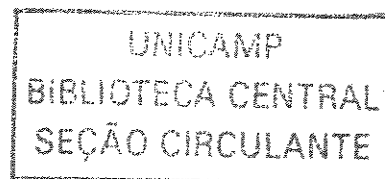


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO POR ALEX,
ENTRE O PARAGUAI E BRASIL:
UM ESTUDO DE CASO**

MARCIA PALHARINI PESSINI

Campinas, Dezembro de 2003



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**A AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO POR ALEX,
ENTRE O PARAGUAI E BRASIL:
UM ESTUDO DE CASO**

MARCIA PALHARINI PESSINI

Dissertação de mestrado, sob orientação da Profª. Drª. Elza Taeko Dói, apresentada ao Programa de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

200405333

Campinas, Dezembro de 2003

ORIENTADORA: Profª Drª ELZA TAEKO DÓI
CANDIDATA: Marcia Palharini Pessini

BANCA EXAMINADORA

Elza Taeko Dói

Profª Drª Elza Taeko Dói

Profª Drª Maria Ceres Pereira

Profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti

Profª Drª Tereza Maria Maher

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Marcia Palharini

Pessini

e aprovada pela Comissão Julgadora em

02/02/2004.

Elza Taeko Dói

FICHA CATALOGRÁFICA

P439a Pessini, Marcia Palharini
A aquisição do português escrito por Alex, entre o Paraguai e o Brasil: um estudo de caso / Marcia Palharini Pessini. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientadora: Profª. Dra. Elza Taeko Doi
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Bilingüismo. 2. Interação. 3. Estigmatização. 4. Identidade Social. 5. Línguas em contato. I. Doi, Elza Taeko. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA TUNICAMP
P439a
V EX
TOMBO BCI 57668
PROC 16-117-04
C D X
PREÇO 11,00
DATA 16/04/2004
Nº CPD

CM00197019-2

BIB ID 314876

RESUMO

O trabalho que por ora apresentamos é o resultado das percepções obtidas em trabalho de campo realizado em uma escola do Oeste do Paraná. Neste trabalho nos propomos analisar como uma criança brasileira que iniciou sua escolarização no Paraguai estava se desenvolvendo em sala de aula brasileira após seu retorno ao país. Essa pesquisa foi feita de forma longitudinal, observando a forma com que o menino - chamado de Alex - foi adquirindo a língua portuguesa em sua modalidade escrita ao longo de dois anos de escolarização no Brasil. Essa pesquisa iniciou-se no ano de 2000, ano em que Alex havia chegado do Paraguai e freqüentava a terceira série do Ensino Fundamental e foi retomada no ano de 2002 quando Alex freqüentava a quarta série do Ensino Fundamental.

O que se observou no cotidiano de Alex – no primeiro ano da pesquisa - é que os colegas de classe, se viam superiores, por não terem tido contato com uma cultura “inferior” como seria considerada a paraguaia. A escola por sua vez, parecia não enxergar as dificuldades pelas quais Alex estava passando e não organizava nenhum tipo de trabalho específico oferecendo-lhe uma possibilidade de desenvolver-se como aluno e sujeito naquela sala de aula. Inserido nesse contexto Alex é um menino estigmatizado em sala de aula e em razão disso tem sérias dificuldades em adquirir a língua portuguesa na sua modalidade escrita, não alcançando êxito no final do primeiro ano letivo, sendo reprovado e tendo que freqüentar a terceira série primária por dois anos consecutivos.

Já no segundo ano da realização dessa pesquisa encontramos Alex em uma situação escolar bem diferente da relatada anteriormente. No ano em que freqüentava a quarta série primária, Alex é um aluno bem aceito entre os colegas, não é mais estigmatizado na escola e a partir disso obteve um bom desenvolvimento escolar. Domina a Língua Portuguesa bem como os outros conteúdos trabalhados em sala de aula.

A análise desse trabalho organizou-se de forma a fazer um paralelo entre as experiências pelas quais Alex passou em escola brasileira, procurando dessa forma detectar que motivos contribuíram para seu “fracasso” na terceira série e para seu “sucesso” na quarta série do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This presentation is the result of the perceptions acquired in a work field done in a school of the West of Parana. In this work we hope to analyse how a brazilian child has started his studies in Paraguai was developing himself in a brasilian classroom after his return to the country. This research was done in a longitudinal way, by observing the way which the boy called Alex acquired the Portuguese language in its writing during two years of studies in Brazil.

This research started in 2000, when Alex arrived in Paraguai and attended the third grade of Elementary School and it was return in 2002 when Alex attended the fourth grade of Elementary school.

What was observed in the Alex's daily routine – in the first year of the research – was when the classmates saw themselves in a higher level because they didn't have contact with an inferior culture how would be considered Paraguaia. The school for its time, seemed not see the Alex's difficulties and the school didn't organize any kind of specific work offering a possibility to develop himself as a student and a person in that classroom. Inside this context Alex is a brand boy in the classroom and because of this he has serious difficulties in acquiring the Portuguese language in writing, not achieving success in the first year at school, he was failed and had to attend the third grade of Elementary School for two years consecutives.

In the second year of the realization of this research we could notice Alex in a school situation such different from that related before. In the year he was attending the fourth grade of Elementary School, he was an acceptable student among the classmates, he wasn't brand at school anymore and so he got a good school development. He knows the Portuguese language as well the others subjects studied in the classroom.

This presentation's analyse was organized in a way to do comparison between the experiences which Alex had in a brazilian school, finding this way to notice what reasons helped for his fail in the third grade and for his success in the fourth grade of Elementary School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	UM POUCO DE HISTÓRIA - A QUESTÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	17
2.1	Pesquisas correlatas em fronteiras – Brasil/Paraguai	17
2.2	Processos Migratórios: no Brasil, no Oeste Paranaense	20
2.2.1	Uma Visão Geral do Estudo	28
2.3	O ator da pesquisa, delimitação: a história de Alex	36
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	47
3.1	Orientação Metodológica	47
3.2	O trabalho de campo.....	49
3.3	A Sala de Aula Como Campo de Pesquisa - Uma Nova Descoberta.....	55
3.3.1	O primeiro locus de geração de registros.....	56
3.3.2	O segundo locus de geração de registros	58
4	AS BASES TEÓRICAS PARA O ESTUDO.....	65
4.1	O Bilingüismo e suas Possíveis Atribuições.....	65
4.2	Estigma e Identidade Social	72
4.3	A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol - Alguns adendos.....	74
4.4	Filtros Afetivos - Uma Possível Explicação	77
4.5	A Interação em Sala de Aula.....	79
5	ALEX - O ANTES E O DEPOIS: CONSTRUINDO A ANÁLISE.....	87
5.1	O antes. Primeiro momento da análise - a estigmatização.....	87
5.2	Segundo momento da análise - a questão do bilingüismo.....	106
5.3	Terceiro Momento da Análise - O Contato das Línguas.....	123
5.4	O depois.....	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
8	ANEXOS.....	159
8.1	Anexos 1 - Entrevistas.....	159
8.2	Anexos 2 - Diários de campo.....	162

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Livro didático paraguaio</i>	40
<i>Figura 2 - Livro didático brasileiro I</i>	41
<i>Figura 3 - Livro didático brasileiro II</i>	42
<i>Figura 4 - Atividade de Ciências</i>	127
<i>Figura 5 - Atividade de Ciências</i>	129
<i>Figura 6 - Atividade de matemática</i>	132

1 INTRODUÇÃO

A região Oeste do Paraná vive uma situação sociolingüísticamente complexa pois nela há inúmeras culturas e línguas diferentes. Convivem aqui grupos de descendentes de imigrantes alemães cf. Pereira, M.C (1999) e Jung (1997); grupos descendentes de italianos cf. Fiorelli, R. M. (em andamento); há ainda outros, em números menos expressivos como: comunidades de japoneses, ucranianos, árabes, libaneses, chineses e outros. A complexidade se acentua quando outra realidade se coloca: brasileiros que foram para o Paraguai com seus filhos e retornaram ao Brasil. Para esses grupos na escola, percebe-se um forte impacto: o de ver a língua portuguesa (escrita) como uma língua estranha, em algumas situações, como língua estrangeira.

A partir da década de oitenta, iniciou-se no Oeste do Paraná, o movimento migratório de brasileiros para o Paraguai à procura de melhores condições de vida. Entretanto, tais objetivos não foram por eles alcançados. Ao chegar naquele país perceberam as grandes mazelas sociais e as "falhas graves" de infra-estruturas que aquele povo enfrentava. Com o passar do tempo, tiveram a certeza de que a vida ali, seria muito mais difícil, principalmente porque estavam na condição de estrangeiros. Com isso, em meados da década de noventa, inicia-se o movimento da volta dos imigrantes brasileiros.

Durante os anos em que os brasileiros permaneceram naquele país, tiveram um contato direto com aquela cultura e conseqüentemente com a língua espanhola. Faz-se necessário agora, que se investigue se esse contato foi positivo ou negativo para esses imigrantes brasileiros, em quais perspectivas e, principalmente, quais as relações lingüísticas que se estabeleceram a partir daí.

Em se tratando de "novidades lingüísticas"¹, o local onde estes fatos irão mostrar a complexidade a que podem chegar, é sem dúvida na escola, onde teremos a convivência de realidades culturais diferentes e ao mesmo tempo a predileção por uma única língua e um único dialeto: o português padrão.

¹ As novidades lingüísticas mencionadas acima referem-se as diferentes línguas que podem estar em contato em um cotidiano escolar

Já há algum tempo as escolas de nossa região estão enfrentando este novo desafio: alfabetizar crianças brasileiras que não conhecem o português em sua modalidade escrita. Estamos falando desses filhos dos imigrantes brasileiros descritos acima. Tais crianças muitas vezes, iniciavam sua escolarização no Paraguai, mantendo o primeiro contato com a escrita (escolarizada) em uma língua que não era a "sua", não representava a cultura de seu berço e portanto lhes era estranha.

Por terem vivido algum tempo naquele país, estas crianças serão proficientes² em espanhol e certamente encontrarão dificuldades em relação à língua portuguesa, ainda que seja em uma das habilidades, na sua modalidade escrita.

Tal situação é de tamanha expressividade que tem sido motivo de grande preocupação entre os professores de nossa cidade - Cascavel, no Oeste do Paraná - especialmente os que estão envolvidos diretamente com o Ensino Fundamental, estágio escolar no qual as crianças estão sendo alfabetizadas e devem buscar a solução para as dificuldade em relação ao domínio do código escrito para que estejam preparadas para as séries subsequentes.

Esta situação pedia um estudo para apontar caminhos em relação ao trabalho que deveria ser feito em torno desses alunos. Foi assim que nasceu o interesse de uma professora/pesquisadora da Universidade do Oeste do Paraná. Essa professora formou um grupo de pesquisa para abordar as relações lingüísticas vividas nessa região.

O projeto de pesquisa foi então elaborado e nomeado: No Oeste Paranaense: Língua e Aprendizagem em Contextos Sociolinguisticamente Complexos, (Pereira, 1999).

O objetivo estabelecido no projeto foi o de apresentar um panorama do que acontece nas escolas públicas do oeste paranaense no que diz respeito às questões de identidade lingüística. Principalmente, levando em consideração que, o público essencialmente envolvido era de crianças/adolescentes que iniciaram sua escolarização no Paraguai, em espanhol e, retornaram às escolas públicas brasileiras expondo-se ao português escrito e enfrentando gravíssimas

² A proficiência aqui mencionada estaria relacionada a capacidade de falar e compreender a fala do outro, mesmo que minimamente.

dificuldades no âmbito escolar. Este projeto será descrito mais detalhadamente na seção 1.3.2 desse trabalho.

Como consequência do desprestígio escolar enfrentado por estes filhos de imigrantes brasileiros ao retornarem às escolas no Brasil advém o baixo rendimento escolar desses alunos.

O fato de saber que tais alunos estavam enfrentando sérias dificuldades em relação ao conteúdo e que estas dificuldades poderiam ser superadas a partir de um envolvimento maior dos professores com as questões que subsidiavam esse assunto - como se pode perceber em momentos do trabalho de campo - me intrigava muito enquanto professora e enquanto pesquisadora.

De fato o interesse por essa questão nasceu do contato direto com o problema. A primeira relação com alunos que enfrentavam dificuldades na escola em razão de terem sido alfabetizados em espanhol foi em uma experiência tida com a educação de jovens e adultos, uma classe de alunos que tinham idade a partir de quatorze anos e que haviam abandonado a escola ainda no nível fundamental, quando crianças. Nesta ocasião tivemos como alunos (entre outros), dois irmãos que eram brasileiros e que viveram alguns anos no vizinho país Paraguai: uma moça e um rapaz que tinham 22 e 19 anos, respectivamente, e foram alfabetizados naquele país em espanhol. Nesta língua eles eram proficientes, dominavam as quatro habilidades. Já no português – ao entrarem para a escola - tinham muitas dificuldades na leitura e principalmente na escrita.

Na escrita eles acabavam por misturar elementos do espanhol para escrever palavras em português. Podemos citar como exemplos elementos que eram freqüentemente utilizados por eles: ch, j, y, etc., especialmente nas terminações das palavras. O uso da conjunção “e” era também freqüentemente trocado pela letra “y” que corresponderia à mesma função em Espanhol.

Nesse momento da minha experiência profissional – que era mínima, uma vez que se tratava do meu segundo ano como professora, e primeiro ano como professora de jovens e adultos – minha formação não era completa, eu estava cursando o segundo ano da faculdade e não havia estudado nada a respeito de bilingüismo.

A minha impotência frente as dificuldades daqueles alunos, uma vez que não estava preparada para este que era um trabalho novo e desafiador e a constatação da falta de preparo

inclusive dos coordenadores pedagógicos, tanto da escola quanto da Secretaria Municipal de Educação, que não puderam me auxiliar na organização de um bom trabalho a ser realizado com esses alunos, despertou ainda mais meu interesse nesse campo de pesquisa.

Na qualidade de aluna de curso de especialização de Lingüística Aplicada – Língua Portuguesa da Unioeste – 2000, fui convidada para fazer parte de um grupo de pesquisa que estava se formando e que pretendia olhar casos de alunos brasileiros que iniciaram a escolarização no Paraguai. Esse era o início do projeto descrito acima. Iniciei então minha participação nesse grupo de pesquisa voltada a investigar os fenômenos lingüísticos pelos quais passam as crianças brasileiras que iniciaram sua escolarização naquele país.

No cenário de pesquisa a que nos propusemos investigar havia percalços encontrados na vida escolar de um menino brasileiro - que nesse trabalho será chamado Alex para a preservação de sua identidade - que teve o início de sua escolarização no Paraguai, país onde residiu por algum tempo – e agora no Brasil, encontra-se no âmbito escolar com uma língua escrita com a qual não estava acostumado. Nessa pesquisa, alguns resultados se evidenciaram tais como: o conflito na construção da identidade de Alex frente a seus colegas; a dificuldade enfrentada por ele frente a aquisição Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Essa entrada no universo da pesquisa – mesmo que de forma inicial - permitiu-me continuar aprofundando as questões evidenciadas, o que levou ao trabalho que ora se pretende apresentar.

A proposta da presente pesquisa é analisar o desenvolvimento escolar de um menino brasileiro - atualmente matriculado na quarta série do Ensino Fundamental - que iniciou sua escolarização no Paraguai, e que, enfrentou dificuldades de aprendizagem na escola brasileira. Essa pesquisa se deu de forma longitudinal, pretendendo observar seu crescimento ao longo da terceira e quarta série do Ensino Fundamental em relação a aquisição da escrita em língua portuguesa.

A realidade enfrentada por Alex em sala de aula brasileira é o retrato do que acontecia com outros alunos que tinham o mesmo perfil - filhos de brasileiros³ que viveram no Paraguai e depois retornaram ao Brasil. Lá tiveram contato com o espanhol e o guarani e agora na escola no Brasil, convivem com uma língua estranha: o português em sua modalidade escrita.

Por estarmos em uma região de fronteira com o Paraguai e assim termos a possibilidade freqüente de lidar com alunos provenientes desse país (imigrantes brasileiros) e, conseqüentemente, proficientes também em espanhol, nós professores, devemos estar preparados teórico e didaticamente para podermos trabalhar com as conseqüências que o contato/conflito de línguas instaura em nossas salas de aula.

A realização dessa pesquisa se fez necessária também, por estarmos cientes da deficiência que a escola tem em relação ao trabalho com o aluno bilíngüe - como desenvolver no aluno o interesse pela língua portuguesa sem menosprezar o espanhol; como avaliar o seu desempenho lingüístico e o que fazer para auxiliar o aluno a adquirir o Português em sua modalidade escrita.

Foi proposto ainda, a partir desse estudo, analisar a forma como esse aluno é aceito em nossas escolas e o trabalho que é desenvolvido com ele em relação ao crédito das duas línguas que fazem - ou fizeram, no caso do espanhol - parte da sua história, ou seja, é necessário que se investigue a reação tomada pela escola frente a esse aluno, que está na condição de "diferente" - seja por ter pertencido a outro grupo cultural, ou por ter uma especificidade que não é compartilhada no grupo ao qual está inserido agora.

É importante lembrar que a "diferença" pode levar à estigmatização (Goffman, 1996), portanto é imprescindível que se verifique, no contexto da sala de aula, o trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola em relação a essa diferença. Ou se, ao contrário disto, como o aluno bilíngüe vinha lidando com a estigmatização.

A partir dos fatos colocados, e para assegurar o desenvolvimento do trabalho como um todo, foi proposto o seguinte problema de pesquisa: *por que Alex enfrentou sérios problemas na*

³ Os brasileiros acima referidos são trabalhadores pobres, detentores de mão de obra barata, que sabiam lidar com a terra (em alguns casos) mas que encontravam-se sem terras para cultivar. Viam no Paraguai a esperança de conseguir seus próprio pedaço de chão.

escola brasileira em relação a aprendizagem dos conteúdos no primeiro ano em que estudou nesse país - quando freqüentou a terceira série - e que fatores contribuíram para o seu desenvolvimento enquanto aluno e enquanto participante daquele grupo no ano em que freqüentou a quarta série?

Para dar encaminhamento ao trabalho foram propostas também algumas questões que guiarão o percurso de nossa pesquisa até seu desfecho:

- De que forma se dava a interação - professor/aluno e aluno/aluno - em sala de aula já que o ator de nossa pesquisa é tido como diferente pelos participantes dessa comunidade e ainda é proveniente de um grupo social visto como inferior, e quais as influências dessas relações no processo de ensino/aprendizagem?
- De que forma as resistências individuais de Alex (cultura de aprender) ou os problemas na forma de ensinar da escola (cultura de ensinar) poderiam influenciar Alex nos momentos de aquisição da língua escrita?
- Qual a relação entre o fato de Alex ter iniciado seu contato com o mundo da escrita em uma língua estrangeira (espanhol) e sua aquisição do português escrito?

Para a elucidação destas questões, e para o desenvolvimento prático da pesquisa aqui proposta, será observado toda uma gama de conhecimentos teóricos já produzidos em relação ao tema aqui abordado, os quais serão apresentados e discutidos no decorrer do trabalho a se realizar.

Para isso será apresentado no primeiro capítulo a introdução do presente trabalho, indicando os primeiros passos dados na realização do mesmo, os fatos que levaram a essa investigação e as informações gerais necessárias para a compreensão do tema aqui abordado.

No segundo capítulo será abordado um pouco da história que envolve os dois países em questão: o Brasil e o Paraguai; será tratado nesse momento o levantamento - resumido - de pesquisas correlatas que abordam o tema discutindo, principalmente o uso ou não do termo "brasiguaios" pelas diferentes pesquisadoras da área e quais as razões para essas especificidades. Será Falado ainda a respeito dos processos migratórios que ocorreram no Brasil e no Oeste do

Paraná - onde se localiza essa pesquisa - para a partir disso mostrar como iniciou-se o deslocamento de famílias brasileiras para o Paraguai, como se deu tal processo e quais os fatores que motivaram esse grande movimento de brasileiros para o vizinho país.

Em seguida estará sendo organizado uma visão geral do estudo para que os leitores tenham já de início uma imagem do que versará esse trabalho, como ele se iniciou e o que pretende mostrar. Estará sendo trazido logo depois um maior detalhamento de pesquisas que tratam do assunto aqui abordado, para servirem de farol nas questões discutidas durante essa pesquisa. Falar-se-á ainda da história de vida do nosso ator de pesquisa: sua experiência no Paraguai e seu retorno ao país: como se deu esse processo, como ele tem avaliado essa experiência e quais as conseqüências dessa no seu processo de aprendizagem.

No terceiro capítulo será feito uma detalhada apresentação das bases metodológicas das quais estaremos nos servindo nesse trabalho para a execução do mesmo. Será Falado das correntes teóricas em que se baseiam e ainda quais as técnicas utilizadas por elas. Em seguida será feito uma descrição do trabalho de campo, a partir do qual foram gerados registros, e dos atores que dele participavam. Descrever-se-á ainda quais foram os instrumentos de geração de registros em campo e como esses foram utilizados, em que casos e com quais objetivos.

No quarto capítulo será tratado das discussões teóricas que baseiam essa pesquisa tais como: bilinguismo, estigma e identidade social, interação, entre outros, com igual relevância. Estes estarão sendo trabalhados no sentido de servirem de base teórica para as discussões posteriores que se farão no momento da análise dos registros gerados em campo.

A partir dos referenciais teóricos discutidos no quarto capítulo será feito a discussão dos registros gerados no trabalho de campo, construindo assim a análise dos dados, substanciando o quinto capítulo, que procurarão responder a pergunta de pesquisa elaborada inicialmente, e a partir dela, alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa.

2 UM POUCO DE HISTÓRIA - A QUESTÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A agricultura familiar brasileira, entendendo-a como motivadora às ondas imigratórias, torna-se um exemplo de como se deram parte dos movimentos migratórios brasileiros, os quais de migração interna expandiram-se ao vizinho país da República do Paraguai.

Em seu artigo referente à migração rural no Oeste Paranaense, Zaar (2001) aponta que os projetos estatais desenvolvidos a partir da conjuntura política e econômica nacional e internacional foram determinantes neste processo migratório que se efetivou em vários momentos. Dentre os mais significativos, encontram-se os momentos da colonização a partir da década de 1940, da modernização agrícola a partir da década de 1960 e da construção da Hidrelétrica Binacional de Itaipu na década de 1970. Estas questões históricas são, de alguma forma, recuperados nas ondas migratórias. E, nesse sentido, os estudos correlatos trazem contribuições não somente como elo de ligação com a história, mas com o avanço que se pretende nessa dissertação.

2.1 Pesquisas correlatas em fronteiras – Brasil/Paraguai

Pesquisas que investigam as relações que se estabelecem a partir do contato/conflito das línguas que fazem parte da fronteira Brasil/Paraguai, focalizam esta situação de diferentes ângulos, tendo objetivos diferentes. Assim, valem-se de formas distintas para designar os indivíduos protagonistas dos movimentos migratórios entre Brasil/Paraguai/Brasil.

Um dos trabalhos a que nos referimos é intitulado: *Fatores de Risco Para o Sucesso Escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma Abordagem Sociolingüística*. O objetivo proposto pela pesquisadora - (Santos, 1999) era o de investigar os fatores sociolingüísticos que compunham o conflito lingüístico entre o português (LM) e o espanhol (L2) para apontar as diferenças e as semelhanças entre o desempenho escolar de alunos brasileiros e dos alunos brasiguaios.

Para a autora o uso do termo *brasiguaios* corresponde aos brasileiros pobres e trabalhadores que foram para o Paraguai sem dinheiro para comprar sua própria terra, e por isso deviam trabalhar como empregados nas grandes fazendas. Já os chamados imigrantes brasileiros seriam aqueles brasileiros que foram para o Paraguai com dinheiro, compraram suas terras e conseguiram estabilidade econômica naquele país. Embora a denominação "*brasiguaios*" seja altamente pejorativa, e por isso mesmo rejeitada pelos que são assim nominados, a autora prefere manter esse termo para justamente abrir espaço para que se discuta as questões políticas, sociais e ideológicas que a construção dessa identidade recobre.

Um outro estudo que trata desse tema é o desenvolvido por Martins (1996), cujo título é: *Um Estudo Sociolingüístico da Comunidade dos imigrantes brasileiros em Santa Rosa Del Monday*. Tal pesquisa se propôs a estudar a comunidade de fala dos imigrantes brasileiros em Santa Rosa Del Monday, no Paraguai. O estudo mostrou que em terras paraguaias, esses imigrantes iniciam uma nova história que os puseram diante de uma nova realidade lingüística. Essa pesquisa abordou a comunidade dos imigrantes brasileiros, cujos integrantes eram, em sua maioria, originários do Rio Grande do Sul, inicialmente falantes de alemão e do português, ao se estabelecerem no Paraguai, tiveram mais uma língua acrescentada em seu repertório lingüístico, o espanhol.

Durante a coleta de dados, houve uma fase de extensa observação em campo a fim de obter informações sobre as condições de vida dos membros da comunidade. Tratou-se de um estudo sociolingüístico de base laboviana em que, a autora procurou estabelecer quem falava que língua, com quem e com que fim. O principal objetivo era observar o comportamento lingüístico das pessoas em situações de interação pessoal. Mostrou-se ainda que a língua portuguesa era dominante nas interações verbais dos residentes na zona urbana, enquanto o alemão era dominante entre os residentes da zona rural.

Essa autora, sendo anterior a Santos, já em 1996 apontava essa diferença de denominação: brasileiros que vão para o Paraguai com dinheiro, compraram suas terras, lá se instalaram e se vêem como "imigrantes brasileiros"; já os que vão para aquele país trabalhar como empregados, sem dinheiro para comprar terras são denominados *brasiguaios*. Entretanto ao contrário de Santos, Martins prefere a não utilização desse termo

como forma de designar seus atores de pesquisa por respeitar a designação que eles próprios elegeram para si. Pois o termo *brasiguaios*, apesar de ser muito difundido, é rejeitado por esse grupo.

Conforme Martins (1996) a denominação "*brasiguaios*" é rejeitada pelo grupo, já que segundo eles, esse termo lhes atribui um sentido pejorativo. A autora buscou respaldo para essa afirmação nos relatórios dos estudos realizados pela Pastoral dos Imigrantes no Paraguai, que dizem: *Na concepção dos imigrantes brasileiros, a palavra brasiguaios significa "povo humilde, sem terra, sem país ou pátria".*

Sendo assim, as pesquisadoras Pires (1999) e Martins (1996) usam diversamente este termo. Para a primeira, conservar o termo "*brasiguaios*" significa manter o conflito, evidenciando-o; a segunda prefere chamá-los de imigrantes brasileiros conforme se vêem alguns dos entrevistados em sua dissertação de mestrado.

Mas quem são realmente os "*brasiguaios*"? Segundo Spradel (2000) o termo "*brasiguaios*" aparece com os primeiros grupos de brasileiros que retornaram ao Brasil de forma organizada a partir de 1982.

Para Spradel (op. cit), uma das principais características da mobilização destes *brasiguaios* é a utilização de um discurso político que reafirma constantemente a nacionalidade brasileira, enquanto agricultores expulsos do Brasil, e reivindicava os direitos que esta cidadania deveria lhe oferecer.

Teria a identidade "*brasiguaios*" sido criada com o objetivo de organização, que lhes permitisse um maior poder de negociação? Pretendiam, com esta identidade, se diferenciar dos demais milhões de brasileiros que se encontram sem terras? Segundo Spradel (op.cit), se este era o objetivo, ele foi alcançado, porque a partir de então todos os documentos produzidos pela Comissão Pastoral da Terra e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - assim os denominaram.

Nesse trabalho estaremos evitando o uso do termo *brasiguaios*, por entender que essa designação não é bem vista pelos integrantes desse grupo. Tememos que o simples uso dessa palavra pudesse influenciar diretamente os momentos de geração de registros, uma

vez que percebemos que ao nos dirigirmos aos imigrantes brasileiros como "brasiguaios", os mesmos mantêm uma postura de distanciamento e isso levaria a um afastamento deles e de seus relatos de vida, que muito interessam a essa pesquisa. Contudo, apesar de ser rejeitado pelo grupo, o termo brasiguaios ainda é muito difundido no Brasil e também no Paraguai. É certamente o mais utilizado para designar pessoas pertencentes a este grupo de imigrantes. A própria expressão - uma junção das palavras brasileiro e paraguaio - parece caber melhor na caracterização dessas pessoas, isso acontece entretanto apenas entre os que estão de fora do grupo, ou seja, quem não sente ou não conhece o valor cultural deste termo.

2.2 Processos Migratórios: no Brasil, no Oeste Paranaense

As políticas estatais que visavam a substituição das importações e o aumento das exportações constituíram-se em fatores determinantes no direcionamento dos movimentos migratórios internos do século XX. Dentro deste contexto, destacaram-se o processo de industrialização e o incentivo à ocupação de novas "fronteiras agrícolas".

O processo de industrialização, mobilizou, durante décadas, milhões de trabalhadores que a procura de ofertas de trabalho passaram a reproduzir sua força de trabalho em outras áreas do território brasileiro. Como pólos de atração populacional destacaram-se, inicialmente, as áreas industriais das metrópoles de São Paulo e Rio de Janeiro, seguidas por outras áreas metropolitanas, também industriais, como Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre.

O incentivo à ocupação das novas "fronteiras agrícolas" foi iniciado a partir da década de 1940. Para tornar possível a ocupação destas áreas, as estratégias estatais deveriam em primeiro lugar criar condições para que as mesmas se tornassem "áreas de atração". Dessa forma, os "fatores atrativos" foram: os preços baixos e as terras férteis; principalmente no caso do oeste do Estado de Santa Catarina, oeste do Estado do Paraná e sul do Estado do Mato Grosso do Sul, nos quais predominam a denominada "terra roxa"

proveniente de derrames basálticos. Os trabalhadores agrícolas constituíam-se em público-alvo na política de incentivo uma vez que se encontravam em propriedades agrícolas menos desenvolvidas - minifúndios - ou ainda que se encontravam sem terras para cultivar.

Segundo Zaar (op.cit) a colonização do extremo oeste do Estado do Paraná, ocorreu a partir da década de 1940, com dois objetivos centrais: 1) nacionalizar a área que durante o século XIX, e início do século XX esteve ocupada por empresas denominadas "obrages"⁴; 2) priorizar a expansão das "fronteiras econômicas", em especial as "fronteiras agrícolas", do Estado Brasileiro, centrando esforços no sentido de ampliar o crescimento dos setores que pudessem contribuir para o aumento das exportações.

Para que estes objetivos se concretizassem, empresas colonizadoras que atuavam no Estado do Rio Grande do Sul, foram estimuladas pelo governo do Estado do Paraná, a adquirirem terras ditas "boas e baratas", e iniciar o processo de colonização da área.

Dentro deste contexto, iniciou-se durante a segunda metade da década de 1940, e mais intensamente durante as décadas de 1950 e 1960, o movimento migratório que resultou na ocupação do território do Oeste Paranaense. A migração era realizada em grupos, geralmente formados por familiares, amigos e vizinhos, também trabalhadores agrícolas, que adquiriam lotes numa mesma área. Este tipo de migração era estimulada pela empresa colonizadora, uma vez que as condições de infra estrutura eram bastante precárias. A ajuda entre as famílias que migravam era imprescindível para a derrubada da mata subtropical, para a construção das casas e dos galpões, e também para o preparo da terra e cultivo de produtos agrícolas de subsistência.

Com o processo de modernização da agricultura brasileira, na década de 1970, a demanda da soja no mercado mundial diminuiu consideravelmente, e, como consequência, a política agrícola estatal de estímulo ao plantio da soja passou a ser menos generosa para com os produtores agrícolas. Os juros bancários, que até então eram em grande parte subsidiados pelo Estado, elevaram-se, endividando os agricultores e, inclusive "forçando"

⁴ Latifúndios de capital estrangeiro, que extraíam na área produtos como a erva-mate e a madeira com o objetivo de exportá-los através do Rio Paraná.

alguns deles a vender parte e até toda a propriedade agrícola, para pagar dívidas. Este fato se tornava comum com a frustração de safras por problemas climáticos como seca ou geadas, e a necessidade de refinarçar as dívidas bancárias.

Após a venda das terras em razão das dívidas bancárias explicitadas acima, estes agricultores, detentores de poucos recursos, tinha como meta principal encontrar outro local no qual pudesse continuar a sua produção enquanto trabalhador agrícola. A opção mais confortável, seria a aquisição de uma propriedade nas proximidades do local onde residiam, entretanto isto seria inviável devido aos altos preços da terra naquela região. Que outras opções teriam se apresentado naquele momento, para as expectativas da agricultura familiar que necessitava migrar novamente?

Inseridos no processo que estamos abordando, uma leva dos agricultores paranaenses emigraram até o Paraguai, os quais se somaram aos brasileiros que já estavam produzindo naquele país, "empurrados" por um sistema que visava a modernização do Brasil a qualquer preço. Mas, por que se dirigiram ao Paraguai?

Segundo Martins (1996) além do grande incentivo dado pelo governo paraguaio a entrada de brasileiros naquele país, havia outros fatores que determinavam a ida dos mesmos para lá: o preço das terras no Paraguai que não era caro para os bolsos do brasileiro, apesar de a grande maioria dos imigrantes serem pequenos produtores, ou seja, serem donos de pouca terra; havia ainda a facilitação de financiamentos para a compra de terras no Paraguai, para quem desejasse produzir lá o mesmo tipo de lavoura das regiões limítrofes.

A autora afirma ainda que a semelhança de climas entre os dois países e o solo rico, próprio para as culturas com o que os brasileiros já estavam acostumados, certamente, também influenciaram a ida e a permanência deles naquele país.

A autora aponta também o interesse do governo paraguaio no trabalho dos brasileiros, que com o domínio de técnicas agrícolas despertava neste, o desejo de se tornar um exportador de grãos. Ao afirmar isso, a autora tomava como base Calza (1993), que em

seu estudo demonstrou os incentivos dados pelo governo paraguaio à imigração brasileira. Não eram sem interesse, pelo contrário:

O processo de imigração brasileira foi reforçada pela complacência do governo paraguaio, interessado então, na mão-de-obra especializada (e de baixo preço) oferecida pelo Brasil. Isso viabilizava a colonização das terras paraguaias, colocando aquele país no mercado internacional de grãos

Ao assumir o poder no Paraguai em 1954, o presidente Stroessner tinha como objetivo o crescimento de seu país, para isso, fez um movimento em direção ao Brasil⁵. Através da implementação de lei em 1955, ofereceu ao capital estrangeiro vantagens que eram negadas ao capital paraguaio. Mais tarde, prometeu facilidades aos grandes latifundiários paraguaios que incorporassem mão de obra dos imigrantes.

Com a assinatura da Ata das Cataratas, em 1966, Stroessner vendeu as terras da fronteira com o Brasil a grupos financeiros e a particulares brasileiros; o que gerou grande descontentamento entre o povo paraguaio, levando inclusive a um apedrejamento da embaixada do Brasil em Assunção.

Durante este mesmo período, no Brasil ocorriam as tradicionais migrações internas, em estados como o Nordeste, Minas e Espírito Santo em direção a São Paulo e Norte do Paraná e, aquelas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina para o Sudoeste paranaense.

No setor econômico, a industrialização vinha se fortalecendo rapidamente, o que obrigou a reformulação do setor agrário brasileiro, passando a exigir maior intensificação e mecanização. A política de subsídios aos setores de produção agrícola e exportação e o favorecimento do incremento da técnica e dos equipamentos aos maiores empresários rurais aliados a política governamental de erradicação dos cafezais, provocou o deslocamento da frente de trabalho agrícola para o extremo oeste do Paraná, o que gerou as maiores entradas de colonos brasileiros no Paraguai.

É a partir desses fatos que se dá a entrada dos agricultores brasileiros no Paraguai, e que teria grande impulso nos anos setenta, dada as circunstâncias do êxodo forçado do camponês brasileiro. Os estudiosos dessa imigração, referidos anteriormente, apontam o

⁵ Os dados foram coletados informalmente junto ao consulado brasileiro no Paraguai pela pesquisadora Maria Elena Pires dos Santos.

inusitado desse fenômeno imigratório, que provocou a transferência de massas humanas de um país muito mais desenvolvido e em franco "milagre econômico" para um país - visto por alguns - como estagnado.

Segundo Zaar, (op. cit) as primeiras entradas significativas de brasileiros, em território paraguaio, ocorreram em 1954, e eram em sua maioria composta por grandes proprietários de terras. A partir da criação do programa "marcha al este" em 1961, com o objetivo oficial de ocupar a fronteira leste paraguaia com camponeses paraguaios, o processo se acelerou com a venda de imóveis rurais a latifundiários e empresas estrangeiras. Durante as décadas de 1960 e 1970, com o apoio do Instituto de Bienestar Rural (IBR), órgão latifundista paraguaio, algumas destas terras de propriedade de brasileiros foram transformadas em projetos de colonização privados, que ofereciam terras férteis e baratas aos agricultores que quisessem migrar para o leste paraguaio.

Após uma ampla divulgação, os pequenos proprietários agrícolas do Sul do Brasil começaram a se sentir atraídos pela idéia de migrar em direção ao Paraguai. Alguns, residentes nos Estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina; outros, no oeste do Estado do Paraná, em sua maioria expropriados das terras em que produziam, pelos processos já comentados.

Repetindo uma imigração já realizada por seus avós, a partir de políticas brasileiras que no século XIX e início do século XX incentivaram a imigração de italianos e alemães, possuidores de um pequeno capital, e com experiências em mudanças e adaptação à novas culturas, estes agricultores se dirigiram à República do Paraguai, principalmente durante as décadas de 1970 e 1980. Em sua maioria adquiriram terras, construíram suas casas e passaram a se dedicar principalmente ao cultivo da soja, o que fez com que a República do Paraguai também se tornasse produtora e exportadora deste produto agrícola.

Segundo Cortês (1992 apud Martins 1996) na história da colonização das terras paraguaias pelos brasileiros, destacaram-se dois grandes períodos, o primeiro se deu entre os anos de 1950 e 1969:

(...) primeiro foram migrações de curta distância, principalmente devido às vantagens com relação aos preços das terras e a fertilidade do solo, que atingiram

principalmente as colônias de Santa Rosa, Naranjal, Catuetê, General Dias, Gleba 4, Corpus Christi e La Paloma.

E o segundo período ocorreu entre os anos de 1970 e 1979:

(...) a imigração registrou o segundo e mais representativo movimento migratório, devido principalmente à modernização da agricultura brasileira e aos incentivos para o cultivo da soja.

O autor fala ainda de um terceiro momento na história da colonização do Paraguai, que teria se dado em meados dos anos 80, período em que registraram-se um grande número de imigrantes brasileiros no Paraguai:

Según el Censo de Población y Vivienda de 1982, estarían radicados en el País, aproximadamente 100 mil brasileños, que constituyen el contingente más numeroso de imigrantes extranjeros; los mismos en su mayoría migraron a nuestro País durante la década de 70, aprovechando la disponibilidad de lastierras fértiles, libres y baratas y los impuestos bajos.

(Conf. Episcopal Paraguaya: 177 apud Martins (1996)).

Em um primeiro momento, estes imigrantes encontraram muitas dificuldades relacionadas com a falta de infra-estrutura, situação esta que já havia ocorrido no momento do início da colonização, no oeste paranaense. Porém, além destas, outras dificuldades passaram a fazer parte da vida cotidiana destes pequenos agricultores, que nas últimas três décadas tem contribuído para impulsionar a economia paraguaia.

Um dos problemas está relacionado com a documentação destes brasileiros residentes no Paraguai, entre os quais tem sido freqüente, a exigência, por parte de algumas autoridades paraguaias de altos valores para realizar os trâmites legais, no momento de renovar a autorização para residir naquele País. Além disto há denúncias de atitudes de violência e arbitrariedade para com os brasileiros quem não a possuam. As denúncias também relatam que muitos pequenos proprietários rurais brasileiros, no momento em que adquiriram seus lotes rurais, receberam títulos questionáveis da propriedade em relação a sua validade. Devido a isto, para não serem detidos ou expulsos da área, foram obrigados a pagar várias vezes pela mesma propriedade. O outro problema está vinculado a saída do poder do general Alfredo Stroessner e o reinício da democratização no País, momento em que as reivindicações sociais que até então encontravam-se reprimidas, começam aflorar.

Entre estas reivindicações, encontram-se a dos camponeses paraguaios⁶, que acusam o governo autoritário destituído, de reprimir e eliminar, entre 1971 e 1975, as denominadas "ligas agrárias", as quais, tinham por objetivo organizar os segmentos camponeses neste país. Além disto, estes camponeses defendem a idéia de que este mesmo governo, utilizou-se de mecanismos para se apropriar de terras que lhes pertenciam para distribuí-las entre setores do próprio governo, empresas estrangeiras e projetos agropecuários, sendo que nestes últimos ocorreu o assentamento de milhares de pequenos agricultores brasileiros.

Com o objetivo de exercer pressão, estes trabalhadores rurais paraguaios organizam-se em grupos, intimidam e invadem as propriedades rurais de brasileiros. Segundo depoimentos, a intolerância dos camponeses paraguaios tem atingido principalmente os pequenos agricultores brasileiros do Estado de Alto Paraná, o mesmo não tem acontecido com os brasileiros donos de grandes propriedades.

Este, nos parece ser um exemplo de conflito, que durante décadas se manteve sufocado pelo Estado autoritário e que nos últimos anos ressurge como um problema agrário, mas que pode também conter um sentimento xenófobo bastante forte. Um sentimento que talvez represente uma mescla de desprezo e medo por um grupo que não se integrou a sociedade guarani, ao contrário, manteve e impôs uma estrutura cultural distinta, e que por isto, representa uma ameaça a identidade guarani enquanto grupo étnico. Pelo que percebemos, este se trata de um problema semelhante ao que ocorre em outros países:

"la llegada de fuertes cifras de inmigrantes puede provocar muchas veces sentimientos de miedo y rechazo. Los llegados pueden generar desempleo, sobrepoblación, aumento de la marginación, conflictos culturales cuando son tan numerosos que amenazan la identidad cultural del grupo receptor."(Capel, H. 2001,p.13.)

O Ministério de Relações Exteriores divulga, que viviam no final da década de 1990, na República do Paraguai, 459.000 brasileiros. Os dados de censos mais recentes, se referem a 98.000 brasileiros em situação legal e a imprensa vem trabalhando com uma cifra de 350.000 não regularizados. Estes brasileiros, legalizados ou não, representam oito

⁶ Os camponeses paraguaios são trabalhadores rurais sem terra, que em sua maioria, descendem dos indígenas guaranis.

décimas partes dos habitantes do Estado do Alto Paraná e seis por cento da população total do Paraguai, e são responsáveis por oitenta por cento da soja produzida naquele País.

D' Angelis & Mazarollo (1989: 13) afirmam que a imigração brasileira chegou a representar um sexto da população do Paraguai, algo que girava em torno de três milhões de habitantes. Para os autores há uma explicação: *"essa intensa penetração só foi possível face a existência de uma política governamental determinada a expandir a fronteira agrícola local. Para tanto fomentou-se a imigração"*.

As preocupações paraguaias com a crescente presença brasileira nunca cessaram, e acabavam levando os "hermanos" a drásticas tentativas de barrar a entrada de brasileiros em "suas terras". Em 1973, foram inauguradas quatro colônias paraguaias no Departamento de Canindeyú, projeto de uma política de colonização nas áreas de fronteira com o Brasil. Vários projetos de criação da faixa de segurança fronteiriça também foram apresentados, além de várias colônias no Alto - Paraná e Curuguaty, representando verdadeiras fronteiras humanas com o objetivo de conter o avanço dos brasileiros na região.

As relações sociais cotidianas entre brasileiros e paraguaios não se davam de forma tranqüila, pelo contrário, o sentimento predominante por parte dos nossos vizinhos sul-americanos estavam relacionados a grande insatisfação com a "invasão" dos brasileiros no seu país, tal sentimento era o grande desencadeador de desavenças e conflitos.

Inicialmente tem-se uma ligação dos sem terra paraguaios com os agricultores brasileiros em relação à luta contra os desmandos policiais ou judiciais tomados em razão da luta pela terra. Com a derrota de Stroessner as ocupações de terras por imigrantes brasileiros geraram violentos despejos. Tal situação, modificou o posicionamento do sem-terra paraguaio em relação ao brasileiro, a atitude mais freqüente em relação ao brasileiro passou a ser então de rejeição e conflito.

Em relação à questão lingüística, pode-se notar a influência da assimetria existente entre o guarani e o espanhol, no uso lingüístico dos brasileiros: o guarani é falado pelo camponês paraguaio, cuja relação com o agricultor brasileiro é subalterna, portanto o interesse está mais em se fazer entender do que tentar impor sua forma de comunicação:

Autoridades e pessoas alfabetizadas geralmente dominam o espanhol e o guarani. Agricultores e pessoas sem escolarização, em muitos casos, são monolíngües em guarani.

Desta forma, o agricultor brasileiro tem feito pouco ou nenhum esforço no sentido de aprender o guarani. Já em relação ao espanhol, língua de maior prestígio naquele país e no mundo, tem despertado um interesse maior nos brasileiros. No entanto é generalizado o desejo de manter o português como língua materna, o que nos leva a deduzir que os brasileiros que se firmaram no Paraguai, mantêm uma resistência em relação à integração com aquele país.

2.2.1 Uma Visão Geral do Estudo

Nosso ator de pesquisa foi eleito com vistas à realidade lingüística vivida pelo mesmo no momento de início dos trabalhos. Desta forma, Alex, tornou-se o sujeito desta pesquisa por ser um imigrante brasileiro que acabara de retornar do Paraguai, e, em razão disto, estar passando por inúmeras dificuldades em sala de aula. Fato que nos instigava enquanto pesquisadores e nos incentivava enquanto professores, pois podíamos perceber o grau de dificuldade enfrentado por alunos e professores nesse processo de ensino/aprendizagem, o que apontava urgência na descoberta de caminhos para casos como este.

Alex falava unicamente o português, não demonstrava nenhum traço espanhol em sua fala. O menino apesar de ter vivido quase dez anos no Paraguai, não havia alcançado um nível de domínio da língua espanhola que fosse satisfatório. Tornou-se muito difícil uma avaliação do grau de conhecimento que o menino tinha da língua, uma vez que Alex negava qualquer envolvimento com a mesma - como veremos no decorrer do trabalho.

Além das dificuldades em relação a defasagem de conteúdos escolares, já que o menino não dominava o código escrito e estava freqüentando a terceira série do Ensino Fundamental, Alex enfrentou sérias barreiras em torno das relações sociais que normalmente ocorrem entre colegas em sala de aula.

O que se observou na realidade vivida por Alex - durante o período de geração de registros - é que os colegas de classe, se viam superiores, por não terem tido contato com uma cultura “inferior” como era considerada a paraguaia. Essa forma de agir dos colegas se evidenciava pela maneira como tratavam Alex no cotidiano da sala de aula, os colegas não aceitavam o convívio natural com o menino, que a eles parece não ser merecedor do mesmo respeito. Agiam assim, porque queriam justamente estabelecer uma diferença cultural entre eles e o colega em questão. Na seção destinada a análise estaremos discutindo e indicando atitudes e comportamentos que evidenciarão essa afirmativa.

Para os colegas, o menino carregava o estereótipo de paraguaio: homem pobre, com pouco estudo, com dificuldades das mais variadas formas. Caberiam a Alex os mesmos atributos que se imaginam ter as pessoas da nacionalidade anteriormente referida, não podendo ele, sobressair-se em qualquer atividade que fizesse.

Tem-se também a informação que em estudos de casos semelhantes⁷ a este, o mesmo acontece. Isto revela que essa não é uma reação isolada, mas uma atitude generalizada tomada em relação a brasileiros que tiveram contato com a cultura do povo paraguaio.

Percebe-se então que o estigma sofrido por Alex estava fortemente relacionado a comunidade de que ele fez parte por um certo período de tempo, ou seja, à comunidade paraguaia.

Por outro lado, temos registros de um caso de um menino que tem as mesmas características de Alex quanto à história de vida: é brasileiro, iniciou sua escolarização no Paraguai, na língua espanhola e na volta ao Brasil enfrentou as mesmas dificuldades com a língua escrita. Entretanto ao contrário do que aconteceu no caso de Alex, esse menino, que será doravante chamado João, conseguiu superar suas dificuldades e adquirir a língua portuguesa em sua modalidade escrita no mesmo ano que entrou na escola brasileira, ou seja, não precisou repetir nenhum ano letivo, como ocorreu com Alex.

⁷ Como exemplo poderia citar o trabalho que vem sendo desenvolvido por Ribeiro, I (em andamento), em uma escola de zona rural na qual freqüentam alunos provenientes do Paraguai.

O caso de João nos é muito interessante, principalmente se observado em nível de igualdade com o caso de Alex, a análise da realidade desse menino nos ajudou a esclarecer algumas questões e merece um maior detalhamento, que será feito em momento mais oportuno.

A realidade vivida por Alex, era permeada de preconceito e discriminação, portanto, não é difícil imaginarmos a reação tomada pelo menino. A maneira mais fácil e rápida de ser aceito pelo atual grupo seria negar o seu pertencimento a outro grupo qualquer algum dia.

A partir dessa realidade muitos fatos ocorreram, atitudes e comportamentos alteraram-se, tornando-se um caso muito interessante para pesquisa e acabando por substanciar o presente trabalho, permitindo uma rica análise dos registros gerados em campo e contribuindo para o crescimento dessa área de pesquisa.

Ao desenvolvermos este trabalho - a exemplo do que fizeram Pires (1999) e Pereira (2000) em suas pesquisas - procuramos, através do contato direto com a sala de aula, descrevermos a realidade escolar vivida nas escolas da nossa cidade para que tivéssemos um panorama da situação a qual nosso sujeito de pesquisa estaria entrando em contato. Para que essa descrição estivesse bem próxima da realidade fez-se necessário, além da observação participante, buscarmos detalhes e informações que seriam de possível percepção apenas para aqueles que juntamente com os alunos formam a comunidade escolar: os professores.

Para isso, optou-se, nesse trabalho, por buscarmos tal respaldo através de questionários, que foram respondidos por docentes do Ensino Fundamental da nossa cidade⁸. Buscávamos com isso construirmos juntos a imagem que a escola atual

⁸ Os professores que fizeram parte do questionário para auxiliar na construção de uma descrição do que seria a cultura escolar brasileira atual: 2003, são docentes do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Cascavel -Pr. Tais professores foram selecionados de forma que representassem três diferentes gerações de profissionais. Assim tínhamos professores iniciantes no magistério, professores que lecionam há alguns anos e professores que estão em final de carreira. Essa seleção fez-se necessária para que dessa forma tivéssemos

(contemporânea) apresenta, almejando, a partir de então, caracterizar a cultura escolar vigente.

Estaremos abordando esse assunto para que assim possamos explicar algumas questões que se levantaram ao longo desse trabalho e que estão relacionadas com a questão da cultura escolar que permeia nosso cotidiano e que se mostra adversa em relação a outras realidades - se analisadas em um contexto mais geral.

Como esse estudo se refere a um menino brasileiro que teve uma experiência no Paraguai, estaremos abordando ainda que de forma superficial - as diversidades culturais com as quais o menino se deparou nas escolas desses dois países: Brasil e Paraguai.

A discussão desse tema se torna ainda necessária no sentido que estará apoiando a análise no momento em que estiver sendo abordada a cultura de aprender de Alex. Nesse ponto estaremos avaliando se as atitudes tomadas pelo menino em sala de aula não se justificariam em razão dessa diversidade cultural escolar à qual Alex teve acesso.

Faz-se necessário portanto que se caracterize as culturas escolares desses dois países para que, a partir disso, possamos conduzir a discussão.

Em relação ao Brasil, além da experiência obtida com o contato direto e cotidiano em sala de aula, é através dos relatos feitos pelos professores - acima referidos - que temos a possibilidade de apontarmos transformações ocorridas na escola brasileira ao longo dos anos, resultando em uma reelaboração do conceito que tínhamos de sala de aula, de organização dos trabalhos escolares, da relação professor vs. aluno, enfim, a cultura de nossas salas de aula parecem ter reorganizado seu conceito, no qual princípios como organização e respeito estão se perdendo.

Segundo depoimentos de professores participantes, no momento em que se percebeu que o autoritarismo tradicional do professor em nada contribuía para a aprendizagem dos alunos, a escola buscou renovar-se, procurando novas formas de organizar o trabalho com o

uma possibilidade mais plausível de elaboração do conceito de cultura escolar brasileira, segundo a maioria dos professores.

aluno. O que ocorreu entretanto, segundo os professores, é que ao desvencilhar-se da antiga prática, os docentes o fizeram de uma forma extrema, indo de um pólo ao outro, dando uma liberdade exagerada para os seus alunos, que por sua vez não estavam preparados para ela.

O resultado desse processo é a indisciplina e o desrespeito que demonstram com os professores na grande maioria das escolas brasileiras e que, em muitos casos, parece já fazer parte daquilo que poderíamos entender por cultura escolar.

Além dos depoimentos dos professores envolvidos nos questionários - facilmente podemos perceber, em conversas informais ou em reportagens televisivas, os relatos desses profissionais muito próximos uns dos outros no tocante à realidade vivida em sala de aula. Vejamos o que diz uma das professoras do Ensino Fundamental que colaborou com esse trabalho:

"a relação professo vs. aluno é preocupante, a maioria não faz conta, alguns até se negam a participar da aula, talvez o problema da indisciplina na escola se compare ao social, a fome e ao desemprego...tornando difícil para o professor contornar o problema. (professora "V")

"ainda ontem eu vi na TV, escolas que não sabem mais o que fazer com os alunos. A indisciplina é tanta que eles tem que chamar a polícia para conseguir dar aula, isso é um absurdo" (prof. "L").

Essa falas são indícios de uma cultura escolar que se transformou ao longo do tempo. Os alunos parecem não encontrar na escola seu real sentido: a educação, a aprendizagem, a produção de conhecimentos...Os professores, por sua vez, parecem representar, aos alunos, inimigos com quem devem estar em constante disputa. A sala de aula tornou-se mais um palco de disputa pelo poder; os professores lutando para organizar o trabalho da forma que julgam mais proveitoso e os alunos lutando para impor a suas vontades em detrimento da do professor - e que nem sempre é a melhor opção. Em relação a isso os professores dizem:

"há vinte anos atrás o professor era valorizado, via-se o professor como um privilegiado. Atualmente é muito difícil o professor conseguir que o aluno se comporte adequadamente pois eles têm pouca noção de limites e querem usar a escola e a sala de aula como o lugar onde eles podem extravasar suas frustrações e revoltas com o que a vida lhes dá. O professor tem que ter muita paciência e força de vontade pra não largar tudo. (prof I)

Como podemos perceber nessa fala a escola parece ter deixado de ser um dos lugares onde se formam cidadãos e passou a ser a representante de uma época na vida em

que as pessoas não tem muitas responsabilidades e por esse motivo parece não despertar o interesse do aluno para aquilo que ela tem a oferecer, tornando-se assim uma válvula de escape de angústias e frustrações desse aluno.

O professor parece já aceitar o fato de que é na escola que o aluno tem seu espaço livre e democrático e é dela, portanto, que deve usar da melhor maneira para seu benefício próprio, mesmo que muitas vezes isso não corresponda àquilo que a escola tem a lhe oferecer. E é em razão dessa discrepância, do que se procura e do que se tem a oferecer que a escola tem sido condenada a ser alvo de atitudes extrema por parte de alguns alunos, que ao demonstrarem sua revolta com o sistema, deixam, mais uma vez na escola, os sinais desse sentimento.

Outros professores recordam o passado com saudades do tempo em que a escola era vista de forma diferente. Onde os professores eram bem vistos e respeitados:

"há alguns anos atrás um aluno não saía do lugar sem pedir licença para o professor, não se manifestava em sala de aula sem levantar a mão. O professor era uma autoridade. Hoje em dia a coisa é bem diferente de antigamente, hoje só se vê desinteresse e desrespeito com o professor, e o professor é um nada ali na frente, os alunos só fazem o que eles querem, eles é que decidem o que devem ou não fazer. O professor para dar aula, muitas vezes, se faz de surdo e cego para não ver as barbaridades que eles falam ou fazem dentro da sala de aula. (prof. "L").

O sentimento nostálgico que podemos perceber no desabafo de professora "L" é indício de que realmente a cultura escolar em nossas escolas já não é a mesma, segundo seu depoimento houve muitas transformações, fato que podemos confirmar se relembremos nosso tempo de estudantes primários, certamente não pensaríamos em fazer muitas coisas que hoje, comumente fazem nossos alunos. Estamos certos que inúmeras mudanças eram necessárias e foram benéficas para o desenvolvimento pedagógico e didático nas escolas, possibilitando uma formação mais crítica e participativa dos nossos alunos enquanto cidadãos. Outras porém, levaram o ensino à beira do caos, especialmente no que tange a relação professor vs. aluno que, ao contrário do que se tinha há anos atrás, deve organizar-se conforme a disposição dos alunos, o que muitas vezes não corresponde ao mais indicado para o momento e circunstância.

Ao tratarmos da outra realidade vivida por nosso sujeito de pesquisa, o Paraguai, veremos que a experiência encontrada nas escolas daquele país era muito diferente da que encontrou no Brasil, em seu regresso.

Para caracterizarmos a cultura escolar paraguaia estaremos nos embasando em Agnes (em andamento) e seus relatos de Analia - uma jovem de nacionalidade brasileira que viveu a maior parte de sua vida no Paraguai - fato que, entre outros elementos, a faz sentir-se paraguaia. Naquele país ela freqüentou a escola desde o início de sua vida escolar até a conclusão do que corresponde ao Ensino Médio no Brasil. Atualmente, vivendo no Brasil, ela faz o curso de Letras. Ao ingressar na faculdade, a jovem sofreu um choque cultural muito grande - em relação a organização didática ou pedagógica das aulas ministradas. A cultura escolar a que estava exposta agora era muito diversa daquela vivida por ela no Paraguai.

Analia conta impressionada sobre as entradas e saídas dos alunos da sala de aula a qualquer momento e até sem o consentimento do professor. Segundo ela, essa prática era impensada em escolas paraguaias. Lá também não eram permitidas conversas paralelas ou distrações em meio à aula, como ocorre constantemente no Brasil. A moça revela ainda que, no Paraguai o professor era de fato uma autoridade e que o momento da aula, esta era vista como sagrado. Segundo ela o respeito que se tinha na escola era o mesmo que se tinha na igreja.

Analia, ao contrário de Alex, demonstra um carinho imenso pela escola e por tudo que diz respeito ao Paraguai. Em seus pertences guarda todo tipo de lembranças da escola daquele país: cadernos desde os primeiros anos da vida escolar; fotografias de professoras, inclusive da primeira professora; dos colegas de escola; de desfiles alusivos a datas comemorativas; fotos que mostram inclusive que o uniforme escolar era utilizado até os anos finais do colégio; e tantas outras coisas que apontam sua identificação com o Paraguai.

A partir dos relatos feitos em relação aos dois países, percebemos que o olhar para a escola é diferente nos dois casos. O comportamento, a postura e a relação social em sala de aula são diversos, ou seja, a cultura escolar é díspar.

Faz-se necessário dizer ainda que a cultura escolar na qual estamos atrelados passa a nos ser tão comum - mesmo que isso não corresponda aquilo que desejaríamos - que passamos a estranhar atitudes que não condizem mais com a realidade que vivemos quotidianamente. Assim se estamos acostumados aquele aluno extremamente independente, - muitas vezes sem limites - com autonomia para decidir inclusive aquilo que seria da alçada do professor, quando nos deparamos com um aluno que não tenha essas características estamos sujeitos a pensar que o "erro" é em relação a esse aluno - que aos nossos olhos podem parecer calado, tímido, desatento ou desinteressado - mas que em alguns casos pode ser indícios de um período de adaptação cultural pelo qual está passando e o seu silêncio, naquele momento, pode ser o retrato do choque que leva ao se deparar com o novo.

Estaremos tentando mostrar ao longo desse trabalho que Alex foi um dos participantes desse processo no momento em que ingressou na escola brasileira. O choque cultural sofrido por ele na escola tornou-se - acrescido de outros que serão comentados no decorrer dessa pesquisa - um dos sérios problemas que ele deveria resolver, para a partir de então ter possibilidades reais de êxito na escola brasileira.

Além disso, é preciso lembrar que a cultura escolar conhecida por Alex era a paraguaia, e que segundo os relatos de Analia, tinha uma organização diferente da conhecida no Brasil. Alex parece ter transportado o modelo escolar paraguaio para o modelo escolar brasileiro. Desta forma, "optou" por falar apenas quando solicitado pelo professor; "aprendeu" que não deveria falar durante a aula e que só deveria efetuar alguma atividade após a ordem do professor. Ao ingressar na escola brasileira, pensa que tudo deve se dar da mesma maneira, e é justamente por seguir regras a que estava habituado, que passa a ser visto como estranho em sala de aula e, portanto, como um forte candidato a repetência.

A questão da cultura escolar será retomada ainda nesse trabalho na sessão destinada à análise dos dados no momento em que se irá discutir os elementos que podem explicar que as atitudes tomadas por Alex eram muito mais complexas e cheias de significado, ao contrário do que a escola em que ele estudava supunha.

A partir do contato com os dados advindos das pesquisas colocadas acima e também de outras, este trabalho procurará levantar outras questões para análise, pretendendo colaborar com a construção de um conjunto de informações que sejam importantes dentro da área de estudos a que este trabalho referenda e que se espera sejam relevantes.

2.3 O ator da pesquisa, delimitação: a história de Alex

Tendo encontrado um caso que preenchia os requisitos procurados nessa pesquisa, e que certamente seria significativo dentro daquilo que pretendíamos observar, se faz necessário nesse momento, sua caracterização enquanto sujeito social e histórico, para que possamos mais tarde entender as razões de algumas questões que se fundamentam nessa história de vida.

Devemos inclusive caracterizar nesse momento, os outros sujeitos que, nesta pesquisa aparecerão como secundários, e que certamente ajudarão na construção da análise deste estudo. Além disso, precisaremos, na seqüência, abordar o campo de pesquisa em que foi realizado este estudo, para construirmos uma imagem global da situação aqui explanada.

Iniciemos falando da história de vida de nosso sujeito de pesquisa. Trata-se de um menino com doze anos de idade que freqüenta a quarta série primária de uma escola de Ensino Fundamental, a qual será descrita posteriormente. Ao estabelecermos o primeiro contato, Alex tinha dez anos e freqüentava a terceira série primária pela primeira vez, já que o menino reprovou nesse ano letivo.

A história de Alex inicia-se agregada a sua relação com o Paraguai, pois quando sua família mudou-se para aquele país Alex ainda não havia nascido. Após alguns meses, ao aproximar-se a data estimada para o nascimento do menino, sua mãe retornou ao Brasil, deixando o restante da família lá. No Brasil, a mãe do menino sentia-se mais segura quanto aos recursos médicos para o parto. Sendo assim apesar de sua família estar morando no Paraguai na ocasião de seu nascimento, Alex é de nacionalidade brasileira, já que nasceu

aqui. Logo após a recuperação de mãe e filho após o parto, ambos voltaram para o Paraguai, junto de sua família.

Naquele país eles viviam em uma comunidade chamada São Gabriel que era formada basicamente de brasileiros. A mãe de Alex conta que tinha apenas uma vizinha paraguaia, "*o resto era tudo brasileiro*" (mãe de Alex, entrevista: 12/11).

Aqui vemos uma dissonância entre os casos de Alex e Analia. Ao contrário do que nos conta a mãe de Alex na fala anterior, Analia vivia com sua família em uma comunidade formada basicamente de paraguaios, isso explica de certa forma as diferenças sentidas em cada caso. Analia por conviver diariamente com cultura paraguaia durante a maior parte de sua vida, acostumou-se com esse povo e passou a sentir-se um deles. Atualmente ela revela sentir-se mais paraguaia do que brasileira e demonstra saudades e orgulho daquele país e daquele povo.

Como vemos o sentimento em relação ao Paraguai é muito distinto nos dois casos. Alex ao contrário de Analia repudia qualquer pensamento que o ligue aquele país. Faz questão de se identificar como brasileiro e nega qualquer envolvimento com as línguas espanhol e guarani, que segundo seu pensamento denunciariam seu envolvimento com a cultura daquele país algum dia.

Podemos concluir a partir dessa comparação que a convivência diferenciada com o Paraguai despertou sentimentos distintos em Alex e em Analia. Estamos certos que é relevante também nesse processo o papel da família. No caso de Analia a família sempre incentivou a menina, desde muito cedo, a aprender a língua e a envolver-se com o povo daquele país da melhor maneira, pois eles não tinham a intenção de voltar ao Brasil e portanto necessitavam da boa convivência no Paraguai. Já em relação a Alex - como veremos mais especificamente ao longo desse trabalho - a família não incentivava a aprendizagem das línguas faladas naquele país e ainda não demonstravam apreço em relação ou ao povo paraguaio. A mãe em uma entrevista mostra-se ressentida pela forma como eram tratados enquanto viveram naquele país.

Pesq- mas na maioria das vezes vocês eram bem tratados assim..?

Mãe- Sim, porque lá onde a gente entro morá, a maioria era brasileiro, e no meio dos brasileiros é melhor de se viver...Olha os paraguaios em si, quando vê que é

brasileiro, nunca olha bem, porque sempre tem aquela discriminação contra brasileiro, por mais que eles gostem, eles sempre tem uma desconfiança porque eles acha que o brasileiro vai toma tudo deles, porque o paraguaio, pra devasta, derruba o mato mesmo, eles não.

Como podemos perceber, Alex não recebera da família o mesmo incentivo que Analia em relação a aprendizagem e a boa convivência naquele país. Além desse sentimento despertado na família em relação ao Paraguai, o contato da família de Alex com o espanhol ou mesmo com o guarani era muito restrito. No caso de Alex, o contato maior com a língua acontecia na escola, com as professoras e com os colegas.

A mãe nos conta que lá no Paraguai, Alex parecia não ser feliz. Adorava vir visitar os parentes no Brasil, chorava de tristeza quando precisavam voltar para casa.

Mãe -... pelo menos uma vez por ano a gente vinha pra cá, e daí, cê vê né?, chegava aqui ele via os amiguinhos dele, os primos tudo estudando, via os cadernos deles, nossa, daí que ele ficava bravo, ele dizia: - mãe eu quero estudar aqui, não quero mais volta pra aquele país, eu quero morá aqui. Eles ficavam doidinho quando vinham passear pra cá, né vinham aqueles cadernos bonitinhos, aqueles desenhinhos. Lá não tem nada disso, lá não tinha motivação nenhuma pra estudar, o Alex principalmente voltava pra casa chorando porque queria ficar morando no Brasil e estudar junto com os amiguinhos daqui. (entrevista com mãe de Alex, 12/11/2002)

Nessa fala, a mãe de Alex, além de dar informações sobre a experiência pela qual Alex passava no contato com dois países, deixa transparecer algumas convicções próprias a respeito da educação e da vida com um todo naquele país. Notemos que ao dizer que aqui no Brasil os primos de Alex estavam todos estudando, a mãe parece dizer que, mesmo frequentando a escola paraguaia, seus filhos não estavam gozando do mesmo privilégio. Talvez por acreditar que por mais que se fizesse em escola paraguaia - e que certamente por uma questão de diversidade cultural escolar, era diferente do que se fazia em escola brasileira - não se alcançaria os mesmos resultados que seriam possíveis no Brasil, ou seja, para a mãe, não era educação de qualidade o que a escola paraguaia oferecia.

A mãe reforça sua opinião em relação a escola paraguaia, na continuidade do seu discurso, quando diz que aqui no Brasil os cadernos são bonitos, que aqui as crianças ganham desenhos e outras formas de incentivo, ao passo que lá, segundo ela, isso não ocorre. Essa também é uma questão de cultura escolar, que naturalmente se dá de forma diversa nos dois países a que estamos nos referindo. É importante observar que esses

"desenhos" a que a mãe se referia talvez não contribuía para a qualidade do ensino, entretanto são essas evidências que ela toma como importantes ao comparar os sistemas de ensino dos dois países em questão. Isso pode ocorrer por falta de outros argumentos mais convincentes, pois indubitavelmente o argumento do caderno bonito e dos desenhos são indícios insuficientes para desqualificar um sistema de ensino em razão do outro.

Perceberemos também essa diversidade cultural se observarmos os livros didáticos que servem de material escolar no Paraguai (Figura 1).

ome la semilla, utiliza esta energía química y almacena parte de ella como grasa. El zorro come al ratón, emplea parte de la energía almacenada y guarda un poco en forma de grasa. En cada fase del proceso, se pierde energía y solo una pequeña fracción de la almacenada por la hierba llega al zorro. La cadena alimenticia puede escribirse así: hierba — ratón — zorro. Se necesitaría, por lo tanto, un gran número de semillas de esta hierba para facilitar la energía necesaria de mantener al zorro con vida.

Hay cadenas alimenticias más largas, mariposa — larva de insecto — pájaro — gato, es un ejemplo al respecto. En condiciones naturales, las cadenas son mucho más largas y complicadas. En un campo como otras cosas además de semillas de hierbas, y los zorros devoran otros animales aparte de ratones de campo. En realidad, la energía pasa a través de complejas redes alimenticias y no de cadenas.

Estas redes toman capas según la distancia la que se encuentren respecto a la fuente energética. La capa inferior consiste en las plantas. Estas convierten la energía solar en energía química y se llaman productoras. Después, las plantas son comidas por los herbívoros, denominados consumidores primarios. Estos son devorados por carnívoros, que son los consumidores secundarios. Si éstos son comidos por los carnívoros, éstos reciben el nombre de consumidores terciarios, y así sucesivamente. El número de un gran número de productores y reguladores de un consumidor terciario y por la razón los grandes depredadores, como los leones y las águilas, no viven en grandes grupos. La energía implicada en todas estas etapas puede representarse como una pirámide con las plantas en la base y los consumidores terciarios en el vértice. Las cantidades de energía que entran y la cantidad que se pierde también pueden ser calculadas. Fig. 9.1



b) RELACION DE DEPENDENCIA

Otros mecanismos de relación se establecen a partir de las diversas formas de asociación entre individuos diferentes que pueden redundar en beneficio o en perjuicio de los individuos. En el primer caso se trata de simbiosis; en el segundo, de antagonismo.

Las relaciones simbióticas tienen varias modalidades:

• El protocooperación se caracteriza porque ambos individuos resultan beneficiados. Ejemplo: las aves que viven sobre la piel de algunos animales alimentándose de sus parásitos.

• El comensalismo es una forma de simbiosis que se caracteriza porque dos organismos de especies diferentes viven juntos, uno de ellos obtiene beneficio, y el otro, aun cuando no es perjudicado, tampoco resulta beneficiado. Ejemplo: el pez rémora, que vive adherido al tiburón.

La relación más conocida del antagonismo es el parasitismo, que se caracteriza porque un individuo vive a expensas de otro, del cual obtiene su alimentación perjudicándolo. El beneficiado es el parásito, el perjudicado, el huésped.

Un ecosistema es una comunidad de organismos relacionados con su medio abiótico en él.

El medio abiótico de los organismos afecta a los organismos mismos, y éstos influyen sobre el medio abiótico. El hombre es, seguramente, el ser vivo que introduce cambios más producidos en los ecosistemas, modificando tanto los seres vivos como el medio abiótico.

Ha contribuido, por ejemplo, a propagar especies animales y vegetales en regiones donde previamente no existían a través de una serie de inventos y descubrimientos, y de asistencias nacionales o poco referidas ha modificado sustancialmente el ambiente natural. Su acción, positiva o negativa, ha influido prácticamente en todos los ecosistemas.

COMUNIDADES

Recibe el nombre de comunidad la agrupación de individuos, tanto animales como vegetales, en un mismo biotopo. Los individuos no viven aislados, según se ha afirmado, y están obligados a establecer un determinado tipo de relación con otros de la misma o de distinta especie e incluso con seres de un reino diferente.

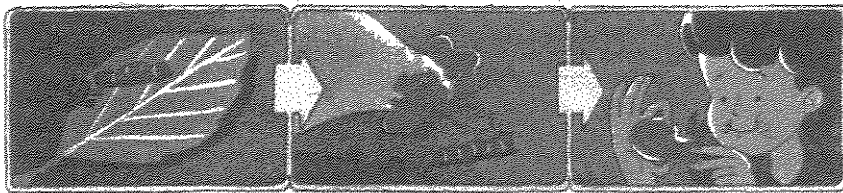
Características de una comunidad. Todas las especies desempeñan una determinada función en la comunidad que pueblan, en la cual el conjunto de animales y plantas que vive en el mismo biotopo puede satisfacer sus necesidades más indispensables. El término indicado se identifica en este caso con el de biocenosis. Tal de "biotopo" puede ampliarse diciendo que se trata de un territorio más o menos extenso y provisto de recursos suficientes para que se mantenga la vida de una comunidad. En ella, por consiguiente, se producen interacciones entre todos los componentes y entre éstos y el medio ambiente. Estas interacciones son precisamente las que dan a esa agrupación la estructura y el funcionamiento que le son peculiares y que han permitido compararla con una especie de superorganismo que goza de una vida de independencia relativa.

BIOTOPOS O BIOTOPES

Se llama así al conjunto de todos los seres vivos que hay en un ecosistema. Las biocenosis son muy variadas. Se presenta una determinada biocenosis en todos los medios que tienen características semejantes.

Figura 1 - Livro didático paraguaio

Observaremos que são muito distintos daqueles aos quais temos contato no Brasil.



A planta produz seu próprio alimento. É o produtor. Fica no começo da cadeia alimentar.

A larva se alimenta da planta. É o consumidor primário.

A galinha se alimenta da larva. É o consumidor secundário.

Se o homem comer a galinha, será o consumidor terciário.

Muitas vezes, o homem provoca desequilíbrio nas cadeias alimentares que ocorrem na natureza.

Dois fatos verdadeiros comprovam isso.

Primeiro fato

As cigarrinhas são insetos que comem folhas.

As perdizes são aves que comem cigarrinhas.

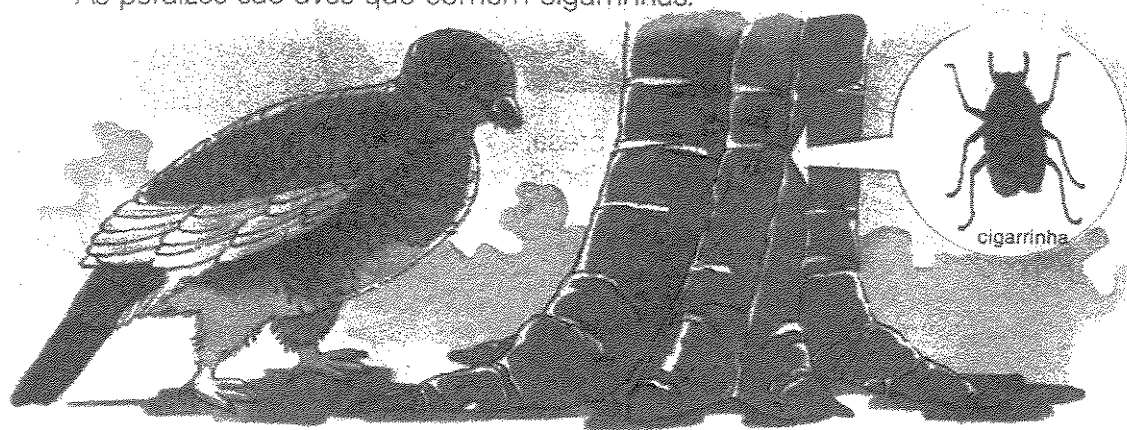
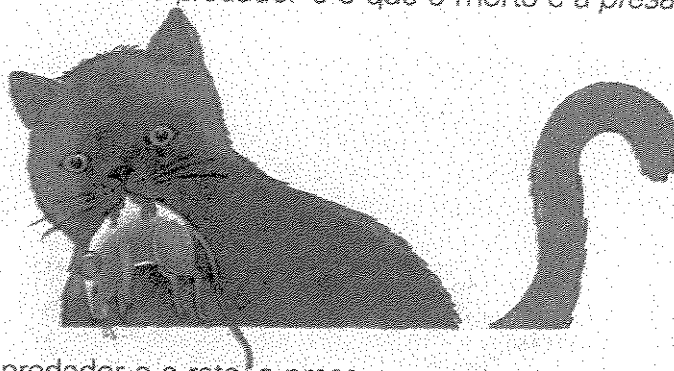


Figura 2 - Livro didático brasileiro I

Relação presa — predador

Alguns animais matam outros para se alimentar.
O animal que mata é o *predador* e o que é morto é a *presa*.
Observe:



O gato é o predador e o rato, a presa.
Na natureza, um mesmo animal pode ser predador e pode ser presa.
Observe:

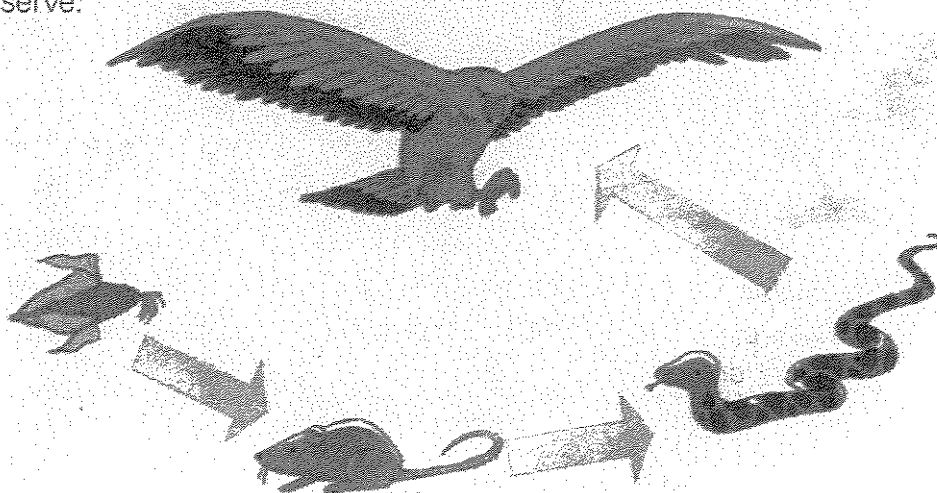


Figura 3 - Livro didático brasileiro II

Os livros didáticos do Paraguai são menos ilustrados (Figura 1), quando há algum desenho, este não tem o mesmo colorido que encontramos nos livros didáticos brasileiros (Figura 2 e Figura 3). Como pudemos perceber nas figuras, ao tratar do mesmo tema (cadeia alimentar), os diferentes livros optam por diferentes estratégias. O livro brasileiro traz figuras diversas para deixar bem ilustrado o assunto abordado. Já no caso do livro paraguaio, privilegia-se a parte escrita em detrimento de ilustrações. Nesse caso temos somente uma figura, e esta é originalmente preto e branco, sem muitos detalhes ou efeitos

que pudessem estar contribuindo de alguma forma para o leitor. Entretanto isso em nada diminui a qualidade do livro didático paraguaio. Estes são completos - no sentido de constar todos os conteúdos básicos que se espera encontrar nesse tipo de livro - tem várias e variadas atividades - permitindo um exercício de fixação do conteúdo trabalhado e outras qualidades importantes em um livro dessa espécie.

Ao analisarmos a fala da mãe temos a possibilidade de visualizar o choque cultural escolar que se dá no momento em que se comparam os dois sistemas de ensino: no Paraguai e no Brasil. No momento em que falávamos a respeito de cultura escolar na sessão 2.3 analisávamos unicamente o sentimento gerado no próprio indivíduo participante do processo de adaptação a uma nova cultura escolar, entretanto com esse depoimento da mãe de Alex podemos perceber que o choque gerado entre as culturas diversas é muito mais complexo do que pode parecer inicialmente.

Estamos certos de que a colaboração dos pais no processo de educação dos filhos é imprescindível e altamente influenciável, parece claro então que a própria mãe de Alex, ao estranhar e menosprezar o processo de ensino/aprendizagem no Paraguai, estava, mesmo que de forma indireta, desmotivando ou ainda influenciando negativamente o desenvolvimento de seu filho em escola paraguaia. Tal postura se refletia diretamente no processo de aquisição de conhecimentos por Alex. Acreditamos que o fato de ele não ter alcançado um nível satisfatório de proficiência em espanhol deva-se também ao fato da descrença em relação ao sistema educacional paraguaio, despertado por sua mãe.

Naquele país, segundo a mãe, Alex não tinha muitos amigos, preferia brincar sozinho ou com os irmãos. Brincavam às vezes, com alguns colegas paraguaios, sem que isso se desse, entretanto, a convite de Alex. Conforme relato da mãe, o contrário ocorria com os outros dois filhos - um menino mais velho e uma menina mais jovem, que, por terem uma relação mais próxima com crianças paraguaias, aprenderam bem mais o idioma falado por elas.

Com a idade mínima necessária para o ingresso escolar, a mãe de Alex o matriculou e ele começou a freqüentar a escola naquele país, o menino teve contato também com o

guarani nesta época porque esta língua é ensinada no Paraguai aos moldes do que ocorre no Brasil com relação a língua inglesa, ou seja, ela é trabalhada como uma segunda língua.

Na escola paraguaia, Alex não teve uma experiência muito boa. Ele, também, nos falou, durante a observação participativa em sala de aula, sobre o fato de que a tradição de ensino no Paraguai é muito diversa da encontrada no Brasil. Seu primeiro contato com a escola, deu-se em uma zona rural, em uma escola multisseriada, ou seja, havia apenas um professor para as quatro séries do Ensino Fundamental. Alex nos contou que o professor não dava a mesma atenção aos alunos que eram imigrantes brasileiros. Segundo o menino, o professor não ensinava, e quando tentava fazê-lo, falava em guarani com os alunos, acabando com qualquer chance de aprendizagem por parte de alunos como Alex, que não compreendiam a língua empregada pelo professor, o que dizer então do conteúdo que se estava tentando aprender. O menino nos falou ainda de características muito graves do comportamento do professor - desta primeira escola em que estudou - com relação aos alunos. Segundo ele, o professor era muito violento, dava aos alunos castigos físicos como: ficar ajoelhados em grãos de milho, tampinhas de garrafas entre outros.

A: na segunda (série) a gente tinha que ir lá na frente, quem não sabia lê, a gente ficava em cima das pedras, quem não sabia lê.

Pesq: mas essas pedras eram dentro ou fora da sala?

A: dentro, tinha veis que nós tinha que ir lá no pátio do colégio fica de castigo, fica ajoelhado lá no chão, eu já fiquei um punhado de veis, tudo dia...(primeira entrevista com Alex).

A mãe em entrevista nos contou que não sabia que tal fato ocorria, as crianças não falavam nada em casa com medo dos pais não acreditarem e do professor castigar ainda mais. A mãe só ficou sabendo quando a irmã mais nova de Alex chegou em casa com o corpo todo marcado. O professor havia batido nela com um fio de luz. Vejamos o relato de Alex sobre esse episódio;

A: a gente né, quando eu tava na primera, o professor mandava a gente lava o colégio né, tinha a muié pra limpá o colégio, mas ele mandava a gente...Nóis né na hora que nós tava lavando quase terminando de limpar a sala, nós terminemo de limpa tudo né, só que nós tava secando, só tinha um pouquinho pra nós seca lá dentro né, então daí nós peguemo, a minha irmã foi andar de bicicleta que pediu pra menina, o professor foi lá dentro pego o fio dele lá e lascou na perna da minha irmã, aí minha irmã chorou até chegar em casa, fico as lágrimas no pé dela. (primeira entrevista com Alex).

Esse parece ter sido um fato muito marcante para Alex, visto que ele não se esqueceu a imagem das lágrimas que ficaram no pé da irmã. A menina certamente chorou tanto que molhou os próprios pés com as lágrimas e isso parece ter ferido igualmente o menino que depois de três anos lembra dessa cena com tanta exatidão de detalhes. O que é certamente compreensível pois se para nós é revoltante essa atitude cruel tomada pelo professor, o que dizer dessas crianças que viveram juntas esse sofrimento e ainda tiveram que passar pela angústia de saber se seriam ou não ainda mais castigadas ao chegarem em casa.

Depois deste fato, as crianças foram transferidas de escola. Precisavam caminhar um longo trecho de estrada para chegar até lá, entretanto Alex demonstra uma certa saudade dessa nova escola. Lembra o nome do professor e de alguns colegas. Foi nesta escola, segundo ele, que aprendeu o alfabeto, iniciou-se no mundo da leitura e aprendeu bastante da matemática.

A família mudou-se para o vizinho país - Paraguai - no ano de 1990 e retornaram ao Brasil no ano de 2000. Alex - como dito acima - nasceu no Brasil, entretanto, iniciou sua vida lá, foi naquele país que aprendeu andar, falar, comer e tudo mais o que normalmente aconteceu na infância de todos.

Depois de mais de dez anos de convivência direta com a língua, a cultura, os costumes e as tradições do povo paraguaio, a família retorna ao Brasil. Alex foi então encaminhado a terceira série do ensino fundamental, onde passou por inúmeras dificuldades, tanto em relação ao conteúdo, quanto ao relacionamento social dentro da sala de aula.

Como relatado acima o contato maior com as línguas espanhol e guarani, acontecia na escola, com as professoras e com os colegas paraguaios. Apesar desse contato direto com a língua na escola, Alex afirma e demonstra não ter muitos conhecimentos de espanhol ou de guarani, conforme poderemos ver no momento da análise nas declarações da mãe do menino e das professoras. Este fato nos leva a refletir sobre a relação do menino com essas línguas. A dificuldade de Alex aprender espanhol e guarani, pode estar ligado com a questão da identificação com a língua e com o povo que ela representa.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Orientação Metodológica

Para alcançar os objetivos planejados na formulação do projeto dessa pesquisa, e levando em conta que o produto da mesma está todo voltado a situações que envolvem diretamente seres humanos – com sentimentos e atitudes próprios e, portanto não passíveis de mensuração - procurou-se adotar como metodologia algo que tivesse estas mesmas prerrogativas e que ao mesmo tempo pudesse subsidiar um estudo com esse viés.

André (1995) coloca-nos que Dilthey, ainda no século XIX, já apontava a necessidade da busca de uma nova metodologia de pesquisa para as áreas das ciências sociais. *“os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como no caso da física ou da biologia”*.

É com base nesses princípios que se configura uma abordagem de pesquisa, chamada de “naturalística” ou “qualitativa”. Esta defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.(André,1995). Esta é a origem da abordagem qualitativa de pesquisa, a qual nos serviu de apoio teórico - metodológico, na produção desse trabalho. Como vimos anteriormente esta abordagem trata ou abrange as ciências sociais, da qual faz parte o assunto tratado aqui.

Por outro lado, ao se optar por uma pesquisa qualitativa, é preciso explicitá-la dentro de um panorama geral. Sendo assim, para a realização de uma pesquisa científica, é necessário ter em mente alguns passos que devem ser seguidos ou pelo menos observados em um trabalho de pesquisa de campo.

Para isso, recorreremos inicialmente ao referencial teórico de métodos qualitativos sobre o ensino (Erickson: 1989:96). Traçaremos a partir de então os conceitos básicos necessários apresentados por ele: Iniciar a pesquisa científica por um bom e bem negociado acesso ao contexto de estudo; o pesquisador deve ter feito um estudo do contexto para antecipar os possíveis riscos e exigências a que serão expostos os indivíduos estudados; é

preciso deixar claro que certas informações não serão expostas; deve-se ser muito explícito acerca do uso da informação e do acesso a ela, para ter o máximo acesso em contexto, garantindo confiança e entendimento; a responsabilidade ética e a educação científica vão juntas à investigação de campo; a base para o ingresso no campo de pesquisa e para uma investigação satisfatória é uma relação franca e harmônica entre pesquisado e pesquisador.

Estas orientações metodológicas fizeram parte do projeto aqui proposto, como forma de orientação básica a ser seguida pela pesquisadora nos momentos de preparação e de execução do trabalho a ser desenvolvido no campo de pesquisa.

Dentro da abordagem qualitativa, configura-se em nosso contexto de pesquisa, de um estudo de caso, uma vez que estaremos acompanhando o desenvolvimento longitudinal de um aluno ao longo de dois anos de escolarização em sala de aula brasileira.

Contudo não responderíamos satisfatoriamente as perguntas elaboradas nesse projeto, se observarmos o aluno de forma isolada na sala de aula. Assim, acreditamos que era necessário fazermos um estudo de caso dentro das orientações da Etnografia, configurando o que teóricos (Vide André, 1995, entre outros) da área chamam de estudo de caso etnográfico.

Uma vez sendo a etnografia a metodologia que guiou nossos passos no campo de pesquisa, faz-se necessário traçar algumas considerações a respeito da mesma. Dentro de um contínuo quantitativo - qualitativo, a etnografia é a metodologia que está localizada no ponto mais extremo da abordagem qualitativa.

Segundo Nunan (1992), etnógrafos acreditam que o comportamento humano não pode ser entendido sem incorporar na pesquisa a percepção subjetiva e o sistema de crença daqueles envolvidos na pesquisa, pesquisadores e sujeitos.

Uma outra importante característica da etnografia é o fato de que há freqüentemente uma interação entre questões e dados. Durante o curso da investigação, etnógrafos podem obter dados que não apoiam sua hipótese original, mas que são sugestivas de outras, eles podem, portanto, finalizar seu estudo respondendo questões diferentes daquelas com as quais começou.

É importante, porém lembrarmos, que este trabalho está voltado para a área educacional, e que portanto, não estaremos tratando de “etnografia” propriamente dita. Até pelo fato de que a “etnografia educacional” diverge em alguns aspectos da já mencionada. Podemos citar como exemplo a longa permanência do pesquisador em campo e/ou o contato com diferentes culturas por um espaço de tempo maior.

O que temos então é a adaptação da etnografia a estudos que não possam ou não necessitem de todas as técnicas utilizadas por esta metodologia. Como é o caso, por exemplo, de estudos dentro da área da educação. Para André (1995:28) *“o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.”*

Segundo a mesma teórica, para ser caracterizado como um trabalho do tipo etnográfico, é necessário que o mesmo faça uso de algumas técnicas tradicionalmente utilizadas na etnografia, ou seja, a observação participante; a entrevista intensiva e a análise de documentos. O pesquisador deve ser o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; lembrar que a pesquisa etnográfica sempre dá ênfase no processo e não nos resultados finais; a pesquisa deve envolver um trabalho de campo; a etnografia busca finalmente a formulação de hipótese, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. A partir desses pressupostos, passaremos ao trabalho de campo, explicitando os sujeitos de pesquisa bem como os instrumentos utilizados.

3.2 O trabalho de campo

Uma vez reunido pessoas com as mesmas expectativas e em torno de um mesmo objetivo: traçar um panorama da realidade lingüística vivida em nossa região - formou-se o grupo de pesquisa referido no início deste trabalho, logo em seguida as primeiras reuniões começaram e os trabalhos a serem feitos foram sendo planejados.

Os membros do grupo de pesquisa eram organizados de forma que cada um ou cada dupla era responsável pela coleta e análise dos dados de uma certa escola da periferia, no caso de Cascavel, ou de alguma escola da zona rural, no caso de Missal.

O primeiro trabalho no grupo foi um levantamento a nível de município das escolas onde poderíamos encontrar alunos com o perfil definido para a pesquisa. Isto feito, foram distribuídas as escolas dentro do grupo de forma que pudesse facilitar o trabalho para os pesquisadores em iniciação.

Nosso⁹ trabalho inicialmente seria feito em uma escola central no nosso município. Nesse contexto iria observar um menino chamado João, com 10 anos na ocasião e que freqüentava a quarta série do Ensino Fundamental. Ao iniciarmos o trabalho de observação participante, logo pudemos constatar que o menino em questão já não tinha dificuldades em relação a língua, havia superado todas as suas dificuldades e acompanhava a turma normalmente. Sendo assim, não se encaixava mais como nosso sujeito de pesquisa, pois o nosso trabalho seria relacionado a alunos que enfrentavam problemas na escola em razão da sua realidade lingüística e esse já não era o seu caso.

Apesar de não ter sido nosso foco de pesquisa, o caso de João é muito significativo para essa área de estudo, uma vez que seu desenvolvimento em sala de aula brasileira foi diferente da maioria dos casos, o que desperta uma grande curiosidade científica em torno do mesmo e o que o torna certamente um futuro sujeito de pesquisa. O caso de João será retomado - mesmo que de forma parcial ainda nesse trabalho, no momento da análise dos registros.

Nosso próximo passo foi visitar uma outra escola que tinha casos de alunos com o perfil por nós procurado. A escola chamava-se Maria Teresa e era localizada em um bairro muito pobre da nossa cidade. Nessa escola encontramos Alex. Ele tinha dez anos de idade, havia iniciado a terceira série no Paraguai, e na ocasião freqüentava a terceira série primária nessa escola. O menino estava passando por inúmeras dificuldades em relação ao conteúdo e em relação a convivência social. O caso nos chamou muito a atenção e passou a ser nosso foco de estudo.

A escola na qual se desenvolveu a pesquisa era bem organizada, com prédios bem estruturados, equipe pedagógica suficiente para o número de alunos que a escola comportava.

Para cada turma havia três professores, sendo eles: o professor regente da turma, que ministrava as disciplinas de português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, o professor de Educação Física e religião e ainda um professor que era responsável pelas disciplinas de Artes e Espanhol. Os dois últimos professores citados, eram os responsáveis pelas turmas no momento da hora atividade do professor regente. A hora atividade se constitui de quatro horas semanais, ocasião em que o professor dispõe de tempo para seu estudo, preparação de materiais e tudo o que achar necessário para um melhor rendimento de sua classe.

No caso da quarta série do Ensino Fundamental, série freqüentada por Alex atualmente, as turmas foram divididas - no corrente ano - entre os fracos e os fortes, cada turma ficou com uma média de vinte alunos. Nessas séries os professores se organizavam de modo diferente: havia uma professora que ministrava as aulas de Português e Estudos Sociais e outra professora que era responsável pelas disciplinas de Matemática e Ciências. Além dessas, eles tinham os professores responsáveis pela hora atividade: uma dava aulas de Espanhol e religião e outra ficava com as aulas de Educação Física e Artes.

A escola conta ainda com uma quadra de esportes para a recreação e aulas de educação física, além de uma sala de vídeo, biblioteca, sala de jogos, entre outras dependências.

Próximo a escola, existe no bairro uma entidade chamada LBV, que é mantida com ajuda da comunidade empresarial de Cascavel e da prefeitura municipal. Ela atende principalmente os alunos desta escola em horário contraturno, ou até em horário de aula, dependendo da atividade oferecida. Alex junto com seus colegas freqüenta esta entidade, o que torna interessante sua caracterização. Trata-se de uma entidade não governamental, mantida com a ajuda da comunidade, através de doações e com o apoio da organização comercial da nossa cidade. Ela conta com um quadro de funcionários da casa, além do auxílio de alguns voluntários no trabalho cotidiano.

O objetivo proposto pela mesma é atender crianças carentes ou com baixa renda familiar oferecendo alguns cursos profissionalizantes para os adolescentes e atividades de recreação e lazer para as crianças, possibilitando a estas o contato com variados brinquedos

⁹ O companheiro da dupla a que eu pertencia era o colega anteriormente referido.

e brincadeiras que, dificilmente lhes seria possível em casa ou na escola. Para estas crianças ainda é possível o contato com a literatura infantil (muitas vezes esquecida pela escola), com filmes ou desenhos, um guarda-roupa com muitas fantasias, sapatos e maquiagem, para produção de peças teatrais.

A todo momento uma monitora acompanha as crianças auxiliando-as quando necessário e organizando os horários disponíveis para cada brincadeira. Todos respeitam os horários estipulados, aprendendo assim a ter disciplina e a respeitar regras.

Os alunos da escola na qual se realiza a pesquisa, são os mais contemplados por esta instituição e encontram nela mais um espaço que contribui para sua formação enquanto alunos e enquanto cidadãos.

Alex neste espaço parece muito mais à vontade do que na escola. Presta muita atenção nas histórias, participa das atividades propostas pelas monitoras e fica ansioso pelas brincadeiras no pátio. Isto parece mostrar que a escola era o problema de Alex - no ano em que freqüentava a terceira série, pois como podíamos perceber, neste espaço informal, ele era uma criança normal, viva, participativa, o contrário do que ocorria na escola - espaço visto como extremamente formal e portanto de difícil "acesso" a ele, um aluno tido como estrangeiro por seus colegas e professores.

Ao se fazer o contato com a escola e ao informar-lhes dos objetivos da pesquisa, a equipe pedagógica mostrou-se muito receptiva e entusiasmada, pois via este estudo como um auxílio para os alunos com as dificuldades que agora iriam ser observadas e analisadas.

Logo após o primeiro contato e assim que as professoras regentes das turmas foram postas a par dos objetivos da pesquisa, da metodologia, e de outros detalhes importantes como os dias que visitaríamos a escola e de como procederíamos no trabalho, foi possível o ingresso na sala de aula.

Como as professoras haviam sido informadas dos princípios etnográficos seguidos por esta pesquisa, não revelaram de início, aos alunos, o real objetivo buscado naquela sala. A pesquisadora foi apresentada como estagiária, uma vez que os alunos estão, de certa

forma, acostumados a estudantes que visitam a escola eventualmente e assim, não se incomodariam com a presença de uma “estranha” em seu meio.

Entretanto, a presença de pesquisadores em sala, desencadeou reações diversas nas duas turmas nas quais o trabalho se desenvolveu. Na sala da terceira série, onde entramos no primeiro ano da pesquisa, os alunos ficaram inquietos, interessados nos pesquisadores. Queriam chamar a atenção, mostrar e contar coisas, etc. Esse comportamento perdurou durante grande parte da geração de registros. Alex, com o passar do tempo, percebendo nosso interesse nele e no seu desenvolvimento, uma vez que sempre nos oferecíamos para auxiliá-lo nas atividades, perguntava coisas sobre ele..., não parecia muito à vontade, mas mesmo assim conversava e gostava de contar sua história, mesmo porque ao se sentir discriminado em sala, via nos pesquisadores pessoas com quem conversar.

Na segunda entrada no campo de pesquisa - no ano de 2002 - a reação dos alunos foi diferente, estes, não se importavam com a nossa presença em sala, com exceção do primeiro dia, eles continuaram suas atividades normalmente, mantendo algum contato nos intervalos das aulas, ou em momentos de descontração. Nessa nova entrada em campo, havia a vantagem de alguns alunos já nos conhecerem, e também pareciam estar mais acostumados com outras pessoas na turma. Talvez pelo fato de terem quatro professores entrando em sala toda semana.

Alex ao nos rever, de início parece ter se assustado, talvez pensando que pudéssemos ressuscitar seu passado, relacionado com sua chegada do Paraguai. Mostrou-se indiferente, frio. Desviava o olhar quando percebia que estávamos olhando. Mas foi só no primeiro momento. Ao notar que não dissemos exatamente porque estava ali, e ao mesmo tempo percebendo que seus colegas se aproximaram, querendo conversar, o menino se sentiu seguro e também veio ao nosso encontro, demonstrando inclusive intimidade conosco, não se importando com o que os colegas iriam pensar, pelo contrário, parecia sentir-se mais importante que os colegas, por nos conhecer.

No trabalho de campo realizado nessa pesquisa, os princípios etnográficos descritos acima, foram observados e é a partir deles que o trabalho foi organizado diariamente, nos

permitindo alcançar os resultados de que necessitávamos para dar continuidade a pesquisa como um todo.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base nos registros coletados na sala de aula, de modo que pretenda ilustrar com maior naturalidade as experiências vividas pelos participantes da realidade que foi observada e, mais particularmente, focalizar Alex e suas relações com aquele grupo.

Posteriormente foram envolvidos ainda os familiares de Alex, que também puderam contribuir para esse estudo, além da professora, colegas, equipe pedagógica da escola e outros participantes de seu convívio social fora do contexto de sala de aula.

Em relação aos instrumentos utilizados no trabalho de campo contou-se com anotações em diário de campo, que foram feitas pela pesquisadora durante e após a observação feita em sala de aula, além de gravações em áudio de entrevistas feitas com o sujeito da pesquisa, com as professoras envolvidas diretamente nesse estudo e demais participantes da comunidade escolar¹⁰, que, de alguma forma, puderam contribuir nessa pesquisa.

Foram ainda gravadas em áudio entrevistas com a mãe de Alex (que farão parte dos anexos), que revelou fatos imprescindíveis para a elucidação de algumas questões que inicialmente pareciam inexplicáveis. As gravações realizadas durante a pesquisa foram, em um segundo momento, transcritas para servirem de base para a análise dos dados.

Foram utilizadas ainda como geração de registros, conversas informais com colegas de Alex de ambas as turmas observadas e com outros funcionários da escola, como zeladoras e guardião, pessoas que convivem diariamente com os alunos desta escola em momentos mais descontraídos, como é o caso da hora do recreio. Estas conversas foram posteriormente registradas em diário de campo, e tendo sido feitas de forma informal, privilegiaram a naturalidade dos informantes.

¹⁰ Os participantes da comunidade escolar referidos acima estão relacionados: diretora, coordenadora pedagógica, professores auxiliares, entre outros.

Foram também analisados documentos escolares – avaliações, trabalhos individuais, cadernos entre outros – que auxiliaram na verificação do desenvolvimento desse aluno em relação a aquisição da escrita em língua portuguesa.

3.3 A Sala de Aula Como Campo de Pesquisa - Uma Nova Descoberta

Faz-se necessário nesse momento relatar um pouco do que foi para a pesquisadora, essa entrada na sala de aula, que naquele momento deveria ser encarada como um campo de pesquisa. É sem dúvida uma experiência ímpar, uma vez que nós, professores, por estarmos muito acostumados com a sala de aula, não temos - muitas vezes - desenvolvido o "olhar do pesquisador", o que exige de nós um desprendimento do cotidiano para que assim possamos enxergar aquilo que aos nossos olhos podem parecer - nesse primeiro momento como pesquisadores - fatos rotineiros do convívio escolar. No primeiro contato com aquela classe, que naquele momento era um campo de pesquisa, não percebíamos nada diferente do que ocorreria em uma sala de aula qualquer, ou seja, não parecia ter nenhum significado diferente.

Por outro lado, ao iniciar um trabalho de campo é necessário que se tenha claro quais os objetivos da pesquisa proposta e quais são as perguntas de pesquisa que se pretende esclarecer. Assim teremos condições de organizar o trabalho de forma a garantir a cientificidade da pesquisa e o esclarecimento das dúvidas que nos levaram a ela, não permitindo dessa forma, que, em meio a geração de registros nos percamos de nosso objetivo principal, e caiamos em contradições quanto a nossa meta enquanto pesquisa.

No nosso caso, tinha-se claro que nessa classe - ou nesse campo de pesquisa - havia um aluno com dificuldades de aprendizagem devido a problemas lingüísticos, entre outros, além disso, os objetivos propostos estavam bem claros e as perguntas de pesquisa organizadas de forma a auxiliar o trabalho de campo, apesar de não estarem ainda no momento da geração de registros definidas, já que a etnografia nos dava a possibilidade da reorganização das mesmas durante o percurso da pesquisa.

Por que então a sala de aula em questão era-nos ainda tão semelhante às outras a ponto de não entendermos, em um primeiro momento, o que traria as dificuldades pelas

quais nosso sujeito de pesquisa estava passando? Para a solução desse problema inicial, era preciso algo: “enxergar o que de fato estava acontecendo”. E percebeu-se a necessidade de seguir a orientação etnográfica que se pode ver a seguir:

“Sempre que o pesquisador perguntar o que está acontecendo aqui? Estará ressaltando o caráter reflexivo de sua pesquisa. Por outro lado, ao construir respostas para essa pergunta, o pesquisador e docente, quando for o caso, estarão sendo ajudados a tornar o familiar em algo estranho e interessante. Dessa forma, o que estava invisível pela força do cotidiano, passa a ser problematizado.” (PEREIRA, M.C. 1998: 306)

Dessa forma, passou-se a buscar justamente aquilo que parecia invisível ao nossos olhos, decorrente do fato de estarmos acostumados a esse cotidiano. Assim, alguns fatos que nos pareciam sem importância, ou aos quais buscávamos explicações simplificadas, - não podendo portanto fazer parte de nossos registros de pesquisa - passaram a nos chamar a atenção. Isso ocorria porque começávamos a ver nesses pequenos fatos, possíveis explicações e associações que nos levariam a interpretar melhor às dificuldades encontradas pelo ator de nossa pesquisa. Tais acontecimentos estarão sendo relatados no decorrer desse trabalho.

A partir do momento em que se buscou a observação de pequenos fatos e as relações que estes teriam com os objetivos pretendidos por essa pesquisa, descobriu-se um mundo de pesquisa, ao qual certamente nunca se teria alcançado, não se tivesse antes, por orientação etnográfica, “estranhado” o mundo anterior, ao qual se estava habituado de tal forma, que parecia cegar os olhos da pesquisadora/professora.

3.3.1 O primeiro locus de geração de registros

Diante do que fora colocado, o nosso campo de pesquisa, passou a ser no primeiro ano do trabalho, uma sala de terceira série do ensino fundamental, com trinta e sete alunos matriculados. Os freqüentadores dessa turma eram pouco faltosos, o que acabava por lotar a sala de aula quase todos os dias. A dada situação somada a uma metodologia de

ensino que, de forma geral, se enquadra nos parâmetros da educação tradicional¹¹, explica de certa forma, a indisciplina que se gerava ali.

Entretanto, a indisciplina de que se fala aqui - e que tanto a professora dessa turma reclamava - estava relacionada a conversas paralelas em sala de aula e ao não envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

É importante abordarmos nesse momento um pouco da história da professora em questão. A professora da terceira série, doravante chamada professora A, cursou o magistério no Ensino Médio concluindo em 1988. Passou anos de sua vida sem exercer a função para a qual havia se preparado, trabalhando em outras áreas, diferentes da educação. Depois de algum tempo da conclusão do Ensino Médio, ela prestou vestibular para um curso na área da saúde, o qual não conclui.

Depois disso passou anos sem se interessar em investir na formação continuada. No ano de 2002 a professora voltou a freqüentar a faculdade, optando pelo curso de Pedagogia. Na época em que era professora de Alex, ela ainda não havia voltado a estudar, tendo como formação somente o magistério, concluído a mais de dez anos. Além disso, a professora A, tinha pouca experiência no magistério, na ocasião em que foi a professora de Alex era seu terceiro ano na área da educação.

Segundo a própria professora, esta falta de experiência e o fato de não ter mais estudado, acabavam por prejudicar seu trabalho¹², pois a mesma não se sentia preparada

¹¹ A metodologia utilizada pela professora fora denominada aqui de tradicional, por privilegiar a fala do professor em detrimento da fala do aluno em sala de aula. As aulas eram dadas de forma expositiva, na qual restavam ao aluno o papel de ouvir e obedecer as ordens de execução da atividade solicitada.

¹² É importante deixarmos claro que acreditamos que experiência e formação universitária não seriam em si suficientes para sanar as dificuldades enfrentadas por essa professora frente a casos como o de Alex, pois outras professoras formadas e com experiência também tiveram problemas com alunos com esse perfil. Por outro lado acreditamos que a sensibilidade e a criatividade do professor poderão ser grandes aliados no planejamento do trabalho a ser feito com esse alunos. Um exemplo disso foi o trabalho realizado pela professora de João, da Escola Maria Galão, que obteve grande sucesso, essa experiência será relatada em momento mais oportuno ainda nesse trabalho.

para enfrentar desafios como este: a alfabetização de Alex e sua preparação para a série subsequente.

Este breve comentário a respeito da vida e formação da professora A, teve o intuito de trazer informações que certamente serão necessárias no decorrer deste trabalho, quando poderemos a partir destas inferir significados a certas atitudes ou a falta delas.

Os alunos, de uma forma geral, foram bem receptivos com os pesquisadores, queriam saber seus nomes, por quanto tempo ficariam ali, se ajudariam nas atividades da sala, etc. Em um primeiro momento – que durou aproximadamente umas três visitas a escola – foi isso mesmo que fizemos. Auxiliamos os alunos de um modo geral e a professora, quando necessitava, geralmente quando precisava ausentar-se da sala, então, “tomávamos conta” dos alunos no sentido de não permitir que indisciplina gerasse tumulto.

É importante salientar que, estes momentos eram muito valiosos para nós – pesquisadores e pesquisados – pois tínhamos a oportunidade de nos conhecermos melhor, sem a cumplicidade da professora, que em momento de coleta de registros pode ser vista como um elemento de “poda”, e que portanto poderia interferir ou influenciar naquilo que seria dito pelos alunos.

3.3.2 O segundo locus de geração de registros

No segundo ano do trabalho de campo (2002), a turma a qual acompanhamos era a quarta série, classe a qual Alex pertencia neste ano letivo. Esta turma estava passando por uma experiência nova e “duvidosa” que consistia no seguinte: os alunos foram divididos entre os “fracos” e os “fortes”, e colocados em salas de aula diferentes. Segundo uma das professoras essa separação se deu em razão da grande indisciplina gerada em sala de aula, ocasionada pelo descompasso existente entre os alunos considerando o nível de conteúdo.

Uma das professoras demonstrou seu descontentamento com a decisão dessa separação e também com os resultados que isto trouxe. Segundo ela, os alunos não tiveram nenhum crescimento a nível de conteúdo e ao mesmo tempo foram impossibilitados do convívio em sala de aula com os colegas, que tendo uma facilidade maior em alguns conteúdos, poderiam auxiliar os ditos “fracos”.

É importante se ressaltar que realmente estas turmas eram demasiadamente indisciplinadas, havia alguns alunos fora da faixa etária da maioria, estes tinham de doze a quinze anos, e queriam sobressair-se em relação aos menores e para isso eram muito agressivos: batiam, chutavam, tinha atitudes muito violentas.

A escola estava na verdade buscando formas de minimizar estes problemas, talvez não tivesse encontrado a melhor maneira ainda. Por outro lado também, se torna difícil a não reprovação de uma atitude tão drástica como a tomada pela escola.

Depois da divisão das classes, elas ficaram em média com vinte alunos cada uma. Certamente uma turma menor torna-se mais fácil manter a disciplina, o que significa que a escola alcançou o objetivo que buscava - pelo menos em sala de aula, já que durante o recreio a violência continuava - mesmo não tendo levado em conta outros aspectos muito importantes no desenvolvimento dos alunos, como a aprendizagem e a relação social, igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos alunos.

É interessante para esse estudo atentarmos à questão da indisciplina ao olharmos as duas turmas pelas quais Alex passou. Na primeira, a citada questão estava relacionada, como dito logo acima, a dispersão dos alunos em momentos de aula. Já na Segunda turma - a quarta série - a indisciplina era algo realmente sério, de difícil solução, que levou a escola inclusive a tomar severas e questionáveis atitudes, mencionadas anteriormente.

A conduta dos alunos nessa turma era muito diferente dos alunos da turma onde Alex havia estudado há dois anos atrás.¹³ Portanto, antecipadamente afirmamos que a questão da indisciplina da turma não poderia ser utilizado como o motivo do não desenvolvimento do nosso sujeito de pesquisa no seu primeiro ano em escola brasileira, uma vez que, estando em uma sala ainda mais indisciplinada como era o caso agora, o

¹³ Em relação a cultura existente em cada sala de aula, é importante lembrarmos que no caso de Alex, ele deveria achar muito estranho as atitudes tomadas pelos colegas em relação aos professores, pois no Paraguai viveu uma experiência totalmente diferente. Conforme comentário feito na sessão 2.3 desse trabalho o ambiente lá é extremamente formal, indo desde o tipo do uniforme até a forma de comportamento em sala de aula, na qual o professor é, de fato, autoridade.

aluno não alcançaria resultados positivos - como veremos adiante, ou nem ao menos teria chegado até lá.

Em momento mais oportuno certamente estaremos discutindo de forma mais profunda a questão de Alex ter alcançado resultados positivos ou não, entretanto, pensa-se ser necessário neste momento caracterizar a vida escolar de Alex, agora pertencente a quarta série - turma dos "fracos".

Nessa escola havia sido implantada há alguns anos a separação das disciplinas por diferentes professoras nas turmas de quarta série. Sendo assim, cada turma teria professores diferentes para as disciplinas de Matemática e Ciências; Português e Estudos Sociais; Religião e Artes; Espanhol e Educação física. Cada turma tinha então quatro professores diferentes. Nesta segunda etapa da coleta de dados, pudemos ter contato com todos eles, embora com frequência diferenciada, alcançando um maior contato com as professoras regentes das disciplinas de Português e Matemática, inclusive pelo fato de estas terem uma carga horária maior. Em relação a disciplina de espanhol, não tivemos a oportunidade de participar das aulas em virtude dos horários não serem condizentes com a disponibilidade da pesquisadora. Por algumas vezes combinamos o horário com a professora dessa disciplina de forma que no dia estipulado, a pesquisadora tivesse a possibilidade¹⁴ de ir até a escola nesse horário, quando haveria aula de espanhol, entretanto ao chegarmos à escola era sempre o mesmo discurso da professora:

"Ah, eu esqueci que você vinha e preparei aula de educação física, hoje eu não vou dar aula de espanhol" (professora de espanhol, diário de campo, 15/11/2002).

Ao percebermos que poderíamos estar sendo motivo de insegurança e constrangimento dessa professora, não insistimos em assistir as suas aulas, restringindo-nos a conversas informais com a mesma e com o acompanhamento de Alex nessa disciplina através de seus trabalhos, avaliações entre outros.

¹⁴ A pesquisadora no momento de trabalho de campo - que era feito no período matutino - também trabalhava em uma escola duas vezes por semana, e por isso não poderia frequentar a escola todos os dias, assim, no momento em que se diz que ela poderia ter possibilidade de ir até a escola, é porque ela, para isso, precisava organizar-se em relação ao seu trabalho na escola na qual era professora.

A professora de matemática demonstrava uma certa frieza em relação aos alunos, sentimento que facilmente poderíamos perceber, inclusive por seu olhar, ou pela falta dele em muitos momentos. A mesma não nos declarou ter incentivado a separação das turmas em fortes e fracos, entretanto podíamos sentir a sua aprovação a esse "regimento", já que seu discurso em torno dos alunos era sempre de forma a demonstrar a seu descontentamento com os mesmos e a sua descrença em qualquer coisa que pudesse vir a ajudar.

A diferença no tratamento entre os alunos de uma turma e de outra também era visível nesta professora. Em algumas aulas acompanhadas ao longo da coleta de registros, a professora passava as atividades no quadro, explicava e pedia para os alunos resolverem. Na turma dos "fortes" os alunos terminavam as atividades que em seguida eram corrigidas. Depois do recreio, quando os alunos "fracos" vinham até a sua sala, ela apenas apagava a correção das atividades e pedia para que estes alunos copiassem os mesmos exercícios propostos para a turma anterior. O comentário da professora era o seguinte:

"olha só o jeito desses alunos, um olhando pra trás, outro brincando com o lápis, outro conversando... é sempre assim, eles nunca conseguem fazê as mesmas atividades dos outros, um ou outro que tenta resolve, os outros só sabem copiar do quadro..." (professora de matemática, diário de campo, 17/11/2002).

O que questionamos com o comentário em torno desta professora e de seu desempenho em sala de aula é qual a verdadeira razão da separação de turmas, se ao que presenciávamos as atividades continuavam a ser as mesmas, ou seja, a recuperação desses alunos seria impossível, pois não estavam recebendo uma atenção mais individualizada e nem estavam sendo trabalhados com eles atividades diferenciadas, com intuito de revisar conteúdos mais básicos que estavam fazendo falta aos ditos "alunos fracos".

É necessário entretanto deixarmos claro que esta não era uma atitude generalizada por parte dos professores destas turmas. Pelo contrário, nas outras aulas assistidas pudemos observar a disponibilidade das professoras em tentar fazer o melhor possível para o bem dos seus alunos. Nas aulas de Educação Física a professora trabalhava atividades em grupos ou em duplas com o objetivo de buscar uma maior cumplicidade entre os alunos, aprimorando a socialização entre eles, o que poderia levar a uma maior disciplina durante as aulas.

A professora que mais nos interessa nessa turma porém, é a responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. Isso não significa entretanto que acreditamos que apenas nessas aulas é que se dará a alfabetização de Alex, pelo contrário, é inclusive pelo fato de crermos que o desenvolvimento do aluno se dá no conjunto de todas as disciplinas que traçamos - mesmo que breves - comentários a respeito de outras disciplinas, como visto acima. Por outro lado, temos claro que o estudo a que nos destinamos aqui, se dá na área da Língua Portuguesa e é por isso que será em torno desta que destinaremos uma maior atenção.

A professora de Língua Portuguesa da quarta série, que será chamada a partir de agora de professora B, não se formou no curso de magistério a nível de Ensino Médio, entretanto fez o curso de Letras em uma Universidade Estadual muito bem conceituada em nossa região, fez ainda o curso de Especialização em Língua, Literatura e Ensino na mesma Universidade.

Havia concluído seus estudos há quatro anos, na ocasião de nossa entrevista, período correspondente a sua entrada profissional na área da educação. Apesar da relativa pouca experiência no magistério, em conversa informal a professora nos contou que já havia tido contato com três casos de alunos provenientes do Paraguai, inclusive um dos casos foi demasiadamente difícil, pois o aluno em questão não sabia falar nada de Português, o que tornava o caso muito complexo.¹⁵

Tais atitudes já se fazem reveladoras da disposição e do comprometimento desta professora.¹⁶ Durante o período em que estivemos na escola pudemos perceber a forma como essa professora relacionava-se com os alunos e com os pais. Como docente

¹⁵ Estes registros foram gerados em campo em momento de conversas informais com a professora - quando esta dispunha de sua hora-atividade para atender-nos e também em entrevista registrada em diário de campo no primeiro contato que tivemos.

¹⁶ A descrição que fazemos da professora "B" pauta-se também em comentários feitos por equipe pedagógica da escola e por seus colegas de trabalho. A professora de espanhol em uma de nossas conversas perguntou: - *Você já assistiu as aulas de "B"? Nossa ela é excelente, e as aulas de história então? Você acredita, ela vem até vestida de algum personagem. Se ela vai falar dos índios ela se veste de índio, eu nunca vi, menina, ela é um show!*

demonstrava um grande interesse por seus alunos, estava sempre preocupada com o desenvolvimento dos mesmos, com as atitudes tomadas por eles, por vezes perguntava sobre a vida familiar dos alunos como forma de se aproximar dos mesmos e também de estar inteirada sobre suas realidades. Mais de uma vez pudemos presenciar essa professora perder seu horário de intervalo para conversar com pais de alunos ou mesmo com professores ou equipe pedagógica em relação a seus alunos. Ela de forma nenhuma se incomodava em perder sua hora destinada a estudos e preparação de aulas para atender ou simplesmente conversar com seus alunos e inclusive com a pesquisadora.

Essa foi a única professora que assumiu abertamente que era contra a política de separação de turmas entre fracos e fortes. Foi ela que declarou o fracasso deste intento em relação ao crescimento dos alunos, como foi dito anteriormente. Ela nos contou inclusive que havia tido problemas com colegas e superiores da escola em razão da sua não aprovação e críticas em torno deste projeto.

A professora "B" tinha realmente uma visão diferenciada de seus alunos em relação aos outros professores. Em nenhum momento de nossas conversas ela demonstrou a desesperança que outras mostravam, pelo contrário ela nem ao menos reclamava da questão da indisciplina, ela reconhecia o problema, concordava que deveria ser tomada alguma atitude em torno disso, entretanto não encarava este problema como uma forma de explicar o baixo rendimento da turma, pelo contrário, mostrava se sentir ainda mais responsável pelo desenvolvimento de um bom trabalho a ser feito nesta escola.

Suas aulas eram sempre muito ativas, procurava sempre envolver os alunos em discussões em torno de textos literários ou científicos como no caso da história. Dava aos alunos sua visão em relação ao tema abordado, porém dava também espaço e liberdade para que os alunos tivessem seus próprios pontos de vista e conclusões. Maiores detalhes e evidências a respeito das afirmações feitas em relação a essa professora farão parte da análise dessa pesquisa, onde retomaremos a questão da interação em sala de aula.

4 AS BASES TEÓRICAS PARA O ESTUDO

4.1 *O Bilingüismo e suas Possíveis Atribuições*

Nesse trabalho estaremos partindo do pressuposto de que a relação entre língua e cultura é feita no sentido de que ambas são socialmente construídas. Para discutirmos essa questão, faz-se necessário apresentar o que alguns teóricos entendem por cultura, a relação desta com a aprendizagem de línguas, bem como a função da língua no processo de socialização na cultura do outro.

A língua e o uso que se faz dela é algo revelador, pois é a partir dela que se organizam muitas situações sociais, estabelecendo-se as condições de poder ou subordinação socio-econômica, um grupo lingüístico pode impor sua língua sobre um outro em função do seu maior poder ou prestígio. Neste caso, o uso de expressões como “língua majoritária” e “língua minoritária” não tem relação direta com o número de falantes da língua, mas com o status, o prestígio e o poder do grupo que fala a língua que será dita majoritária. O conceito de cultura no qual estaremos nos baseando neste trabalho, é o proposto Grosjean (1982:157), uma vez que esse autor aborda a questão cultural incluindo o aspecto lingüístico, com especial destaque para o trabalho com as minorias étnico-lingüísticas.

Tal conceito desenvolvido por Grosjean (op. cit) apresenta cultura como a maneira de vida das pessoas ou sociedade, incluindo suas regras de comportamento; seus sistemas econômicos, sociais e políticos; sua língua; suas crenças religiosas; suas leis; e assim por diante. Sendo a língua o principal meio de transmissão de cultura aos indivíduos participantes de um determinado grupo, ela é o instrumento fundamental para a aquisição social desse indivíduo em seu grupo, e o meio através do qual terá possibilidade de participação igualitária em sua comunidade. A partir deste conceito, o autor estabelece uma relação fundamental entre língua e cultura, o que não corresponderia a afirmar que o sujeito bilíngüe seria também bicultural, uma vez que língua e cultura, para ele, estão em contatos diferentes. Um indivíduo pertencente a um grupo, de minoria lingüística, pode tornar-se bilíngüe, aprendendo a língua padrão na escola e/ou por exigência de seu trabalho.

Entretanto, se ele continuar vivendo no seu grupo, não se tornará, necessariamente, bicultural.

No trabalho que realiza, Grosjean (1982) aborda especialmente a questão das minorias lingüísticas, trazendo exemplificações de grupos de imigrantes, que, segundo relata encontram-se, em muitos países, tentando aprender a língua e a cultura do grupo dominante no qual estão inseridos.

O ajuste a duas culturas pode ser especialmente difícil para as crianças dos imigrantes. Vulneráveis a seus pares e às influências externas, elas podem encontrar-se na difícil situação de não serem capazes de assumir as duas culturas. A necessidade de identidade absoluta com os colegas, em tais campos de influência como: valores, atitudes, vestimentas e lazer, junto com o medo do ridículo pode levá-los ao estado de conflito entre o lar e a sociedade lá fora. (op. cit:)

Considerando também que o local de aprendizagem da nova língua e cultura é geralmente a escola, esta deve estar preparada para as novas situações de aprendizagem que aí se colocam. Por outro lado família também deve estar atenta as atitudes diferenciadas que essas crianças possivelmente virão a ter. A situação entre lar e escola pode ficar tão marcada que as crianças podem vir a manifestar atitudes de desobediência e de desrespeito para com os pais em seu lar, o que nada mais é, conforme Grosjean, do que uma forma de expressar o seu inconformismo (inabilidade) em ter que lidar com duas línguas e culturas distintas.

O que o mesmo teórico observou foi uma identificação maior com o grupo escolar, no qual, provavelmente, as crianças não gostavam de ser diferenciadas, pois isso faria com que fossem vistas como estranhas ao grupo. Isto porque, outras crianças, colegas de classe, podem ser excepcionalmente “rudes” na exclusão de seus diferentes.

Então, como a adaptação à cultura do grupo escolar implica uma aceitação desse grupo, e como, no momento, esse é o grupo ao qual deveriam se integrar, as crianças, acabam se tornando relutantes em relação à cultura que “dificulta” a interação no novo grupo. Essa situação pode ser encontrada, comumente, em grupos economicamente

minoritários. As crianças de tais grupos tentam se integrar, através da aprendizagem da língua majoritária, ao grupo de maior prestígio.

Todas essas questões geradas a partir do envolvimento com mais de uma língua ou cultura, por vezes pode trazer à tona dificuldades inimagináveis em um primeiro momento. Para que fiquemos a par disto, é importante abordarmos a questão do bilinguismo partindo do conhecimento das sérias dificuldades que esta situação lingüística pode trazer na construção do indivíduo enquanto falante e enquanto membro participante de uma comunidade. Para isso estaremos nos embasando principalmente em Hamers & Blanc (1989). Segundo esses autores a identidade etnolingüística é formada ao longo do tempo e em relação a história de vida do indivíduo, é ela que irá definir as atitudes tomadas na comunidade de fala, uma vez que indica os caminhos pelos quais o falante em questão deve seguir ou não, dependendo da relação que o mesmo estabeleça com a identidade etnolingüística com que se identifica.

Dizemos isto por acreditar que tal identidade poderá ser constituída com o aval ou não do sujeito bilingüe, que, este, poderá demonstrar ou não a equivalência com a determinada "imagem" que tal identidade traz consigo e que pode ser construída e reconstruída à revelia do sujeito em questão. O conceito de identidade que estaremos nos referindo nesse trabalho é o proposto por Rajagopalan (1998) no qual o autor coloca o fato de *a identidade ser algo vivo e em constante construção com o outro* (op. cit.).

Ao falarmos a respeito de identidade não podemos nos furtar da discussão proposta por Moita Lopes (2002) em relação as identidades sociais. Para o autor essas identidades apresentam três traços característicos: fragmentação, contradição e processo. Moita Lopes explica a natureza fragmentada das identidades sociais quando se refere ao fato de as pessoas não terem uma identidade social homogênea como se pudessem ser explicadas somente por sua raça, por exemplo. Já a natureza contraditória da identidade explica o fato de aspectos diferentes e contraditórios de nossas identidades virem à tona em diferentes práticas discursivas; o que de certa forma explica também o terceiro traço característico das identidades sociais ressaltadas pelo autor, que se refere ao fato de as identidades não serem fixas, mas estarem em constante processo.

O autor diz ainda que essa é uma visão socioconstrucionista das identidades sociais e - citando Bradley (1996) - nela está implícita uma posição antiessencialista, já que, ao compreender as identidades sociais como fragmentadas, contraditórias e em processo, depreende-se a impossibilidade de se revelar uma essência comum a todos os membros de uma identidade social particular. (Moita Lopes, op. cit: p.63)

Esses conceitos de identidade - propostos por Rajagopalan e Moita Lopes - estarão servindo de base teórica para este estudo por acreditarmos que caracterizam com muita propriedade o processo pelo qual nosso ator de pesquisa estava passando, uma vez que este estava constantemente construindo a sua identidade e para isso buscava o apoio da língua portuguesa ao mesmo tempo em que negava o contato com uma língua estrangeira - espanhol e guarani - Ao dizermos isto estamos nos baseando nas citações de Rajagopalan (1998): *"A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela"*; e Moita Lopes (2002) ao citar Sarup (1996, p. 47) *"identidade é necessariamente incompleta, interminável - é o sujeito em processo...[e] construída na e através da linguagem."*

O postulado pelos autores reflete justamente o que percebíamos em relação a construção da identidade do nosso ator de pesquisa, ou seja, era exatamente através da língua que Alex via a possibilidade da ligação de sua identidade com a brasileira, para isso buscava ansiosamente a aquisição do português escrito, ao mesmo tempo em que negava o contato com o espanhol ou guarani.

Quando duas ou mais etnias estão em contato/conflito muitas questões relevantes podem surgir, e ao mesmo tempo podem tornar-se motivo de grande preocupação, como é o caso que vem acontecendo nas escolas da região Oeste do Paraná, que vem enfrentando essa realidade há algum tempo - como explicitado no início desse trabalho - e que ainda não encontrou caminhos que possam levar ao bom desenvolvimento de crianças bilingües sem influenciar a construção de identidade etnolingüística dessas crianças.

Nos estudos realizados por Hamers (1994), onde o autor, analisando uso lingüístico, competência lingüística, identidade étnica e atitudes lingüísticas em uma rede social de crianças canadenses, que tinha seus ancestrais vindos da Grécia e da Arábia, e que então moravam em Quebec, observou que a manutenção da herança lingüística em ambiente

familiar funciona positivamente com as competências bilingües e trilingües e com a identidade multicultural, entretanto, esta identificação bicultural ocorre em maior escala quando há atitudes positivas em ambas as línguas utilizadas na família. Este, acredita-se ser um dos possíveis caminhos a serem buscados pelas instituições educacionais preocupadas com a boa formação lingüística e cultural de crianças bilingües.

Entretanto tem-se claro o fato de que a relação entre bilingüismo, mudanças lingüísticas e identidade cultural nos bilingües são muito complexas. Os estudos realizados por Hamers & Blanc (op. cit.) mostram que o aparecimento antecipado do bilingüismo em uma pessoa pode influenciar no desenvolvimento de sua identidade etnolingüística. Preferências bilingües não coincidem necessariamente com características de identificação cultural. O desenvolvimento desta se dá através de fatores psicológicos e sociológicos. Lambert (1987) nos diz que a relação entre bilingüismo e identidade etnolingüística é recíproca: bilingüismo influencia a identidade etnolingüística e vice-versa.

De acordo com Spencer & Markstrom-Adams (1990) diversos fatores, além dos lingüísticos interferem na formação da identidade - visto como algo vivo e em constante construção com o outro (Rajagopalan, op. cit): entre estes estão os conflitos de valores entre culturas, a falta de modelos de regras a se seguir, a ausência de orientação da cultura específica a ser focalizada e a preponderância de estereótipos negativos em relação as minorias.

Estudando um grupo de alunos franco-americanos em Louisiana, Lambert, Just & Segalowitz (1970) descobriram correlações entre proficiência nas duas línguas e sua fidelidade cultural. Os que tinham o conflito de identidade cultural tinham uma linguagem "pobre", ao contrário dos outros, que identificando-se fortemente com ambas as culturas tiveram um bom desempenho em ambas as línguas.

Segundo Hamers & Blanc (1989) dificuldades de relacionamento social e baixa auto-estima não são, portanto, necessariamente um resultado de experiências biculturais, mas resultados de um padrão de condições socioculturais dentre as quais está a socialização. Se a criança tem duas heranças culturais não valorizadas, ela pode ainda alinhar-se em sua própria cultura ou em outra. No caso de Alex ele procurava neutralizar a

identificação com o Paraguai na perspectiva de eliminar a estigmatização que vinha sofrendo e buscava a construção de sua identidade cultural brasileira, precisando para isso do domínio da língua portuguesa inclusive em sua modalidade escrita, que o menino ainda não havia alcançado.

Os autores nos dizem inclusive que, se o ambiente da criança encoraja a valorização de ambas as culturas, esta estará em uma posição onde será capaz de integrar elementos de duas culturas, em uma harmoniosa identidade bicultural.

Segundo pesquisadores, diversos estudos mencionam uma ligação entre identidade etnolinguística e proficiência linguística: Lambert, Just & Segalowitz (1970) descobriram correlações entre a submissão cultural dos franco-louisianos e sua proficiência em inglês e francês.

A ligação entre proficiência linguística e a formação da identidade étnica tem sido mostrada com populações de adolescentes. Em um grande estudo com mais de 5000 jovens de diferentes grupos de imigração, Rumbalt (1994) descobriu que adolescentes que preferem inglês e são mais fluentes nesta língua que na sua língua de herança são definidos mais facilmente como americanos e menos provavelmente em termos de sua origem étnica. Os bilingües fluentes, que são os responsáveis por um alto nível de proficiência em inglês e também por manter um bom nível de fluência em sua língua herdada, são mais provavelmente chamados de "Hyphenated americans". O autor associa isto com a forma aditiva da identidade étnica que inclui identificação plural.

Segundo o autor isto mostra que há uma ligação entre a proficiência bilingüe e identidade cultural. Entre crianças bilingües é mais provável a existência de uma identidade bicultural e percepções étnicas positivas. O próprio autor então pergunta: a experiência bilingüe forma identidade, ou por outro lado, a identidade influencia proficiência bilingüe? No caso do bilinguismo na infância, a criança desenvolve o bilinguismo e a identidade cultural em um caminho mais ou menos simultâneo. Através de uma pequena evidência empírica, parece razoável assumir que na infância é a experiência bilingüe que influencia e forma a identidade da criança. No caso de adolescentes ou adultos bilingües, uma pessoa que já tem uma identidade bem estabelecida e uma percepção étnica de outro grupo adquire

uma nova linguagem. É então razoável assumir que a identidade e a percepção étnica que é mais provável que influencie a proficiência bilingüe. Entretanto atualmente há uma falta de evidências empíricas que dêem sustentação a essa questão.

Como comentado por Hamers & Blanc (op.cit) a valorização da linguagem é central no desenvolvimento da criança. Mas esta valorização é um processo que depende do ambiente social. Portanto esta inter-relação tem sido vista como um vasto contexto de relação de grupo. A pergunta então é: como este desenvolvimento interrelacionado influencia o grau de competência bilingüe atingido nas duas linguagens?

Segundo os autores supracitados pode assumir-se que membros de grupos minoritários aproximam-se da competência nativa na L2, nos seguintes casos:

"Se ele se identifica fortemente com seu próprio grupo cultural ou não considera sua identidade cultural como dependente da linguagem; Se ele percebe que não há alternativas para o status inferior de seu grupo cultural; Se ele percebe a vitalidade de seu próprio grupo como sendo baixa, comparada com a do grupo dominante do qual ele está adquirindo a linguagem; Se ele percebe que a mobilidade social do grupo é fácil; Se ele se identifica mais fortemente com outras categorias sociais além da linguagem e da cultura, exemplo: profissão."

Hamers & Blanc (op. cit.) afirmam ainda que para o desenvolvimento do bilingüismo é necessária a valorização das duas línguas em questão, esta valorização deve ser estendida as comunidades etnolingüísticas onde há bilingüismo. Em outras palavras, o balanceado bilinguismo aditivo só se desenvolverá se as características da identidade cultural bilingüe que são relevantes para o desenvolvimento das duas linguagens estiverem presentes e de forma balanceada para o indivíduo e se a sociedade não desencorajá-lo ao duplo relacionamento lingüístico.

Tais autores nos falam também da não existência de superioridade e inferioridade das línguas ou variedades, uma em relação a outra. Para ele, estas questões querem sim, diferenciar comunidades entre si, e para tanto, alegam-se que haja línguas ou variedades mais complexas ou mais ricas. Tais autores dizem ainda que estes julgamentos de valores expressam o estereótipo, as atitudes e os preconceitos que membros de uma comunidade tem em relação a outra. Estes julgamentos estereotipados, segundo o autor, influenciam na relação dentro da comunidade de fala, na vida dos indivíduos e na educação das crianças.

Resumidamente, nos dizem os autores acima citados, o bilinguismo é uma importante dimensão sócio - psicológica que influencia relações interétnicas, é formado por fatores sociais e por outro lado dá condições para o desenvolvimento de mecanismos socio-psicológicos relevantes na integração de um indivíduo na sociedade.

Quando a integração do indivíduo, visto como diferente é demasiadamente dificultada pelo grupo ao qual o mesmo quer se integrar, Goffman (1996) no diz que este está sendo estigmatizado, ou seja, em razão da diferença entre ele e o restante do grupo, o indivíduo estará sendo categorizado como inferior ou incapaz de fazer parte de tal comunidade. Para que esta questão seja melhor compreendida, estaremos posteriormente fazendo algumas considerações a respeito desse assunto.

4.2 Estigma e Identidade Social

O termo Estigma é originário do Grego e se referia a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor.(Goffman, 1996:11) Atualmente o termo é amplamente usado, porém é mais aplicado a própria desgraça do que a sua evidência moral.

Segundo o autor, o estigma é construído no momento em que ao nos depararmos como o estranho, surgem evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente dos outros que se encontram em uma categoria em que pudesse ser incluído. Assim deixamos de considerá-lo uma pessoa comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. O termo estigma se refere a um atributo profundamente depreciativo. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si honroso e nem desonroso. Um estigma é portanto, como nos diz Goffman, um tipo especial de relação entre um atributo e um estereótipo.

Em nossa sociedade atual, o estigma pode se apresentar de formas e por motivos muito variados; a começar por dificuldades físicas, psicológicas e inclusive por questões como raça, religião e nacionalidade. A questão é que este acontece sempre em razão do

mesmo princípio :*"A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias;"*(*op. cit*), ou seja, o indivíduo que não estiver de acordo com estas categorias impostas pela sociedade, não está apto a participar da mesma. Ele, (o indivíduo estigmatizado) se desejar pode estar incluso nela, mas com algumas diferenças a que os outros participantes não estão acostumados e portanto este "intruso" deve estar preparado para os estranhamentos que ocasionalmente podem vir a surgir.

As diferenças acima referidas são exatamente o que ocasionarão o estigma por parte da sociedade, a qual nos incluímos, uma vez que, quando um estranho nos é apresentado temos sempre como primeiro reflexo estabelecer alguns atributos que irão definir a sua identidade social virtual (Goffman, *op. cit*), que é o que de princípio julgamos estar dentro das capacidades do indivíduo em questão apesar do estigma que está presente nele.

O grande problema que a estigmatização traz é a relação do indivíduo em questão com as identidades que ele possui. Muitas vezes não se está preparado para se manter em uma sociedade de forma a progressivamente, desmistificar a identidade que havia sido construída para ele. Pois depois de instalado o estigma, é muito difícil as pessoas enxergarem alguma coisa, além daquela que hora está em evidência. Um indivíduo que poderia ter sido recebido na relação social quotidiana mas que possui um traço diferente, que pode se impor a atenção, afasta aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Ao se perceber na condição de estigmatizado, o indivíduo tratará de tomar algumas providências para que isto se dilua. Estas irão desde a negação do fato pelo qual está sendo posto nesta condição, ao ponto da confusão pessoal de sua identidade, que poderá se tornar um problema para ele.

Mas o que se pretende na verdade, é a aceitação por parte do grupo maior por uma simples questão de convivência social a que todos nós desejamos, precisamos e temos direito. Nessa perspectiva, os indivíduos estigmatizados partem para possíveis soluções para a eliminação do estigma. Muitos tentam corrigir diretamente o que se considera a base objetiva de seu defeito, onde tal conserto é possível, o que freqüentemente ocorre não é a

aquisição de um status normal, mas uma transformação do ego: alguém que tinha um defeito particular se transforma em alguém que tem provas de tê-lo corrigido. Tal indivíduo pode também tentar corrigir sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio das áreas de atividades consideradas, geralmente, como fechadas. Há inúmeras outras reações que podem ser tomadas por indivíduos estigmatizados, entretanto o último caso colocado acima estima-se ser o que mais se aproxima da reação tomada pelo nosso sujeito de pesquisa, como veremos na seção destinada a análise dos dados.

Da mesma forma que a estigmatização acarreta danos a saúde social de um indivíduo qualquer, ela certamente prejudicará o desenvolvimento sadio e necessário de um aluno em uma sala de aula, quando por algum motivo isso (o estigma) venha a acontecer.

Ao perceber sua estigmatização, nosso sujeito de pesquisa esforça-se ao máximo para aprender rapidamente o português escrito, que em seu caso seria o "conserto do seu defeito" ou então a possibilidade de domínio daquilo que ainda estaria fechado para ele.

Uma vez tendo explicitado o bilingüismo de Alex e as dificuldades advindas deste fato, é necessário abordar o assunto a partir da análise das duas línguas que fazem parte da sua história – o português e o espanhol.

4.3 A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol - Alguns adendos

Segundo Richman (1965 apud Henrique 2000) o português e o espanhol são as línguas românicas mais próximas e assim a transferência de conhecimentos de uma língua para outra – idealmente - pode chegar a mais de 90%. Todo o conhecimento que o aprendiz/falante transfere com acerto da sua língua nativa para a segunda língua, facilita o processo de aquisição/aprendizagem e a compreensão oral e/ou escrita.

Como mencionado anteriormente, a língua materna de Alex é o português, entretanto ao nos remetermos ao uso da língua em sua modalidade escrita, devemos ter em mente que a primeira língua do menino é o espanhol, já que foi através dessa língua que ele

iniciou-se no mundo da escrita. É com base nisso que acreditamos que Alex apoia-se no espanhol para elaborar sua produção em Língua Portuguesa.

Buscando respaldo nos teóricos que tratam de aquisição de línguas veremos que tanto Krashen (1981) quanto Corder (1978) consideram a língua nativa (L1) como uma fonte de conhecimento a serviço do aprendiz, a fim de superar suas limitações. Krashen sugere, por exemplo, que os aprendizes podem se basear na L1 para iniciar sua fala quando não conseguem fazê-lo na L2 (segunda língua). Corder afirma que a L1 do aprendiz pode facilitar a aprendizagem de L2, ajudando-o a progredir rapidamente pelo percurso universal, no caso de existirem semelhanças entre L1 e a L2.

Desta forma, a presença de erros resultam não da interferência negativa, mas de empréstimos. Ou seja, segundo a visão da análise contrastiva (AC), interferência seria uma intercessão, isto é, uma estratégia (de comunicação). Sabemos que as estratégias prevêm conhecimentos já existentes (como a L1). Essa visão cognitivista considera a língua nativa como uma contribuição e não como impedimento.

McLaughlin (1978) e Taylor (1975) (apud Henrique, 2000) afirmam que o uso da L1 é simplesmente uma manifestação de um processo psicológico geral, que consiste em tomá-la como base para facilitar a aprendizagem. Assim, enquanto a interferência, com suas conotações estruturalistas, deve ser contestada, a noção de intercessão, baseada no fato que o aprendiz participa ativamente do processo de aquisição de segunda língua (SLA) é uma parte importante da teoria da SLA (Ellis, 1985:38).

Essa nova versão da AC (análise contrastiva) se constitui numa reavaliação, a partir de pressupostos cognitivos. Essa visão objetiva mostra em que condições a intercessão se dá e o tipo de conhecimento da L1 que foi utilizado. Nesse sentido, a nova AC obtém sucesso na previsão de erros de compreensão e na estratégia de esquiva. Para inferir significado de palavras não-cognatas; de palavras cognatas com significados diferentes nas duas línguas; dos falsos cognatos e dos articuladores sintáticos, o sujeito ira usar estratégias que se apoiam no contexto e/ou na língua materna, como fonte de conhecimentos, que podem levar a acertos.

Apesar da proximidade entre português e espanhol e da ideal transferência de conhecimento de até 90% entre as línguas e a contribuição que isto traz para a aquisição das mesmas, é necessário abordarmos os outros 10% restantes, que correspondem aos fatores dificultadores, que são aqueles que interferem na compreensão. Apesar de constituírem uma média pequena, sua importância pode ser crucial. Por exemplo, a compreensão da parte essencial de um texto, pode depender de falsos cognatos. A não compreensão destes, certamente, compromete a compreensão do texto como um todo.

Essenciais também são os articuladores sintáticos, devido ao papel que desempenham na frase (unir idéias). Desta forma, uma frase escrita em português pode ser incompreensível para um falante de espanhol, porque o conectivo dessa língua é completamente diferente da primeira.

Esses complicadores – falsos cognatos, articuladores sintáticos e expressões idiomáticas – ocorrem em qualquer tipo de texto e em número variável, sua frequência não pode ser prevista nem controlada.

Outro ponto importante que Henrique (2000) levanta em sua pesquisa é o pressuposto de que a distância tipológica entre as línguas (Português e Espanhol) influencia a tríade “ritmo, percurso e desempenho”. Por exemplo, o fato de a ordem canônica ser a mesma (SVO) e o fato de haver uma alta porcentagem de equivalência entre as estruturas sintáticas das duas línguas fazem com que o aprendiz, durante o processo de aquisição/aprendizagem, aprenda a usar a nova língua com muito mais facilidade e rapidez e com um maior número de acertos (devido à transferência) do que um falante de uma língua distante. Quanto à leitura de textos, as diferenças citadas acima também tendem a interceder na compreensão, ao passo que as semelhanças levam a um número maior de acertos, em função das transferências.

Devido a todos estes fatores, é de se esperar que exista um alto grau de intercompreensão entre os falantes destas duas línguas, muito particularmente através do texto escrito.

4.4 Filtros Afetivos - Uma Possível Explicação

Levando em conta sua história de vida, observando seu desempenho em sala e a forma com que era encarado pela escola e por seus colegas, é que trazemos para discussão nesse momento o fato de que o que impediria Alex de adquirir a língua escrita era a impermeabilidade de seu filtro afetivo (Almeida Filho, 1998). Ao sentir a estigmatização que sua história de vida lhe acarretava, o menino ficava muito ansioso, sua auto estima ficava baixa, entre outros sentimentos que o invadiam ao perceber a relação que os colegas e inclusive a professora faziam entre sua dificuldade lingüística e o seu contato com uma cultura que era tida por eles como inferior – que seria o caso da cultura paraguaia.

Krashen (1987) afirma que as variáveis afetivas podem impedir a aquisição da língua porque podem bloquear o processo de aquisição. Portanto elementos como depressão, auto estima baixa e ansiedade podem impedir a interação do aluno com a língua estrangeira ¹⁷. Esses elementos fazem parte do que Krashen chama de filtro afetivo e que ele considera um elemento muito importante no processo de ensino/aprendizagem.

O que se pretende explicitar portanto, é que a abordagem de aprender do sujeito da pesquisa estava com problemas, pois o aluno mantinha seu filtro afetivo fechado, impermeável e assim não alcançava seu objetivo maior, a aquisição da língua escrita. A respeito de filtros afetivos Almeida Filho (1998) nos diz:

A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como normais. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz. (Almeida Filho, 1998).

A partir da citação acima, vê-se uma consonância entre Alex e o postulado. As atitudes do menino colocavam-se alternadamente, ora positiva ora de forma negativa. Seus bloqueios, por sua vez, tinham relação com as identificações que ia construindo. Finalmente, a ansiedade provocava-lhe o recolhimento, o silenciamento.

¹⁷ A língua estrangeira a que se refere aqui, é o português em sua modalidade escrita, uma vez que esta é completamente estranha ao sujeito dessa pesquisa; em contrapartida, a oralidade dessa língua é dominada por esse sujeito sem nenhuma dificuldade.

É preciso retomar nesse momento a questão da cultura escolar diversa que Alex encontrou nos dois países: Brasil e Paraguai. Como comentado na sessão 2.3, a cultura escolar que Alex conhecia ao ingressar na escola brasileira era a própria do Paraguai, e portanto diferente daquele vivenciada no Brasil. Sendo assim sua cultura de aprender era diferente daquela que seus colegas brasileiros utilizavam-se e era também diferente daquela que seus professores esperavam que tivesse.

Ao se falar do conceito de aprender, estaremos nos referindo ao modo como o aprendiz se predispõe a aprendizagem, quais os esforços que ele direciona nesse sentido e quais as formas como esses esforços se dão.

No continuo do processo ensino/aprendizagem, é o aprendiz que em última instância faz o movimento rumo à aquisição - ou não - de um determinado conteúdo trabalhado em sala de aula dentro desse contínuo.

Ao dizer que o aprendiz pode escolher não aprender, não se dispondo ao “ato de aprender”, não fazendo nenhum esforço nesse sentido, estamos envolvidos em uma discussão ampla, na qual estão envolvidos vários fatores (interno e externos) que podem levar o aluno a tomar essa atitude.

Almeida Filho (2000) baseado nas conclusões do livro de Marion Williams define o aprender como:

“aprender a se humanizar centrando a construção de sentidos no que parece mais relevante /interessante num esforço autoconfiante vindo de dentro do aprendente e que é gerado em situações engajantes, muitas vezes coordenadas/intensificadas pelo senso do professor”.

Como podemos ver na citação acima, no próprio conceito de aprender estão imbricadas considerações a respeito das situações de aprendizagem, as quais na grande maioria das vezes são “coordenadas/intensificadas” pelo professor. Sendo assim, podemos perceber que além da parte que cabe ao aprendiz na responsabilidade no ato de aprender, o professor também é parte essencial nesse processo e, portanto deve chamar para si a parte que lhe é cabida, e esforçar-se no sentido de organizar da melhor forma o contexto em suas aulas, de modo que seu objetivo seja a aquisição por parte do aprendiz.

Nessa perspectiva Almeida Filho (op.cit.) traz-nos um conceito do que seria ensinar uma nova língua:

“o prover/intensificar a parte agente do professor no processo de ensino/aprendizagem, ajudando o aluno a humanizar-se e a centrar seu esforço na construção de sentido, no que parece ao aluno mais relevante a partir de um esforço autogerido que ele fará com o nosso concurso. Ensinar é criar situações engajantes, melhorando as chances de que possa haver compreensão do discurso trazido ou criado na sala para e com participantes na língua de sua opção”. (Almeida Filho, 2000).

Para esse estudo a frase que mais parece pertinente na citação acima é: “ensinar é criar situações engajantes”. Estamos tentando mostrar nesse trabalho justamente que, enquanto situações engajantes correspondem ao ato de ensinar, o contrário também é verdadeiro, ou seja, não há aprendizagem em situações em que não haja engajamento do aprendiz.

Parece-nos que a interação em sala de aula é um dos fatores de mais alta relevância, uma vez que, o engajamento falado acima dar-se-á justamente em contextos em que a interação ocorre. A partir disso pensamos ser de grande valia para o presente trabalho uma breve discussão teórica inclusive em relação a este assunto.

4.5 A Interação em Sala de Aula

Segundo o que vínhamos discutindo até o momento e depois da realização do trabalho de campo, com a possibilidade do acompanhamento em sala de aula, pudemos perceber a grande diferença que pode ser constatada em classes onde a interação professor vs. aluno e aluno vs. aluno se dá de forma harmoniosa.

Nicolaides (1996) diz que: “acreditamos que haja um maior possibilidade de interação quando se consegue o engajamento do aluno no processo de ensino/aprendizagem”.

Na realidade de nossas salas de aulas, entretanto esse engajamento por parte dos alunos não é algo assim tão fácil. Com o predomínio do método¹⁸ tradicional em nossas

¹⁸ O termo método é utilizado para designar tanto uma serie de atividades realizadas em classe quanto à teoria e as crenças que embasam tal pratica. (Phabru, 1990).

escolas – onde apenas o professor tem o direito à palavra restringindo-se ao aluno o direito de ouvir e acatar as decisões tomadas – atitudes de iniciativas por parte dos aprendizes são ainda estranhas. Nesse sentido a autora acima referida nos diz que:

“o importante é habituá-los desde o início a esse processo de interação com o professor na elaboração de um programa colaborativo, conscientizando-os da sua relevante e indispensável participação no processo de ensino/aprendizagem”. (Nicolaidis, 1996).

Os dados apresentados e discutidos ao longo deste trabalho, mostrarão que nessa sala de aula – que se configurou como nosso campo de pesquisa - a metodologia utilizada pela professora era tradicional. A professora acreditava que por se tratar de uma sala com mais de trinta e cinco alunos freqüentes e ativos, a interação não seria possível, pois segundo ela “seriam muitos a falar” – o que na sua concepção levaria a indisciplina e perda de tempo. Sendo assim, ela optou por uma metodologia de ensino expositiva, onde os alunos ouviam, questionavam – se fosse o caso – e faziam as tarefas propostas por ela.

É importante lembrarmos que em meio a esses mais de trinta e cinco alunos, temos Alex, o sujeito de nossa pesquisa; que além de suas particularidades colocadas no decorrer deste texto – que levam a sua não interação oral - não tem o domínio escrito da língua portuguesa, o que acarreta a seu apagamento inclusive nos momentos de produção escrita.

Moita Lopes define a interação como sendo:

“um processo de construção de conhecimento comum, ou seja, envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula”. (Moita Lopes, 1996)

Levando em consideração o que foi colocado acima a respeito da metodologia utilizada na sala de aula que serviu-nos de campo de pesquisa para esse trabalho, veremos que o conceito proposto por Moita Lopes está muito longe de abordar o que ocorre nesse contexto, em outras palavras, a interação que ocorre nessa sala de aula é muito precária no que diz respeito ao bom relacionamento professor/aluno.

Delacorte (1999) diz que a aprendizagem de uma língua estrangeira supõe a utilização e o desenvolvimento das competências lingüísticas e comunicativas, e que

embora não seja possível afirmar que a competência comunicativa é apenas determinada pela interação, como observam Ellis e Roberts (1987:23) *“é somente em contextos interacionais que o falante tem a oportunidade de desenvolver seus recursos comunicativos”*.

A competência comunicativa é defendida por Hymes (1974) como conhecimento e habilidade necessários para a participação comunicativa do indivíduo na vida social de modo compreensível, adequado e eficaz. Esse conhecimento vai além dos níveis da linguagem, envolve também o conhecimento cultural.

Esse conhecimento cultural mostra-se necessário para o bom desenvolvimento de Alex em escola brasileira, pois é a partir da interação com a cultura brasileira que ele terá possibilidade de participação comunicativa na vida social do grupo ao qual ele faz parte. A aquisição do Português em sua modalidade escrita representa a Alex o passo definitivo na conquista dessa cultura e dos seus direitos enquanto pertencente a esse meio.

Enquanto isso não acontece – a aquisição do Português escrito – Alex sente-se como estrangeiro dentro de seu próprio país. A partir disso, o menino parece não se sentir capaz de aprender a escrever essa língua que é a representação da cultura desse povo, que o vê como intruso.

Como averiguado a partir da observação participante, uma sala de aula tomada como uma situação social, revela-se como extremamente heterogênea, cada participante representa ali uma parcela de sonhos, expectativas, frustrações, e tantos outros sentimentos positivos e negativos, que, reunidos em um mesmo local e momento podem interferir grandemente nas construções das quais a sala de aula normalmente é palco.

A vida de uma sala de aula é singular e plural, é específica e comum. É o retrato da relação daquela professora com aqueles alunos, daqueles alunos com aqueles alunos. E ao mesmo tempo é a caricatura de outras relações de outros professores com outros alunos e assim por diante... Os problemas e as dificuldades são recorrentes, a maneira de tratá-los é o que os diferenciam. As relações sociais estabelecidas em sala de aula estão construindo-se constantemente, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção.

Em uma interação face a face, como é o caso da que ocorre em sala de aula, os participantes regulam suas ações dependendo do contexto em que se inserem. Este contexto desenha-se a partir da dinamicidade proporcionada por seus integrantes, que são além dos próprios indivíduos, o ambiente material, físico, no qual se encontram e ainda as expectativas e intenções de cada um naquele determinado momento.

Uma interação face a face é construída ao longo da história de cada sala de aula, estão envolvidos aí um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor, que irá resultar em determinadas reações dos alunos, e também o inverso, determinadas ações de alunos levam a diferentes reações do professor, sem falar no conjunto de ações e reações estabelecidas entre os próprios alunos, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e os dos outros. (Cajal, 2001).

As ações significativas, compartilhadas pelos membros de um grupo determinado, constituem parte da cultura local daquele grupo, ou uma microcultura nas palavras de Erickson (1990). Conforme Cajal (2001), a cultura local de uma sala de aula a distingue de outra sala, mesmo apresentando ambas aparentes similaridades.

Como veremos no desenvolvimento deste trabalho, a identificação com o povo paraguaio não era interessante e nem desejável para Alex - nosso sujeito de pesquisa - pois ligava sua história à história de um povo oprimido e estigmatizado. Não querendo fazer parte de tais adjetivos, o menino buscava o fortalecimento de sua identificação com o povo brasileiro. Nas palavras de Kleiman,

"o conceito de identidade é considerado uma produção social emergente da interação, nem inteiramente livre das relações de poder que se reproduzem na microinteração, nem totalmente determinada por estas por força do caráter construtivo, criador de novos contextos da interação, que permitiria, em princípio, a criação de relações novas, em consequência da utilização subjetiva que os interactantes fazem dos elementos objetivamente dados pela realidade social". (Kleiman, 1998).

Ainda falando a respeito de identidade, a autora nos coloca a existência de uma dimensão psicológica importante: é o processo psicológico do indivíduo - sua necessidade de filiação a grupos que identifica positivamente, e seu abandono da filiação quando emergem identificações negativas - o que o levaria à existência de grupos sociais

percebidos à luz favorável, ou desfavorável, por este indivíduo (explica porque Alex negava a língua espanhola porque isso lhe dava uma identificação negativa).

Passando ao exame das teorias sociolingüísticas que se preocupam com os processos de socialização, como a etnografia da comunicação, encontramos que nelas a interação ocupa um lugar central na explicação do construto da identidade, e seu conceito implicado, o da alteridade, da diferença. (Kleiman, 98).

Hymes (1974) postula que tanto as situações de interação como as identidades que se põem em jogo durante a interação são cruciais para a identificação do construto. Alex querendo firmar-se como brasileiro - que era - busca uma identificação com tudo que diz respeito a tal grupo, sendo assim, o menino se vê em situação de necessidade em relação a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita - o que funcionaria para ele como uma bandeira, representando sua liberdade em meio a uma situação de interação que o subjugava.

Como veremos nos momentos de análise dos registros, esta questão muito bem colocada por Hymes, aplica-se também no caso de Alex, pois as situações de interação estavam extremamente relacionadas com a construção da identidade desse menino. Além disso, procuraremos indicar que a interação em sala de aula pode ser (é) decisivo no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão e enquanto participante da comunidade escolar.

É possível observarmos na literatura especializada e em pesquisas como esta, que retrata a realidade de sala de aula, como tem sido conflitante a relação estabelecida entre a cultura da escola e a dos alunos oriundos de minorias étnicas ou de segmentos pobres da sociedade.

No Brasil este tema foi discutido principalmente por Paulo Freire e Magda Soares, mais recentemente, e dando um caráter descritivo numa perspectiva etnográfica e sociolingüística a questão tem sido abordada por Bortoni e Detonni (2001), que buscam examinar tal questão a luz do que tem sido, por elas chamado de "pedagogia culturalmente

sensível", que seria a tradução do termo proposto por Frederick Erickson (1987): *a culturally responsive pedagogy*. Erickson nos explica tal termo como sendo:

"Um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese dos conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores" (Erickson, 1987).

O autor - sociolinguista e etnógrafo - acredita que a interação social é algo agente e paciente, no sentido de que, ao mesmo tempo em que é estruturada também é estruturante (Bortoni e Dettoni (2001), sendo assim, ao mesmo tempo em que influencia os atores sociais, também é influenciada por eles.

Em uma sala de aula a professora tem - historicamente - um papel fundamental, é ela que vai conduzir a interação na maioria das vezes, decidir de que assunto irá se falar, com que finalidade, com qual intenção e em qual sentido, quem irá falar e quem terá seu discurso ratificado (Dettoni, 1995).

Bortoni e Dettoni (2001) nos mostram em seu trabalho que muitos professores desenvolvem formas positivas de se lidar com a variação linguística, um dos grandes problemas encontrados nas salas de aula brasileiras. Segundo elas o uso do português popular que muitas vezes é motivo para discriminação e desvalorização de seus usuários, é um problema que pode ser bem administrado por professores, quando desenvolvem estratégias intuitivas ou intencionais, de ajustamento das crianças falantes dessas variedades à cultura escolar. Tais estratégias são consideradas pelas autoras como sementes de uma pedagogia culturalmente sensível.

Se está dito que uma possível solução para o trabalho com a desvalorização do português popular estaria em um trabalho mais "elaborado"¹⁹ por parte dos professores, acredita-se também nesse trabalho que, o uso de estratégias advindas da chamada "pedagogia culturalmente sensível" seria um caminho que levaria a grandes chances de

¹⁹ O que chamamos de trabalho mais elaborado seria um trabalho mais voltado ou preocupado com as desigualdades encontradas em sala de aula, ou seja, um trabalho voltado a auxiliar aqueles alunos cuja cultura é muito diferente da encontrada na escola, o que levaria ao seu inevitável prejuízo em relação a aprendizagem.

êxito em casos como o de Alex, que tem como linguagem escrita, algo visto como inferior ao português popular, conseqüentemente sua desvalorização é ainda maior.

5 ALEX - O ANTES E O DEPOIS: CONSTRUINDO A ANÁLISE

Para que se tornem transparentes os momentos de análise que se seguirão, optamos por, metodologicamente dividir dois momentos. Desta forma o primeiro momento compreenderá o ano de 2000 em cujo foco estará na questão das atitudes que permeavam o cotidiano de Alex no seu primeiro ano em escola brasileira. O segundo momento estará em 2002 em que a implementação da pesquisa se deu de forma a possibilitar a análise das atitudes e das relações estabelecidas em sala de aula, procurando explicar quais os motivos para o desenvolvimento de Alex nesse ano letivo.

5.1 O antes. Primeiro momento da análise - a estigmatização

Iniciaremos o paralelo da experiência de Alex na escola entre os anos de 2000 e 2002, fazendo um detalhado relato do que foi a vida escolar desse menino em seu primeiro ano letivo em escola brasileira, período em que ele cursou a terceira série do Ensino Fundamental pela primeira vez, já que, tendo sido reprovado nessa série, precisou cursá-la por dois anos consecutivos.

Em nossa primeira entrada no campo de pesquisa, no ano de 2000, muitos fatos significativos foram observados em relação ao ator de nossa pesquisa. Estes estarão sendo apresentados a partir dessa seção, introduzindo assim a análise dos registros da mesma. Em sala de aula, em momentos de maior proximidade com os alunos, conseguíamos desenvolver parcialmente os objetivos da pesquisa, gerando os mais importantes registros relacionados a esse estudo.

Além disso, procurávamos um maior contato com Alex, a quem direcionávamos maior atenção enquanto pesquisadores. E era exatamente nessa busca que registrávamos atitudes e valores muito significativos, tanto em relação ao menino, quanto aos seus colegas.

Através da análise de como se dava a estigmatização de Alex no primeiro ano da pesquisa pretendemos introduzir os aspectos que se colocaram diferentemente nesse e no ano de 2002 em relação a interação que se dava em sala de aula. Observaremos nesse

primeiro momento que a estigmatização sofrida pelo menino sofria revela a forma com que os professores e os alunos relacionavam-se com ele no âmbito escolar, acabando por influenciar negativamente o desenvolvimento de Alex enquanto sujeito participante dessa comunidade e enquanto aprendiz. Com o desenvolvimento do trabalho estaremos retomando a questão da interação em sala de aula, mostrando então a forma com que esta se dava no ano de 2002, quando Alex freqüentava a quarta série e tinha como professora aquela identificada como "B", estaremos ainda analisando então quais os fatores que contribuíram para o bom desenvolvimento de Alex nesse ano letivo.

As atitudes dos colegas em relação a Alex - no ano de 2000 - eram facilmente observáveis. O fato de tentarmos auxiliar o menino em sala de aula - em relação aos conteúdos trabalhados pela professora - parecia incomodar o grupo. A reação dos colegas em momentos como estes era imediata: - *"Não adianta ajudá, fessora, ele não sabe nada, ele veio do Paraguai"* (Diário de campo, 08/08/2000)

A partir dessa atitude tomada pelos colegas, podemos observar claramente as relações que se estabelecem nesse grupo. É, portanto, imprescindível analisarmos as questões que estão presentes na fala desses alunos: a) o estigma em relação aos moradores do país vizinho. b)- as relações que se estabelecem entre língua vs. Povo.

No item a, essa imagem se fortalece pela forma como os colegas de classe se dirigem a Alex. Não o chamam pelo nome, chamam-no de "Alex Paraguai". Agem assim porque querem justamente estabelecer uma diferença cultural entre eles mesmos e o colega. Alex percebeu que o apelido que recebera não era qualquer um, e também não era uma forma "carinhosa" que escolheram para designá-lo. O fato de dirigirem-se a ele como "Alex Paraguai" incomodava muito o menino que ficava triste, nervoso e segundo a mãe, por vezes, chegava em casa chorando:

Mãe- ...tinha veis que ele chegava chorando em casa por causa disso, porque ele detestava que chamasse ele assim, e na escola cê já viu né, um bando de criança.. colocam apelido nos outros mesmo... Mas eu falei pra ele não dá bola porque se eles percebe que Alex não gosta né, que ele fica brabo, daí é que pega o apelido mesmo.(entrevista com a mãe de Alex 12-11-2002)

Foi possível constatar ao longo da pesquisa que os colegas de Alex utilizaram este termo para designá-lo principalmente nos primeiros contatos que a pesquisadora teve com a

sala de aula; com o passar do tempo quase não se ouvia mais tal designação. Acreditamos que isto se deu por dois motivos: inicialmente, os colegas queriam deixar claro para a pesquisadora como era a relação entre eles e Alex, queriam deixar o menino numa posição de subalterno em relação a eles, ou seja, Alex por ser "estrangeiro" e ser proveniente do Paraguai deveria respeitá-los e ainda receber aquele gesto como uma tentativa de aproximação, mesmo que dentro desses parâmetros estabelecidos previamente.

Outro fato que acreditamos ser motivo para a não reiteração contínua do "apelido" colocado em Alex é que os colegas dele perceberam que a pesquisa seria em torno dele e então, para chamar a atenção da pesquisadora, mantinham este certo contato com Alex. Com o desenvolvimento da pesquisa e com o fato da pesquisadora não ser mais uma novidade, o interesse em Alex, por parte dos colegas acabara e portanto não precisariam ou não teriam mais motivos para dirigirem-se a ele, ou seja, tal designação não foi mais percebida porque os colegas simplesmente não dirigiam-se mais a Alex. Sendo assim o menino estaria novamente destinado a sua condição de invisível em sala de aula.

É necessário porém analisarmos os motivos que levaram a esta determinada designação. Tal "apelido" teria sido dado de forma aleatória? Acreditamos que não. Chamar o menino de "Alex Paraguai", corresponde ao mesmo que chamar uma pessoa obesa de "baleia", uma pessoa com problemas financeiros de "pobretão" ou uma pessoa de origem germânica de "alemão batata".

Em todos estes casos estaremos tratando do mesmo problema: a estigmatização.²⁰ Que consiste na discriminação do estranho, na supervalorização daquilo que o indivíduo tem de diferente em relação ao grupo e que acaba por torná-lo motivo de estranhamento e desvalorização. Vejamos o que nos diz Goffman a respeito desse assunto:

"Ao estranho podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente dos outros. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada, diminuída. Um estigma é então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo" (Goffman, 1996).

Para os colegas, Alex carregava o estereótipo do paraguaio, aquele homem pobre, com pouco estudo, com dificuldades das mais variadas formas, inclusive de raciocínio. A

²⁰ Sobre Estigmatização ver Goffman, 1996.

ele caberiam então os mesmos atributos que se imaginam ter os paraguaios, não podendo ele sobressair-se em qualquer atividade que fizesse. Percebe-se então, que o estigma estava fortemente relacionado a comunidade de que ele fez parte por um período de sua vida, ou seja, a comunidade paraguaia.

Analisemos o caso: se o motivo da estigmatização de Alex fosse financeiro, os colegas poderiam chamá-lo de “Alex Pobretão”; se o problema fosse dificuldades na escola, talvez o chamassem de “Alex Atrasadinho”; ou em caso mais extremo “Alex bobinho”. Mas, ao contrário disso, os colegas resolveram rotulá-lo como “Alex Paraguai”. Ou seja, a supervalorização da diferença era em relação a um contato cultural e lingüístico que Alex teve em um momento de sua vida, e que se deu com um grupo social “mal visto” pelos colegas brasileiros, que seria o caso dos paraguaios.

Existem ainda outros fatores que denunciam a estigmatização que este aluno sofria nessa escola em razão de seu contato com o Paraguai. Temos anotações em diário de campo (10/08/2000) que falam a respeito da organização espacial da sala de aula de Alex e que são importantes no sentido de nos apontarem dados significativos da relação social estabelecida naquela sala de aula. O lugar que Alex ocupava em sala de aula já é um indício disto. O menino sentava na última carteira, da fila ao lado da janela, ficava portanto, no canto da sala. Por vezes, alguns colegas ocupavam seu lugar²¹ e então Alex sentava em uma carteira ao lado daquela que seria “sua”, ficando estabelecido que Alex não tinha um “lugar” naquela sala e portanto deveria contentar-se com qualquer um que sobrasse. Sempre que possível os colegas sentavam-se afastados de Alex, quando faltavam alunos e sobravam carteiras vazias estas ficavam sempre entre o lugar que Alex ocupava e o colega da frente, ou o colega ao lado, estabelecendo uma distancia entre eles que se mostrava muito maior daquela insinuada com a separação entre as carteiras.

É importante olharmos inclusive o lugar da professora nesse caso. Em nossa cidade, nós professores do Ensino Fundamental²², temos a prática e também uma orientação da

²¹ Os lugares ocupados em sala de aula eram sempre os mesmos, os alunos tinham o hábito de sentar sempre no mesmo lugar, estabelecendo assim uma relação de posse com o lugar desejado.

²² A pesquisadora é professora do Ensino Fundamental a sete anos na mesma cidade onde foi desenvolvida a pesquisa.

Secretaria de Educação de darmos uma atenção especial aos alunos com maiores dificuldades em sala, para isso, frequentemente, tais alunos são convidados a ocuparem as carteiras mais próximas da que será destinada à professora em sala de aula para facilitar o trabalho dela com esses alunos, tendo assim a possibilidade de observação e auxílio constante dos mesmos em todas as atividades realizadas.

Na sala de aula de Alex entretanto, tal prática não existia, o menino nunca foi convidado a sentar-se em outro lugar e não recebia a atenção e o auxílio que necessitava para a aquisição dos conteúdos. A professora, a exemplo dos seus alunos, não fazia esforço nenhum em aproximar-se²³ de Alex, pelo contrário, percebemos que esta também havia determinado qual seria o seu lugar em sala de aula e ainda que de forma indireta, qual seria também o lugar de Alex. As anotações em diário de campo mostram-nos que durante todo o período de geração de registro em sala de aula, a professora se aproximou uma única vez da carteira de Alex para indicar-lhe um erro de ortografia que havia notado quando "passava" perto de sua carteira. Alex, por sua vez, em nenhum momento - enquanto estivemos ali - aproximou-se da carteira da professora ou indagou-lhe para qualquer assunto que fosse, de forma que podemos sentir o abismo que separava professor e aluno.

Para indicar o "desatenção" da professora com relação a Alex, temos registros em diário de campo que dão conta de que o menino passava a maior parte do tempo da aula entretido com as conversas que observava em sala ou com qualquer outra coisa, sem desenvolver (copiar) as atividades propostas pela professora e isto não era nem ao menos percebido por ela, uma vez que esta não se aproximava o suficiente do menino para saber se ele havia copiado ou não. Acreditamos ser possível, a partir da visualização destes detalhes, criar uma imagem do que teria sido o trabalho realizado em torno desse aluno durante este ano que permaneceu nessa sala de aula.

Uma anotação em diário de campo, feita pela pesquisadora no momento em que assistia a aula, parece representar muito bem as atitudes da professora em sala de aula com relação a Alex:

²³ O verbo "aproximar" está sendo usado nesse momento com o sentido literal da palavra, ou seja, no sentido de chegar perto espacialmente.

"Alex parece ser invisível dentro da sala de aula, a professora não chama sua atenção, não o incentiva a fazer, não explica, nada..." (diário de campo, 10/08/2000)

Podemos ainda observar a estigmatização que Alex sofria e a forma como se dava a interação com os colegas observando sua atitude na hora do recreio - quando todas as crianças da escola se dirigiam até o pátio para brincar, conversar, rir e tantas outras coisas, feitas geralmente na companhia de pelo menos um colega, Alex permanecia sozinho, escorado na parede do saguão da escola, olhando e admirando as brincadeiras das crianças que estavam ali por perto. Certo dia a pesquisadora lhe perguntou:

P: Você não vai brincar Alex?

A: Hum, hum. (respondendo negativamente)

P: Por que? Você não gosta?

A: Gosto, mas esses piá são muito tongo, eles não sabe brincá, só sabem chuta, bate na gente....(Memo, 13/10/2000)

Ao dizer isso Alex demonstra a falta que sentia de verdadeiros amigos para brincar e ainda a reprovação das atitudes dos colegas em relação a ele. A partir desse relato podemos observar o quão sério era a situação de Alex naquele ano letivo. O isolamento já parecia ao menino uma boa alternativa, já que ao tentar se aproximar dos colegas estaria colocando-se à mercê dos mesmos, correndo o risco inclusive de ser agredido fisicamente por eles. Tal agressão não era certamente com o intuito de machucar Alex ²⁴, pelo menos não fisicamente; mas funcionava como uma "defesa de território"²⁵. Alex, em seu grupo, era visto como um invasor, um estrangeiro, e por isso estaria exposto a todo tipo de reprovações, inclusive as mais radicais.

Podemos perceber, espelhados nesses fatos, o grande incômodo que Alex representava nesse grupo pelo fato de ter pertencido um dia a uma comunidade considerada, por estes mesmos colegas, como menos privilegiada econômica, social e

²⁴ Ao questionarmos a diretora da escola quanto a essas agressões, a mesma afirmou que não deveria ser algo preocupante, pois em todos os momentos em que as crianças estão brincando no pátio da escola, os mesmos estão sendo observados por vários funcionários e portanto se alguma agressão real tivesse acontecido a diretora estaria sabendo, o que segundo ela não acontecera. (Memo, 15/10/2000)

²⁵ O relato desse fato, faz-nos lembrar certos grupos de animais que vivem juntos em determinados espaços ecológicos, os líderes desses grupos têm a responsabilidade de guardar seu território contra invasões de predadores.

culturalmente. É evidente que esta é uma visão carregada de preconceitos, uma vez que temos claro não ser possível uma cultura ser melhor ou pior que a outra. Elas podem ser entre si, diferentes, cada uma com seus valores e costumes, mas nunca devem ser postas em comparação para se determinar qualquer grau de proximidade ou disparidade. Assim concordamos com Magda Soares quando diz:

“Não há culturas superiores ou inferiores, mais complexas ou menos complexas, ricas ou pobres; há culturas diferentes e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea” (Soares, 1986: 36).

Se a escola tivesse percebido a situação em que Alex se encontrava e almejasse contribuir para o crescimento do menino de forma significativa e rápida - como ele necessitava - precisaria fazer inicialmente um trabalho de conscientização e valorização da diferente língua e cultura que fazia parte de sua realidade agora, mostrando aos alunos inclusive o que Soares (op. cit) nos aponta. Aprendendo a valorizar o outro, sendo este diferente ou não, estaremos aprendendo a crescer como seres humanos e como cidadãos dignos da convivência com qualquer pessoa.

Levando em consideração os elementos apontados até este momento, é possível analisarmos então, a segunda questão levantada no início desta análise: se, conforme havíamos dito antes, a estigmatização de Alex se desse em razão de seu pertencimento a comunidade paraguaia por um certo tempo, cabe-nos agora discutir a razão pela qual os colegas de Alex (e também muitos brasileiros) menosprezam o Paraguai e tudo o que tenha algum tipo de ligação com esse país.

Subjacente a questão lingüística, temos toda uma situação de desvalorização do vizinho país - Paraguai - em relação ao Brasil. Muitos brasileiros se vêem como superiores aos paraguaios, seja por fatores de ordem social, econômica ou cultural. Podemos perceber isto na fala das pessoas que se dirigem ao Paraguai sempre relacionando a ele tudo o que é menor, menos valorizado, "pirateado", de segunda linha...

A raiz desse sentimento pode estar calcada na questão histórica relacionada à guerra do Paraguai com conseqüências bem colocadas por Chiavenato em: *Genocídio americano-A Guerra do Paraguai: 1980*. Na Ocasão desta guerra, o exército brasileiro massacrou o

então inimigo, provocando um derramamento de sangue paraguaio que tende a instigar nos corações de muitos brasileiros até os dias atuais, esse amargo sabor de vitória e soberania.

Acreditamos que desde Duque de Caxias, até a atualidade, o povo paraguaio seja visto como menos capaz, menos corajoso, menos forte, etc. E, tendo Alex participado da cultura desse povo, será também visto como eles. Essa pode ser uma das raízes da estigmatização sofrida por ele.

A realidade lingüística do Paraguai é formada pela convivência de duas línguas oficiais e simultâneas: o espanhol, que é a língua da colonização; e o guarani, considerada a língua própria dos paraguaios. Existem dados de pesquisas que comprovam que para se sentir realmente paraguaio, deve-se ter o guarani como primeira língua. (Rhodes Apud Grosjean:1982).

Este pode ser outro fato que desencadeie o estigma em relação a língua. O guarani, é a representação primeira do povo paraguaio, e ao mesmo tempo, e talvez por isso mesmo, é "tida" como *língua de índio*, e portanto "seria" menos valorizada.

Uma vez sendo *língua de índio*, não poderá ter o mesmo status, a mesma complexidade ou o mesmo valor que a "língua de branco". Isto porque seria utilizada por um povo menos privilegiado cultural e cognitivamente, como seria o caso dos indígenas. Pessoas que se utilizam de uma "língua de índio" não podem esperar da vida nada além do que os índios²⁶ normalmente alcançam: - vistos aqui com aquele esteriótipo de pessoas vencidas, abandonadas, sem perspectiva de melhoras de vida.

É com esse viés de análise, que respaldamos a questão levantada anteriormente sobre língua vs. Povo. Como pudemos perceber a língua é o símbolo de identidade de um povo e é através dela que esse povo se firma enquanto grupo. Sendo a língua estigmatizada, seu povo falante também o será, ou seja, todos receberiam sobre si a carga ideológica que a sua língua carrega.

²⁶ o estereotipo de índio a que nos dirigimos aqui é aquele no qual o mesmo é visto da forma miserável, sem casa, sem terra, sem ajuda da FUNAI e vive com andarilho, alcoólatra e muitas vezes doente.

A partir das relações que foram estabelecendo-se cotidianamente Alex percebia que as atitudes dos colegas em relação a ele se davam daquela forma, justamente pelo fato dele ter convivido com aquele povo que, aos olhos do seu grupo atual, é atrasado, subdesenvolvido...A partir dessa percepção, Alex tomou uma atitude radical e de certa forma esperada: o menino negava o contato com a língua espanhola (ou mesmo com o guarani) na tentativa de desvincular sua imagem a do Paraguai.

Já no nosso primeiro contato mais próximo, e ao ouvir o comentário do colega em relação a sua condição de "estrangeiro" o menino foi logo demonstrando sua posição e seu desejo de desmontar esta imagem criada em torno dele: - *"Mas eu nasci aqui, psora, eu morei lá no Paraguai um tempo, mas eu sô brasileiro mesmo"* (Diário de campo, 08/08/2000).

Nessa fala o menino marca dois pontos relevantes a saber: a) ele busca a aceitação pelo grupo; b) tenta convencer seus pares do seu real pertencimento a essa cultura (procura minimizar a questão do estigma).

Podemos perceber claramente a legitimação do item "a" se analisarmos a fala do menino registrada acima. No seu discurso, Alex queria nos mostrar que não era nada daquilo que os colegas falavam. Ele parecia nos pedir que não acreditássemos quando os colegas falavam que ele não sabia nada porque havia vindo do Paraguai.

Declarando-se brasileiro sentia que teria assegurado o direito de ter dificuldades, e de sobrepô-las em algum momento. O que não parecia possível, se fosse ao contrário, ou seja, se Alex fosse de naturalidade paraguaia. Dizemos isso baseados nas relações sociais que se estabeleciam na sala de aula, observadas ao longo do trabalho de campo, e que revelavam o preconceito gerado em torno do contato de Alex com o Paraguai.

Tal sentimento vem retratar o grande preconceito que se tem em relação aos "Paraguaios", nas palavras de Pereira: "talvez um preconceito regionalizado no oeste paranaense, que demonstra uma atitude negativa em relação ao povo daquele país, eles são vistos como "atrasados", e até menos capazes do que os brasileiros."(PEREIRA, a sair)

Dentro desse contexto é que encontramos Alex, com sérias dificuldades em sala de aula, principalmente em língua Portuguesa e ainda tendo que enfrentar em seu cotidiano toda essa carga de negação e preconceito em relação a ele e sua história.

Um fato que mostra a tentativa de Alex firmar-se como brasileiro, é a tentativa dele de se mostrar como conhecedor da língua portuguesa. Assim, nos momentos em que ele se equivocava quanto a forma ortográfica de se escrever determinada palavra, ele ficava totalmente constrangido e nervoso. Nesses momentos a pesquisadora auxiliava²⁷ Alex e era muito significativa a reação do menino: nos momento em que o auxílio vinha de forma verbal - quando a pesquisadora falava a Alex a maneira correta de se escrever - o menino começava a se encolher na cadeira procurando fazer com que a pesquisadora chegasse mais perto dele para que ele pudesse ouvir a explicação. Alex agia assim no intuito de garantir que, estando mais perto dele, a pesquisadora estaria também mais longe dos colegas e dessa forma estes não poderiam ouvir o que fora dito, evitando assim o constrangimento de não saber alguma coisa da língua portuguesa.

Ao perceber o constrangimento que poderia estar causando a pesquisadora mudou de estratégia e passou a registrar no caderno de Alex qual seria a forma correta de se escrever a palavra que o mesmo teria errado. Imediatamente após encontrar qual havia sido seu erro²⁸, antes ainda de corrigir a palavra que havia escrito, Alex apagava aquela registrada pela pesquisadora, tomando o cuidado para que não ficassem marcas daquela letra diferente em seu caderno. No momento em que corrigiria a palavra que havia escrito de forma equivocada, Alex agia da mesma forma, apagava o erro com tanta precisão²⁹ que demonstrava com isso o desejo de igualmente corrigir aquilo que a ele parecia um erro em

²⁷ A pesquisadora freqüentemente auxiliava Alex em seus momentos de escrita, tendo em vista o fato da professora estar sempre distante de Alex e não procurar orientá-lo.

²⁸ Ao falarmos de "erros" estamos nos referindo às tentativas de Alex em empregar a língua portuguesa como forma de comunicação escrita, são portanto vistos como "*sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua*" (Almeida Filho, 1998:37)

²⁹ Para a constatação deste fato, traremos em anexo algumas avaliações de Alex, nas quais podemos notar, algumas correções que foram feitas pelo menino e que precisam ser observadas com muita atenção, caso contrário elas tornam-se imperceptíveis, devido justamente ao fato dele tomar esse cuidado - apagar seus erros com a maior precisão possível.

sua vida: ter vivido no Paraguai durante um certo tempo. Essa atitude no momento de correção do caderno mostra também o esforço de Alex em evitar flagrantes do não conhecimento da língua portuguesa ou ainda do aparecimento do espanhol, o que mais fortemente contribuía para a sua estigmatização.

Além dos fatores já apontados até esse momento da análise mostrarem a estigmatização de Alex ser em razão do contato com o Paraguai, na história de vida desse menino - como vimos no capítulo 4.4 - outros fatores mostram-se como desencadeadores de um sentimento negativo em relação a esse país. A partir da discussão dos mesmos poderemos compreender porque o menino repudiava aquele país e qualquer coisa que pudesse ligar sua imagem ao mesmo.

A família de Alex foi morar no Paraguai no ano de 1990, os planos feitos aqui, segundo a mãe, era de ir para lá trabalhar, ganhar o dinheiro suficiente para comprar um terreno e então voltar a morar no Brasil. Entretanto ao chegar lá, seu marido mudou de idéia e resolveu "*fazer vida lá*" (mãe de Alex, entrevista, 28/11/2002). Foi daí que os desentendimentos na família começaram, D. Joana, mãe de Alex, nos contou que o trabalho era muito sacrificante para ela e para os filhos, que também ajudavam. Já o marido que era, segundo ela, acostumado com o serviço pesado e queria ganhar cada vez mais dinheiro, não se deixava convencer pelas súplicas da esposa e dos filhos.

Depois de mais de dez anos de trabalho duro, e as muitas dificuldades pelas quais passaram em relação a atendimento médico, a convivência com a diferente língua e os diferentes costumes, a discriminação dos filhos na escola e muitas outras coisas, a família retorna ao Brasil. Nesse momento entretanto, o dinheiro que haviam conseguido juntar, já não tinha mais o mesmo valor. Para entendermos melhor a situação vejamos o que a mãe nos conta em uma das entrevistas:

" Olha, quando a gente resolveu vim embora e daí ele vendeu a terra que a gente tinha comprado lá ele vendeu por quinze milhões de guaranis, só que hoje em dia dava só sete mil reais, porque na época logo depois que a gente conseguiu compra a terra e dexa ele pronta pra plantá, ela valia o que daria pra compra cinco lotes aqui no Brasil, e agora deu pra compra só esse meio lote que a gente tem aí. Então nós perdemos muito dinheiro, nós perdemos tudo! Única coisa que sobrou foi o meio lote." (entrevista com a mãe: 28/11/2002).

A decepção pela qual a família passou foi muito grande e mexeu fortemente com os sentimentos de todos, segundo D. Joana. Ao ir para o Paraguai com o marido, ela carregou, junto com a bagagem, todas as esperanças que havia lhe restado. E concordou em ir embora unicamente pelo fato de que essa mudança poderia ser significativa, economicamente, para o futuro de seus filhos, pois segundo seu relato essa tentativa de vida no Paraguai estava muito longe daquilo que havia sonhado para ela e para seus filhos.

Mae- é porque meu marido tava desempregado, alias ele tava empregado, só que ele ganhava muito pouco, e ele sempre teve esse sonho de ir mora lá, né, só que eu fui chorando praticamente a estrada inteira, porque eu não queira de jeito nenhum.. (entrevista com a mãe: 28/11/2002).

Depois de algum tempo que haviam retornado ao Brasil, o casal resolveu separar-se, entre as razões estava a desilusão da tentativa de vida no Paraguai. Segundo a mãe, tudo o que aconteceu lá foi muito desgastante para a relação e acabou afastando ainda mais o casal.

Mae- inclusive isso foi muito ruim pro nosso casamento, na nossa relação assim de marido e mulher porque depois que a gente foi pra lá não tinha mais conversa com o meu marido ele nem escutava o que a gente dizia, o que eu queria ele não queria nem sabê, e pra mim foi ali que começo acaba nosso casamento, até que quando nós voltamos pro Brasil, um tempo depois nós separamos, porque a gente não se entendia mais...(entrevista com mãe de Alex, 28/11/2002).

Depois de algum tempo que o casal havia se separado, Alex preferiu ficar com o pai, moram atualmente apenas os dois em uma casinha muito simples. A mãe nos conta que o menino preferiu o pai, pois assim teria mais liberdade de fazer o que todo garoto da idade dele gostaria: acordar tarde, chegar atrasado na escola, não estudar, etc. Como o pai trabalha o dia todo, não pode controlar a vida do filho. Apesar da escolha do menino, segundo a professora, a mãe em nenhum momento se tornou relapsa em relação a ele. Continuou freqüentando a escola para saber de seu desenvolvimento, cuida das suas roupas e outras coisas do gênero.

A mãe diz que está tentando conquistar Alex novamente para voltar a morar com ela, e diz que tentará inclusive a guarda do menino na justiça.

É importante analisarmos um momento a relação que a família estabeleceu com a experiência no Paraguai. Pela fala da mãe de Alex, percebeu-se que ela vê essa experiência como uma das responsáveis pelo desentendimento com o marido e a conseqüente

separação. A partir disso vieram também a desestruturação familiar e a perda de um filho - no sentido de convivência diária, pelo menos.

Todos estes fatores são certamente de conhecimento dos filhos, que inclusive por influência da mãe, podem ter criado um sentimento negativo em relação ao Paraguai, por estar ligado aquele país todo o sofrimento pelo qual passaram ao viverem lá - em relação ao trabalho pesado que tinham que enfrentar e outras questões de relacionamento social e escolar - e as tristes consequências advindas após o seu retorno ao Brasil.

Além desses fatos colocados, é importante observarmos uma outra questão: a relação que a família de Alex faz entre ele e os "paraguaios". É um dos fortes indícios que podem explicar o sentimento altamente negativo de Alex com o Paraguai e ainda porque ele, ao contrário dos irmãos, nega com tanta veemência qualquer possível vínculo com aquele país. Pois dentro de sua própria casa ele era visto como o "paraguaio da família". Sua mãe e os irmãos sem perceberem, legavam a Alex esse "título" e certamente não percebiam o grande sofrimento que causavam ao menino.

"O Alex mesmo, qué vê ele brabo é chama de chiruzinho"³⁰. "(entrevista com mãe de Alex, 28/11/2002).

Na fala da mãe podemos perceber que essa atitude para eles parecia isenta de qualquer prejuízo ao menino, chamavam-no assim entre a família, procurando brincar. Por outro lado, como tinham certeza que aquilo deixava o menino nervoso, repetiam tal fato toda vez que - por um motivo ou outro - queriam irritar ou simplesmente brincar com Alex. Se a mãe não via nenhum problema nessa "brincadeira" - como pudemos perceber em sua declaração - podemos imaginar a forma com que os irmãos, que são crianças como ele, aproveitavam-se disso para se divertirem às custas de Alex.

No trecho a seguir, veremos o relato de uma discussão entre o irmão mais velho de Alex e outras crianças brasileiras. A discussão teria se iniciado em razão de os colegas terem chamado o menino (Carlos, o irmão) de paraguaio, tal relato foi feito pela mãe, Dona Joana, em uma das entrevistas:

³⁰ Chirú é a maneira preconceituosa de se dirigir ao povo paraguaios e tudo o que se ligue de alguma forma aquele país.

Um dia o meu menino mais velho, disse assim pra um deles, que os paraguaio são tudo do cabelo lisinho e preto. - Eu tenho o cabelo enrolado e sou branco. disse o menino (risos da mãe). Agora já o Alex, ele tem o "tipinho" dos paraguaio mesmo, tem o cabelo preto lisinho e é mais moreninho que os outros irmão, mas ele fica brabo, quando a gente fala isso, não gosta de jeito nenhum. (risos) (entrevista com mãe de Alex, 28/11/2002).

Além desta indesejável comparação como os paraguaios feita pela própria família, há um outro fator que pode ter influenciado a decisão tomada mais tarde por Alex em separar-se de sua família e ir morar apenas com seu pai. Em conversas e entrevistas com a mãe, podemos perceber uma certa preferência desta, pelo filho mais velho, a mãe sempre se referia a este filho com elogios e orgulho. Segundo ela esse filho ia bem na escola, ajudava ela com os serviços domésticos, nunca havia dado problemas para ela, entre outros. Sua fala era sempre nestes termos:

"O Carlos aprendeu o espanhol facinho..., quando ele veio estuda aqui no Brasil, não reprovou nenhum ano, porque ele gostava de estudá, mas o Alex, não tinha jeito, ele nunca gostô de estuda, o negócio dele é tv e videogame, ele não gosta da escola Carlos não teve tanto problema assim, é que ele já sabia lê o espanhol e ele sempre se interessou pelo estudo, aí eu peguei uma cartilha do português e ensinei a diferença das pronuncia, e ele aprendeu, ele lia tanto o português quanto o espanhol." (entrevista com mãe de Alex, 12/11/2002)

A outra irmã de Alex além de ser a mais nova dos irmãos, era a única mulher, portanto já podemos imaginar que tinha privilégios na relação familiar. A mãe ao se referir a ela também a elogia, conta que lá no Paraguai foi a que mais aprendeu, tanto na relação com os vizinho quanto na escola. Em uma passagem a mãe nos conta toda orgulhosa que:

"menina, a Sandra, desde o primeiro dia de aula ela já troxe no caderno uma palavra escrita em espanhol, dá pra acreditá? No primero dia de aula: ...La palomita é..., que é a pombinha, né." (entrevista com mãe de Alex, 12/11/2002)

Já quando se referia a Alex, a mãe sempre tinha alguma queixa, ou era em relação aos estudos, ou por reclamações na escola, ou pelo serviço da casa, ou pelo fato dele gostar muito de jogar vídeo game ou por ser preguiçoso, não gostar de acordar cedo para ir para a escola e por fim por ter preferido ficar como o pai. Fato que talvez se explique inclusive por estas inúmeras reclamações que o menino devia ouvir diariamente.

Ao atentarmos ao convívio familiar de Alex³¹ podemos perceber que essas questões colocadas acima, podem inclusive ter influenciado seu desenvolvimento escolar. Pois acreditamos que o menino ao ouvir reiteradamente em casa que não gostava de estudar, que era muito preguiçoso, etc. acabava por tomar estes fatos como verdade, o que o levava a comportar-se assim regularmente.

Além da relação estabelecida pela própria família entre Alex e os paraguaios, temos a realidade escolar do menino, na qual ele vive essa ligação cotidianamente, sentindo as conseqüências disso a cada atividade proposta ou a cada tentativa de aproximação de seus colegas. Imaginemos a crise pela qual o menino passava ao ter sua imagem ligada a um país que para ele representa sofrimento, dor e decepção. Sentimentos que se desenvolveram juntamente com ele, quanto mais tempo permaneciam naquele país mais tristezas e desilusões acumulavam-se. Refletindo-se em seu presente como uma carga tão pesada que já não conseguia carregar, em razão disso procurava a todo custo desvicular-se dessa concatenação criada em torno dele e do Paraguai.

Acreditamos também que as dificuldades pelas quais a família passou lá no Paraguai, podem ter sido a raiz do repúdio de Alex em relação àquele país. Alex ao perceber que tudo quanto passaram lá não lhes trouxe nenhum benefício financeiro e além disso, ajudou a concretizar a separação dos pais e ainda provocou muito sofrimento em sua família em torno do trabalho pesado que tinha que realizar, relacionou estes fatos como sendo conseqüências do convívio com aquele país, sendo assim o Paraguai seria o responsável por todos os sofrimentos de Alex e de sua família enquanto viveram lá e também por aquelas situações constrangedoras pelas quais Alex continuava passando em seu presente. Isso explicaria o sentimento negativo que o menino tinha de tudo que se relacionava aquele país: *Alex - eu queria mesmo era esquece do Paraguai, nem lembra de nada de lá...(entrevista com Alex 19/11/2002).*

³¹ Ao falarmos do convívio familiar de Alex, estaremos nos remetendo a informações que obtivemos através de entrevistas com o menino, com sua mãe e com conversas sobre o assunto com a professora "B", uma vez que o contato direto com a família, em seu cotidiano, não nos era possível nas condições que dispúnhamos para a pesquisa.

Tendo isto tudo em vista não é difícil imaginarmos a reação imediata que ele tomou. A maneira mais fácil e mais rápida de ser aceito pelo grupo atual seria negar o seu pertencimento a outro grupo algum dia. E a forma mais eficaz que ele encontrou para fazer isto foi negar a língua daquele grupo; ou seja, se ele nunca aceitasse o fato de ter entrado em contato com outra língua - que é a maior representatividade de um grupo social - ele iria estar demonstrando que nunca pertenceu a outro grupo; ou que sempre fez parte da comunidade que está agora, sendo assim, ele nunca teria sido paraguaio ou nunca havia deixado de ser brasileiro.

Apesar de termos claro que os fatos discutidos anteriormente seriam os motivos que levavam Alex a negar o envolvimento com a língua espanhola, era preciso saber, para fins de desenvolvimento da pesquisa, até que ponto o contato com a língua ocorreu, ou seja, a que nível de proficiência o menino alcançara enquanto esteve no Paraguai.

Para tentarmos descobrir algo sobre isso foram utilizadas algumas estratégias nos momentos de geração de registro em sala de aula. Inicialmente a pesquisadora comentou com Alex que estava fazendo um curso de espanhol, e a partir disso mostrou o valor que dava a essa língua e a cultura dos países que a tinham como língua veicular, principalmente os que são nossos vizinhos - que seria o caso do Paraguai e da Argentina. Pretendíamos com isso principalmente deixar o menino a vontade em relação ao domínio dessa língua para que pudesse falar se realmente sabia ou não essa língua. Durante todo o tempo dessa fala da pesquisadora o menino permaneceu calado, copiando alguma coisa do quadro³². Como estávamos dispostos a saber mais sobre o envolvimento de Alex com o espanhol, fizemos uma nova tentativa, a pesquisadora através de uma conversa que parecia meio sem propósito, tentava fazer com que o menino deixasse escapar alguma coisa da língua, algo realmente difícil, já que além do fato de não termos certeza da sua proficiência em

³² O fato de Alex naquele momento estar copiando do quadro demonstra seu desinteresse no assunto, já que isso era algo que não se dava com essa naturalidade, ou seja, o menino não copiava do quadro normalmente por sua livre vontade, precisava ser pressionado pela professora, apesar de que essa pressão não se dava diretamente, o que ocorria é que a professora chamava a atenção dos alunos de um modo geral, ou alguns colegas que sentavam perto de Alex, o que acabava por assustar o menino e assim fazia com que ele também resolvesse copiar.

espanhol, tem-se o fato da negação da língua por Alex. Observemos o episódio relatado abaixo:

P: Ontem aprendi uma palavra nova em espanhol... (aguardo uma resposta)

A: (silêncio)

P: Eu achei tão engraçado quando a professora falou a palavra, é porque eu liguei essa palavra com o português, invés de ligar com o espanhol, daí claro que fica engraçado, né?

A: É. (continua a copiar do quadro sem me dar atenção)

P: A palavra que a professora disse era "perro", daí eu lembrei de um amigo meu que chama Pedro, por isso ficou engraçado, porque você sabe o que é "perro", né?

A: Não. Eu não sei falar espanhol, nem guarani, eu não aprendi nada quando eu morei lá no Paraguai, só umas coisinha assim...quando a gente brincava com algum piá paraguaio. (diário de campo, 13/10/2000)

Como dito anteriormente foi-nos muito difícil constatar o nível de proficiência de Alex no espanhol justamente pelo fato de o menino monitorar-se constantemente no sentido de não deixar transparecer essa língua, que seria o mais forte indício de seu contato direto com uma cultura desvalorizada pelo grupo a que tentava unir-se. Entretanto com as percepções obtidas na observação participante, com os relatos de Alex - como visto acima - através da observação de seus materiais escritos³³ e outros fatores também relevantes, como declarações da mãe e da professora chegamos a conclusão que Alex não tinha uma proficiência satisfatória em espanhol a ponto de ter condições de transferir conhecimentos de uma língua para outra sem equívocos. Portanto Alex não teria condições de aquisição do português escrito sem o auxílio direto e constante da professora - contrariando o que a escola supunha, como veremos posteriormente.

Segundo as declarações da mãe de Alex o menino não aprendeu o espanhol o guarani porque não se interessava, não gostava da escola, não brincava com amigos

³³ Nas observações participantes pudemos notar que Alex estava totalmente despreparado para a escrita, não conseguia escrever uma só palavra sozinho, o que mostra que não era totalmente alfabetizado em espanhol, caso contrário poderia servir-se dessa língua como apoio para sua escrita em português, que é o que geralmente acontece com indivíduos bilíngues.

Nos materiais escritos de Alex, como podem ser observados nos anexos desse trabalho, encontramos sérias dificuldades de escrita, atividades sem resposta e ainda quando há escrita espontânea, esta apresenta-se com alguns traços do espanhol.

Tais indícios levantados aqui estarão sendo trazidos ao corpo do trabalho em outros momentos de análise dos dados e também farão parte dos anexos desse trabalho.

paraguaios e não queria aprender nada dessa língua "feia", nas palavras de Alex, segundo a mãe em entrevista. Em relação ao conhecimento de Alex na língua espanhol a mãe nos conta:

"o Alex, também, ele entendia, só que ele não gostava, de jeito nenhum.. Ele entendi assim quando tavam brancando, assim se tava chingando, ... mas eles brincavam normalmente, o Alex falava o português dele o os colegas a língua deles.. o Alex ele nunca se importou mesmo em aprender os irmão dele gostavam pediam pros colegas ensina e o Alex não, ele não queria nem ir pra escola porque ele não queria aprender a língua, aquela língua feia, ele dizia" (entrevista com mãe de Alex, 28/11/2002)

Para a professora "A" o menino passava por inúmeras dificuldades, entretanto não tinha certeza de sua avaliação: "eu não sei como ele está, não sei o que ele sabe ou não sabe, pra mim ele não demonstrava conhecimento nenhum, nem em português, nem em nada" segundo suas palavras registradas em diário de campo. Para ela o trabalho estava sendo muito difícil, porque estaria tendo que alfabetizar um aluno na terceira série, ao mesmo tempo em que deveria prepará-lo para o ingresso na série seguinte.

É mister trazermos nesse momento o conceito de "pertencimento", que foi mencionado anteriormente, e que nesse estudo é de grande auxílio para a compreensão de uma série de acontecimentos, que foram observados no momento da geração de registros na pesquisa de campo. Vejamos o que nos diz por exemplo Grosjean. *"A língua não é somente um instrumento de comunicação, é igualmente um símbolo de identidade social, uma marca de pertencimento"* (Grosjean, 1982).

Em consonância com o postulado acima, atentemos para uma citação que além de explicar a atitude de Alex em relação a língua, consegue nos transmitir com muita propriedade aquilo que levava o menino em questão, agir daquela forma. *"falar a outra língua com desenvoltura significava "trair" sua língua/pátria mãe. (Costa, 1997)*

O sentimento retratado na citação acima explica inclusive o fato de Alex, negar com tanta veemência o conhecimento ou mesmo o contato com a língua espanhola ou com o guarani, chegando inclusive a afirmar que não conhecia nem mesmo uma letra do alfabeto. Intuitivamente Alex sabia que admitindo o conhecimento ou mesmo o envolvimento com uma língua "estrangeira" e ainda sendo esta a representação de um povo discriminado por

seus colegas - como era o caso do povo paraguaio - ele estaria sendo definitivamente "condenado" a ser o "Alex Paraguai".

Na continuação do episódio relatado acima na tentativa de se descobrir o real contato de Alex com o espanhol, a pesquisadora continua insistindo:

P: Mas como que você não aprendeu nada de espanhol se você estudou lá dois anos?

A: Eu estudei...mas é que lá....com nós era tudo brasileiro, não tinha nenhum paraguaio na nossa escola, o professor fala assim também, que nem nós, em brasileiro. (diário de campo, 13/10/2000).

Com essa declaração percebemos o quanto é importante para Alex mostrar-se como "puro" em relação ao contato com essa língua, representante de toda uma carga negativa aos olhos de seus atuais pares. Dizemos isso por saber que Alex não estava dizendo a verdade em sua declaração, pois além de não ser permitido o uso de uma língua estrangeira como fonte de veiculação escolar no Paraguai, o próprio menino se contradiz em relação a outro episódio em que nos conta que tinha dificuldades de aprender porque na escola o professor falava em guarani, e então ele não entendia nada. Ora, isso era justamente o contrário do que ele acabara de dizer; e mais, se o professor falava em guarani, justamente para estabelecer uma diferença de relacionamento em sala de aula segundo relato de Alex, era porque havia sim, alunos paraguaios naquela escola. Para ilustrar o fato de que o professor, em escola paraguaia, falava guarani trazemos uma declaração da mãe de Alex sobre o assunto:

Mae...É esse o problema. Os brasileiros não entendiam o que as professoras falavam, olha eu que tenho o segundo grau não entendia, pra mim fala com a professora do Alex, dava o maior trabalho, eu falava: - fala mais devagar que eu te entendo. Agora como que as crianças iam aprende. E outra, compara o Brasil com o Paraguai, não tem como. Vai você lá com segundo grau completo estuda na sala da primeira pra vê se aprende alguma coisa. (entrevista com mãe de Alex 12/11/2002)

Com esse desabafo da mãe em relação a dificuldade lingüística a que estavam expostos naquele país temos a possibilidade de imaginar a grande barreira que separava Alex daquela língua, que não era a dele, não era a do "seu povo" e que ainda era colocada exatamente para firmar essa divisão entre brasileiros e paraguaios em sala de aula. É importante observarmos que a negação da língua estrangeira - guarani e espanhol - por Alex começa ainda no berço dessa língua. Desde os primeiros contatos que teve com as

línguas, principalmente na escola, onde tinha status de formalidade Alex renunciava-se a aprendê-las. Demonstrando da mesma maneira aos colegas e aos professores paraguaios o desejo de construir uma barreira divisória, de forma que cada um continuasse com seu espaço, imaginando que isso pudesse amenizar o conflito ao qual estavam convocados diariamente.

Acreditamos que as conseqüências advindas do contato/conflito das línguas espanhol/português era algo muito mais sério do que nos parecia em um primeiro momento. E como temos visto até esse momento da análise, sua interferência vai muito além do contexto lingüístico, passando pela relação social que se estabelecia em sala de aula e a construção de Alex enquanto cidadão digno e participante em seu grupo. A esse fato daremos uma atenção especial, iniciando por ele o segundo momento de nossa análise

5.2 Segundo momento da análise - a questão do bilingüismo.

Como dissemos anteriormente, o sujeito de nossa pesquisa, afirmava não ter conhecimento de outra língua (espanhol ou guarani), porém, como já explicitado, isto é impossível em um país cujas leis proíbem qualquer outra língua, além daquelas estabelecidas, como forma de veiculação dos conhecimentos escolares. Segundo Martins (1996) cujo contexto de pesquisa é no Paraguai, naquele país não é permitido o uso de outra língua veicular de instrução, ainda que a maioria não seja paraguaia.

A ligação entre proficiência bilingüe e identidade cultural pode ser considerada um dos fatores que expliquem a negação do conhecimento das línguas espanhol/guarani por nosso sujeito de pesquisa. Alex ao negar a proficiência lingüística estaria justamente almejando negar qualquer possibilidade de ligação cultural com o país que seria visto pelo menino como o responsável pelos constrangimentos pelos quais vinha passando em sala de aula brasileira.

E, para confirmar o real contato que o menino teve com a língua espanhola, ainda que ele não admitisse, em um certo momento da coleta de registros, o próprio ator do nosso estudo se denunciou, ao reconhecer e demonstrar no alfabeto – que havia na parede da sala, a letra *x*, que dizia se chamar *i griega*, que corresponde ao *y*, em espanhol.

Essa confusão entre as letras do alfabeto de uma e de outra língua ocorreu, porque o menino, ao sentir confiança na pesquisadora, sentiu vontade de comentar com ela a falta dessa letra (Y) no alfabeto português, em relação ao alfabeto espanhol.

O fato é que a letra y - por um motivo ou outro - estava realmente faltando no alfabeto daquela sala. O que devemos nesse momento é atentarmos para o fato do menino ter sentido a falta dessa letra, o que nos leva a concluir que realmente ele teve contato com esta língua, uma vez que observou a ausência de uma letra, entre um alfabeto e outro. E mais, se ele lembrou do nome da letra em espanhol e ainda confundiu-a com o x é porque o alfabeto dessa língua está muito mais claro na mente dele do que o alfabeto em Português, caso contrário ele teria questionado a ausência do próprio y.

É importante mencionarmos que essa revelação do menino quanto ao seu contato com o espanhol, não foi um mero descuido de sua parte. Ele deixou que tal fato se mostrasse em um momento especial da geração de registros. Estávamos em fins do primeiro mês de pesquisa, ou seja, já tínhamos uma certa confiança conquistada e particularmente nesse dia Alex mostrou-se mais próximo. Foi a primeira vez que sorriu ao ver a pesquisadora e fez nesse momento um movimento com a cadeira no sentido de abrir-lhe espaço para sentar-se próximo a ele, fato novo pois, nos dias anteriores o menino era um pouco resistente a aproximação da pesquisadora. O registro da constatação da pesquisadora em diário de campo ilustra a inusitada atitude de Alex com ela:

Depois que conversamos bastante ele percebeu que eu (pesquisadora) não seria mais uma a estigmatizá-lo, ao contrário, valorizava o fato dele ter tido contato com outra cultura, da importância de se saber falar outra língua, falava isto para ele e para os colegas, assim, Alex sentiu-se importante e valorizado e se sentiu seguro comigo. (diário de campo, 25/08/2000)

Podemos também nos certificarmos do contato de Alex com o espanhol se observarmos seus materiais escritos - cadernos, avaliações, trabalhos e atividades³⁴ - nos quais percebemos a presença de elementos da língua espanhola, que por vezes, são resgatados por Alex em momentos de escrita em língua portuguesa.

³⁴ Os documentos escritos, acima mencionados, farão parte dos anexos desse trabalho.

Tal fenômeno é explicado por pesquisadores que tratam da aquisição de segunda língua como sendo uma estratégia de comunicação, ou seja, nos momentos em que Alex não conseguiria encontrar no português as formas de que precisaria para transmitir uma determinada idéia³⁵, emprestaria algum elemento do espanhol que pudesse dar conta da dúvida que havia surgido. A explicação teórica mais detalhada desse assunto encontra-se no capítulo que trata dos referenciais teóricos desse trabalho .

Um ponto importante a abordarmos nesse momento é a postura da escola em relação a essa estratégia empregada por Alex - a utilização da L1 nos momentos de dificuldades no emprego da L2³⁶ - como forma de "lançar-se" no mundo da escrita. Acreditamos que a escola na qual Alex estudava apoiava-se - talvez de forma intuitiva - na possibilidade da intercompreensão entre o português e o espanhol como um caminho a ser trilhado na busca da construção do português escrito, e sendo assim, já que o menino "dominava" o espanhol teria condições de "sem muito auxílio" fazer essa caminhada . Entretanto como vimos no capítulo que aborda os referenciais teóricos que guiam esta pesquisa, a construção de significados entre uma língua e outra não é algo tão simples assim, a ponto da escola praticamente abster-se do compromisso do trabalho rígido que deveria ser feito em torno de Alex em relação a aquisição do Português em sua modalidade escrita. Além disso, temos o fato comentado na seção 5.1.1 de que Alex não tinha o domínio suficiente do espanhol para transferir conhecimentos de uma língua para outra de maneira ideal, ou seja, sem o auxílio da professora.

Ao falarmos sobre essa atitude da escola em relação ao ator de nossa pesquisa, estamos nos apoiando nos fatos percebidos ao longo da etapa de geração de registros, momento no qual pudemos observar "de perto" o trabalho que a escola (não) desenvolvia com esse aluno. tal postura pode ser exemplificada com uma anotação feita em diário de campo pela pesquisadora:

³⁵ A pesquisadora referia-se nesse momento a tentativas de Alex, por exemplo de indicar a nasalidade de algumas palavras e utilizar-se para isso, como no espanhol, do acento til (~) sobre as vogais.

³⁶ É necessário lembrar nesse momento que no caso de Alex, estamos encarando como L2 a língua portuguesa, pois mesmo sendo esta sua primeira língua oral, no mundo da escrita, sua primeira língua foi o espanhol, na qual ele se apoia para a construção do significado em Português.

A professora "A" por insegurança - em razão de sua pouca experiência e incompleta formação, segundo ela própria - ou por falta de orientação de um trabalho mais significativo em torno do desenvolvimento de Alex acaba por não fazer trabalho nenhum com o menino. A atividade dele em sala resume-se a copiar do quadro, esperar que a atividade seja corrigida e copiar novamente. (diário de campo, 16/08/2000)

Outro fato que vem se somar a esse, em defesa da afirmação feita acima em torno da postura da escola em relação a Alex, são as queixas que recebemos de dona Joana - mãe do menino - justamente pelo fato do "pouco caso" que a escola estava fazendo com seu filho, fato que já havia sido percebido pela mãe há algum tempo e que certamente era inaceitável. Observemos as palavras dela em uma das entrevistas:

Mãe- É, eu ainda conversei com elas lá na escola, eu falei: - mas eu acho melhor colocar na segunda. Porque eu sabia como era a alfabetização dele, eu sabia que ele não ia conseguir... Mas só que elas não me escutaram, se você que sabe, eu acho que nem dá bola pra aquilo que eu falei, elas não dão nem aí pra o que a gente acha. E outra coisa, se o reforço fosse feito desde o dia em que eu ponhei ele no colégio, ele tinha passado.

Pesq- o reforço que a senhora diz é o da primeira? (o acompanhamento em horário contra turno na primeira série)

Mae- é, na verdade se tivesse o reforço, desde o início né? Um acompanhamento da primeira, nossa! Ele tinha passado... com certeza. (Entrevista com mãe de Alex, 12/11/2000)

Outro registro gerado no campo de pesquisa que vem ao encontro dos dois anteriores na tentativa de indicar fatos que mostrem a falta de interesse da escola no caso de Alex é a mudança de atitude tomada pela mesma logo após o início dessa pesquisa. Como dito anteriormente, não havia sido elaborado nenhum plano de ensino, nem uma estratégia diferenciada, não havia sido pensado em nenhuma atividades diversificada para Alex no sentido de objetivar seu crescimento, pelo contrário, o menino não recebia nenhuma atenção específica por parte da escola e/ou da professora.

Logo na primeira visita feita à escola, essa se mostrou muito receptiva - como aliás todo o tempo em que estivemos lá - e entusiasmada com a notícia da pesquisa, pois, mesmo com toda a explicação em torno do que esta seria e quais seus objetivos, a escola, enquanto grupo, passou a acreditar que a presença dos pesquisadores na escola seria indício de que seus "problemas" haviam terminado, legando o problema para os pesquisadores. A primeira atitude que nos levou a perceber isso foi a criação de um espaço

para a contatos individuais que o pesquisador teria com Alex e que seria em horário contraturno, ou seja, em horário contrário aquele em que o menino estudava regularmente. Para o desenvolvimento da pesquisa era algo bom, entretanto a escola e os professores passaram a referir-se a estes encontros como: o reforço; e sentiam que este seria a resolução para o problema de Alex, tirando dos "ombros da escola esse peso".

Nesses encontros com o pesquisador³⁷ eram feitos trabalhos em torno de Alex, pretendendo dessa forma gerar registros para posterior análise e ao mesmo tempo auxiliar o menino quanto a aquisição da língua portuguesa escrita. Enquanto Alex desenvolvia as atividades propostas pelo pesquisador - com o auxílio dele - os dois iam conversando, Alex ia sendo entrevistado de uma forma natural, sem que ele percebesse.

Imprescindível também mencionarmos nesse momento a vontade que Alex tinha de aprender e o interesse da mãe com relação a isso, pois ela havia sido informada dos objetivos da pesquisa e desses encontros, que foram chamados de reforço, mas que não tinham esse intuito diretamente. Mesmo assim, Alex não faltava a nenhum deles e ainda ao final de cada um, perguntava se no dia seguinte o pesquisador (ou professor como Alex chamava) voltaria. Portanto a hipótese de que Alex não aprendia porque era preguiçoso e desinteressado estava totalmente descartada, pois se isso correspondesse a atitude de Alex, porque o menino viria em um horário contraturno para a escola, para ter reforço? (como a escola insistia em chamar)

Outro fato que ilustra o empenho de Alex em estudar e ainda a reformulação de idéias que a escola fez em relação a Alex depois do início da pesquisa, foi a proposta de acompanhamento paralelo na primeira série em horário contraturno. Assim que a notícia foi dada a mãe de Alex, o menino começou a freqüentar essa turma, local onde teve uma notada melhora, pois lá teria a possibilidade de aprender o que realmente necessitava no momento: o código escrito da língua portuguesa. O que questionamos é: porque tal atitude foi tomada unicamente em meados do mês de outubro? Será que só então foi percebido a dificuldade que o menino apresentava? Ou pensou-se que de outubro até a conclusão do

³⁷ O pesquisador aqui referido é um colega que trabalhou como colaborador dessa pesquisa, a quem já me referi e agradei anteriormente.

ano letivo seria suficiente para se fazer um trabalho que não havia sido feito durante todo o restante do ano?

Acreditamos que esse fato mostra que realmente Alex era "apagado" em sala de aula, não se notava sua presença, quanto mais o que ele precisava ou não. Entretanto a escola sentindo-se "flagrada" quanto a sua atitude em relação ao menino - com o início dos trabalhos de campo desenvolvidos pelos pesquisadores - percebeu que era preciso tomar alguma iniciativa, além do "reforço" que a escola organizara mas que estava sendo ministrado a Alex pelo pesquisador-colaborador dessa pesquisa.

O acompanhamento paralelo na primeira série foi fundamental para o desenvolvimento de Alex. O menino aprendeu muito naqueles poucos meses de frequência a que foi submetido. E certamente se tal fato se desse desde seu ingresso na escola, como dona Joana comenta em entrevista - o menino talvez tivesse adquirido a língua escrita no mesmo ano que retornara ao Brasil, não sendo necessário inclusive a sua reprovação naquele ano letivo.

Em relação a essa experiência de acompanhamento paralelo nas duas séries Alex nos contou muito animado que estava gostando muito daquela nova turma. Segundo o menino naquela sala as relações sociais que se estabeleciam eram bem mais agradáveis do que na sua sala de terceira série. Em relação a isso nos falou: *Alex - "lá eles são mais legais porque convidam a gente para brincar na hora do recreio e não me batem como os da terceira"*(diário de campo, 03/10/2000)

Em relação ao fato de estar em uma série anterior a que cursava normalmente, Alex não via nenhum problema, pelo contrário, estava muito entusiasmado com a possibilidade - agora real - de aprender a ler e a escrever: *Alex- "ah, eu tô gostando mais da primera do que daqui porque lá eles ensinam a lê e a escrever, fazê texto, usa parágrafo..."* (diário de campo, 03/10/2000)

Essa fala de Alex revela-nos a disposição que o menino tinha em aprender o português, contrariando as indicações de que ele não aprendia por desinteresse, como

mencionamos acima. Ao mesmo tempo esta preferência pela primeira série³⁸ pode ser indicativo de uma outra razão, a que estaremos abordando nesse momento.

Como parece ter ficado claro no início dessa análise, Alex era extremamente estigmatizado em sala de aula pelo fato de ter vindo do Paraguai. Ao perceber que com o passar do tempo esse fato não era esquecido pelos colegas e o menino não alcançava a alforria de sua situação, o menino mostrou-se desanimado com a possibilidade de uma boa convivência naquela turma. No momento em que começou freqüentar a primeira série, passou a enxergar aquela classe como a "tábua de salvação" a que ainda poderia segurar-se no intuito de sentir-se parte de algum grupo. E foi em razão disso - da boa recepção que teve dos colegas e da professora da primeira série - que Alex passou a gostar mais daquela turma.

Dando continuidade ao relato de Alex transcrito anteriormente em relação a sua preferência à primeira série, temos registrado em diário de campo as impressões da pesquisadora em relação a isso.

No momento em que lhe dissera que realmente ele parecia feliz em estar freqüentando a primeira série, Alex, com uma alegria estampada no rosto, disse-me que lá ninguém sabia que ele havia vindo do Paraguai. Parecia querer dizer que lá ele teria toda liberdade para aprender - errando e acertando como qualquer aluno - pois se não sabiam de sua história não teriam motivo para discrimina-lo e assim não sofreria a mesma estigmatização que o fizera sofrer tanto a ponto de atrapalhar seu desenvolvimento escolar. (diário de campo, 03/10/2000).

Acreditamos que realmente o fato de na primeira série ninguém saber de sua história era o fator fundamental para que Alex se sentisse melhor ali, naquela sala estranha, com professora e colegas diferentes, mas que ao não ligarem sua imagem com a do Paraguai, não tinham motivos para discriminá-lo, podendo Alex sentir-se um aluno "normal" dentro de uma sala de aula.

Além dessa atitude tomada pela escola - o paralelo com a primeira - Alex foi ainda encaminhado para a LBV - entidade descrita anteriormente - também em período

³⁸ É importante mencionarmos que o fato de freqüentar uma série anterior aquela que se freqüentaria normalmente não é facilmente aceito pela grande maioria dos alunos, pois este fato colocaria o indivíduo exposto - ao restante da escola (e dos colegas) - como sendo: atrasado, problemático ou "fraco", e por isso deveria estar em uma classe menos adiantada.

contraturno. Lá Alex nos conta que era muito prazeroso, tinham muitas atividades recreativas e de aprendizagem. O menino gostava muito de lá e não faltava nenhum dia, vejamos o que ele diz em entrevista:

A: Todo dia eu vô lá, tem um punhado de livros lá, tem um tapete assim, né? Uma estante cheia de livrinhos pra gente lê.

P: Ah é, então cê lê qual?

A: eu pego um bem legalzim, a professora leu um punhado de história, num dia ela lê quase duas historinhas prá nois lá, aí ela ensina nós a fazê, ela pegô um copo de iogurte, né, nós tiramo e fizemo um cuein, ela deu uma folha de sulfite e nós desenho. (primeira entrevista com Alex)

Mais uma vez Alex mostrou-se muito entusiasmado com as atividades a que fora submetido. Contou-nos ainda que nessa entidade faziam capoeira e outras atividades físicas como jogar futebol, que era a que mais gostava.

A partir dessa "renovação" de trabalhos em torno de Alex, a escola deixou o menino com a "agenda lotada": de manhã ia para a escola todos os dias; às segundas, quartas e sextas-feiras à tarde o menino freqüentava o paralelo na primeira série; às terças à tarde ia para a LBV e as quintas à tarde encontrava-se com o pesquisador - colaborador, para fazer o dito "reforço". Parece que Alex passou a ser o foco de atenção da escola a partir do início dos trabalhos de pesquisa. Foi uma pena não termos iniciado esse trabalho antes, certamente Alex seria o maior beneficiado.

Em relação ao contato/conflito entre as línguas português/espanhol o que pudemos perceber durante o desenvolvimento da pesquisa é que a escola em que Alex estuda, acredita na possibilidade de êxito de Alex na aquisição do português escrito a partir da proximidade das duas línguas, supondo, portanto, que o sujeito de nossa pesquisa não necessitasse de auxílio na sua alfabetização, pois poderia conseguir isto sozinho, caso não conseguisse, era em razão do seu desinteresse ou incompetência, e não por negligência da escola. O que essa não percebia, entretanto, é que Alex não teria tais condições, uma vez que não era proficiente em espanhol, não havia alcançado um nível de aquisição dessa língua que o permitisse essa transferência de conhecimentos na qual a escola se pautava.

Entretanto observando o rápido crescimento de Alex a partir do momento em que passou a freqüentar a primeira série parece ficar claro a necessidade da não isenção da escola nesse processo, principalmente em se tratando de uma criança em nível de

alfabetização e com uma carga sociocultural que leva a sua estigmatização em razão de seu contato com uma comunidade tida como inferior – que seria o Paraguai.

Na realidade vivida na classe de terceira série, Alex era um aluno com receios de se expor em sala de aula por, entre outras razões já explicitadas, não ter o domínio da língua portuguesa em sua modalidade escrita, e ao mesmo tempo não apresentar um nível de letramento suficiente em espanhol para conseguir transferir conhecimentos de uma língua para outra sem o auxílio da professora.

Como discutido até o momento, a estigmatização de Alex e seu conseqüente não aproveitamento escolar, se davam no primeiro ano da realização da pesquisa, quando o menino tinha como docente a professora "A". Nesse período, as atitudes da professora em relação a Alex se explicam no sentido de pensarmos que ela enxerga esse aluno como tendo sido alfabetizado em Espanhol – uma vez que ao voltar para o Brasil, e estar na terceira série, significa que havia estudado pelo menos dois anos no Paraguai e, portanto deveria saber escrever em espanhol e assim, teria condições de “virar-se” também no Português.

Além desse pré-conceito que a professora havia feito em relação aos, supostos, conhecimentos de Alex em uma língua e outra - e que de certa forma facilitaria o trabalho dela, já que não teria total responsabilidade sobre a aprendizagem do menino - outros fatos mostram-nos que a professora tenta "desviar-se" do compromisso que teria com o menino. Em uma entrevista ela nos falou de como havia organizado o seu trabalho em torno de Alex:

Pesq- Qual foi a primeira coisa que lhe passou na cabeça quando você soube que iria receber um aluno com este perfil: ter vindo do Paraguai?

Prof- Bom a primeira coisa que eu pensei, eu fiquei curiosa né, de saber como que ele tava né, em relação ao conteúdo. Mas quanto ao trabalho, eu continuei o trabalho que eu tinha, né, que eu fazia com os outros, né, e fui observando ele, fui avaliando até que ponto ele sabia pra mim podê trabalhar com ele. (entrevista com professora "A" 09/12/2002).

Como podemos perceber pela fala da professora, a mesma inicialmente, havia pensado em organizar o trabalho em torno de Alex da mesma forma que fazia com todo o restante da turma, ou seja, trabalhar os conteúdos que constavam no planejamento de forma expositiva e verificar a aprendizagem dos mesmos através de provas e atividades feitas em sala de uma maneira particular, a qual já foi abordada anteriormente, isto seria feito sem se

levar em conta a história de vida do menino que por ter tido contato/conflito com outras línguas deveria ter o mínimo de atenção da professora em sala de aula desde seu primeiro dia na escola. Algo que não ocorreu, pelo contrário, como pudemos observar no trabalho de campo essa atitude de "avaliação inicial" perdurou durante todo o tempo em que a pesquisa foi desenvolvida. Sendo necessário inclusive a escola tomar as iniciativas descritas acima em relação a Alex, buscando formas alternativas de ensino, ou seja, mesmo tendo notado a dificuldade pela qual o menino passava em relação a aprendizagem da língua e a aquisição dos conteúdos trabalhados, a professora não tomou nenhuma atitude em sala de aula no sentido de reorganizar seus trabalhos em torno de Alex, permanecendo o menino esquecido em sala de aula, estabelecendo-se aí uma espécie de jogo em que a professora "faz-de-conta que lhe ensina e ele, por sua vez, faz de conta que aprende.

Em relação ao que abordávamos anteriormente a respeito do fato da professora enxergar Alex como sendo um menino suficientemente alfabetizado em espanhol a ponto de esse fato lhe permitir uma espécie de aprendizagem auto-didata do português, podemos sentir nesta sua fala o que de pronto suspeitávamos. Observemos a continuação da entrevista:

Pesq- Mas você imaginava que ele teria dificuldades, né?

Prof- Não, não, eu não tinha idéia de como ele estaria, eu nunca tinha tido contato com aluno assim, então eu imaginava que ele iria acompanhar a turma pelo menos mais ou menos... depois é que eu fui percebendo a dificuldade. (Entrevista com professora "A" 09/12/2002)

Como mencionado anteriormente, a professora "foi percebendo" a dificuldade, apesar de não tomar atitude contrária ou diferente da que tomara na chegada de Alex à escola (ou seja, nenhuma, uma vez que continuou seu trabalho em sala, da mesma forma, como se Alex não existisse naquela classe). O importante a observarmos nesse momento é o fato da professora realmente imaginar que Alex conseguiria acompanhar a turma. Ora, para agir assim e ainda pensar que estava agindo certo ou ela esqueceu que no Paraguai se aprende espanhol e guarani, ou tínhamos razão quando falávamos que ela esperava que Alex se apoiasse no espanhol para transferir conhecimentos para o português, trilhando assim os caminhos daquela aprendizagem "auto-didata" de que falávamos anteriormente e dessa forma "aliviaria" a responsabilidade da escola em relação a sua eventual reprovação ao final do ano letivo.

Entretanto é preciso lembrar que Alex não tinha esse nível de alfabetização em espanhol que a professora esperava que tivesse. Como vimos acima em uma declaração da mãe do menino, ele não aprendeu muito do espanhol enquanto esteve no Paraguai porque primeiramente não queria, para ilustrarmos este fato temos um trecho de entrevista que trata desse assunto, apesar dele ter sido abordado anteriormente:

Mae- lá ele falava "não gosto de estudar este espanhol, não gosto, não sou paraguaio" ele falava (risos). E por isso que eu acho que ele não aprendeu quase nada do espanhol, porque ele não gostava mesmo... (entrevista com mãe de Alex, 12/11/2002)

Através desse fato percebemos inicialmente que Alex nunca alcançaria aquilo que a professora havia legado a ele: a auto-aprendizagem; pois não teria as condições mínimas para isso, que seria o domínio do espanhol. Com isso podemos perceber também o desconhecimento que a professora tinha em relação ao seu aluno, pois ao contrário do que soubemos pela mãe já no primeiro dia de contato - conforme relato acima - a professora insistia em dizer:

Prof- Não era eu que dava espanhol pra eles, né era outra professora, mas a gente sempre conversava e, em espanhol ele ia muito bem

Pesq- ele escrevia, lia?

Prof- Sim, escrevia, lia, tudo! o que a professora falava ele já dizia o que era. (traduzia) (entrevista com professora "A", 09/12/2002)

Como podemos perceber, a professora regente da turma de Alex sabia menos a respeito do menino do que nós, pesquisadores, ficamos sabendo no primeiro contato com a mãe desse aluno. Ao afirmar que Alex ia muito bem no espanhol, a professora demonstra o não conhecimento do caso desse aluno, como parece ter ficado claro. Entretanto mais grave do que "pensar" que Alex sabia espanhol mais do que realmente o menino tinha condições, era o fato de que a professora "A" enxergava Alex como proficiente em espanhol e não conseguia nem imaginar hipótese contrária a esta. A partir disso temos motivos para acreditar que essa professora não sabia - na verdade - qual era a situação de Alex enquanto aluno de espanhol em escola brasileira. Além do relato da mãe, contrariando o que a professora dizia em relação ao espanhol, temos também uma declaração registrada em diário de campo da professora de espanhol de Alex do ano de 2002, na qual podemos amparar nossa análise nesse momento:

Olha na minha aula ele é totalmente apático. Não participa, não fala, não se esforça... eu acho que ele não gosta mesmo de espanhol porque nas outras aulas,

as professoras dizem que ele vai bem, mas nas minhas... eu não sei o que acontece... Eu nem sei se realmente ele aprendeu alguma coisa de espanhol, porque ele nunca faz nada, só o que ele sabe fazê é copiar... (declaração da professora de espanhol anotada em diário de campo, 15/11/2002)

A partir da comparação das declarações das duas professoras vemos que algo está errado. Ou a professora de espanhol equivocou-se quanto ao desempenho de Alex - o que achamos pouco provável, já que é a professora específica dessa disciplina - ou a professora "A" nunca soube do nível de conhecimento do menino em espanhol, talvez não tenha conversado com a professora de espanhol sobre o caso de Alex.

A partir dessa análise o que parece ter ficado claro é que a escola, de forma indireta apoia-se na possibilidade da transferência de conhecimento de uma língua para outra e assim não encara o problema de frente, como sendo de sua responsabilidade. Entretanto como vimos no momento em que se discute teoricamente a transferência de conhecimentos de uma língua para outra, os 10% que não são passíveis de transferência, são essenciais para a construção de significados, principalmente em textos escritos. Apesar do alto nível de intercompreensão entre os falantes de ambas as línguas em relação a intercompreensão de textos; a tradução e a inferência de itens lexicais existe uma pequena porcentagem de palavras não-inferíveis, mesmo com a ajuda do contexto. Palavras desse tipo podem ocorrer em qualquer tipo de comunicação (verbal ou escrita) e podem causar interseções, no nível semântico, fazendo com que o locutor (ou autor) diga uma coisa e o interlocutor (ou leitor) entenda outra, substancialmente.

Sendo assim, parece óbvio o papel fundamental da escola no processo de aquisição da escrita em língua Portuguesa por Alex e por outros que tenham o seu perfil e que atualmente são cada vez mais numerosos na região do Oeste do Paraná. (cf. Projeto: No Oeste Paranaense: Língua e Aprendizagem em contextos Sociolinguisticamente complexos, 2002).

Henrique (2000: 292) a respeito da relação entre o Português e o Espanhol no diz:

"Se existem maiores dificuldades para o falante de espanhol do que para o Português, em relação a compreensão de texto escrito na outra língua, estas não se devem a fatores lingüísticos, mas com certeza, a fatores meta-lingüísticos, tais como falta de motivação, necessidade de interesse por parte do aprendiz. Alem

disso, se ele rejeita a outra cultura, por um motivo ou por outro, obviamente, isto irá afetar sua competência comunicativa”

No caso de Alex, a citação acima ajuda a esclarecer algumas questões, já que como abordaremos durante esse trabalho, sua primeira língua considerando ser aquela na qual ele teve seu primeiro contato com a escrita é o espanhol. No caso de Alex entretanto, contrariando o postulado, há um grande interesse por parte do aprendiz, pois ele vê na aquisição do português escrito a chave das algemas que o cerceiam de sua liberdade, sendo assim, a dificuldade não deveria ser maior para ele - usuário do espanhol escrito (mesmo que minimamente) - e além do interesse de Alex pela língua, ele não rejeita a que seria a "outra" cultura e sim ao contrário, rejeita a cultura que estaria ligada a sua L1, que no plano da escrita é o espanhol. A partir do que o autor coloca, em relação a maior dificuldade do usuário do espanhol no momento da aquisição do português, perguntamos: estas dificuldades não estariam então ligadas a outros fatores meta-lingüísticos no caso de Alex, já que os apontados pelo autor não se enquadram no caso dele?

Sendo assim reiteramos a hipótese dos filtros afetivos (Krashen) que estabelecem como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição da L2. Krashen (1987) diz que as variáveis afetivas que estão ligadas ao sucesso na aquisição de uma L2 são: motivação; auto-confiança e baixa ansiedade. No contexto de nosso estudo, percebe-se que a escola parecia não responsabilizar-se pelo desenvolvimento desses aspectos, que ao serem proporcionadores de um bom filtro afetivo, são desencadeadores do desenvolvimento no processo de aquisição.

A partir desse fato – também – que podemos perceber o quanto a escola está despreparada para trabalhar com o diferente. Nesse caso, Alex ficava a mercê de uma situação que o colocava como estranho ao grupo e era a partir daí que se dava a estigmatização que, como foi discutida aqui, traz como consequência central a não aquisição do português em sua modalidade escrita, que se dava também pela impermeabilidade dos filtros afetivos de Alex, causados por essa discriminação usual em sala de aula.

A partir da constatação do fato que realmente Alex teve contato com o espanhol no período de tempo em que viveu no Paraguai, como explicitado no início dessa seção

poderemos levantar duas questões essenciais para análise: a) o reconhecimento do bilingüismo; b) a questão da identidade através da língua.

Iniciemos então, pela análise do item “a”, que é uma questão de muita relevância em nosso estudo, e é um dos fatores que podem explicar a negação da língua espanhola ou mesmo do guarani por Alex.

Se o menino admitisse o conhecimento de outra língua, ele estaria reconhecendo o fato de ser bilingüe, e portanto admitindo o contato com o Paraguai. E conseqüentemente teria que passar a enfrentar uma nova realidade em seu cotidiano, a estigmatização em razão dessa sua condição lingüística. Entretanto a estratégia de Alex parece não ter funcionado, uma vez que a estigmatização desencadeou-se da mesma maneira.

O fato é que no Brasil convivemos com o Mito do Monolingüismo (cf. Bortoni, 1984, Cavalcanti 1996, Bagno 1999), em que se acredita existir apenas a língua-padrão (Português), esquecendo-se assim, das minorias lingüísticas, como é o caso das nações indígenas, comunidades imigrantes, e outras de fronteira.

Em acordo com Grosjean, o bilinguismo está em praticamente em cada país. No Brasil entretanto, as minorias lingüísticas são tornadas invisíveis e a partir daí o indivíduo bilingüe é considerado estranho, ao passo que deveria ser ao contrário, uma vez que numericamente segundo o mesmo autor, o número de bilingües no mundo é relativamente superior aos monolíngües. Concordamos, também, com Romaine quando diz: “*o monolingüismo deveria ser tratado como caso especial, como desvio da norma, e o bilinguismo deveria representar a norma.*” (Romaine, 1995)

Em outras palavras o que é considerado natural no Brasil é o monolingüismo, e quem não for assim estará fugindo da regra e portanto pode estar sujeito a discriminação, ou seja, o indivíduo bilingüe é que é o estranho e portanto deve silenciar-se. Para a discussão desse tema trazemos a citação de Cavalcanti (1999:385) que aborda justamente a questão levantada:

“Em sociedades onde a maioria da população é monolingue, há freqüentemente uma suposição subjacente de que o monolingüismo representa um estado ideal natural, enquanto o multilingüismo representa uma condição temporariamente anormal.”

É nesse sentido que consideramos que além do fato de Alex não querer admitir que conhece o espanhol - mesmo que minimamente - ele nega a segunda língua justamente para não se reconhecer como bilingüe e ter que, assim, enfrentar a não aprovação dos colegas por mais esse motivo, ou seja, Alex não queria estar em *uma condição temporariamente anormal*.

É importante esclarecermos a diferença que existe entre Alex não ter o domínio do espanhol e o fato de o menino negar essa língua. No momento em que falávamos que Alex não tinha um nível de proficiência suficiente para transferir conhecimentos de uma língua para outra buscando uma "auto-aprendizagem" é diferente de quando dizemos que Alex nega a língua (espanhol ou guarani). Pois ao mencionarmos isso estaremos nos referindo ao fato de o menino negá-la veementemente, chegando a dizer que não conhecia nenhuma letra desses alfabetos. Fato que não corresponde a verdade, conforme vimos no decorrer da análise feita acima, quando mostramos que Alex confundiu-se com as letras do alfabeto do português e do espanhol (quando chamou o x de i-grega - que seria o y em espanhol), ou seja, o menino, ao contrário do que ele afirma, tem sim, conhecimento das letras do alfabeto espanhol.

O fato de negar a língua está sendo visto nesse trabalho como o mais grave, pois ao mesmo tempo que indica o esforço que o menino fazia para desvencilhar-se do seu passado buscando o pertencimento ao novo grupo, dificulta a sua aquisição do português escrito, pois ao fazer de tudo para não se denunciar como conhecedor - mesmo que minimamente - do espanhol, o menino ceifa as chances de transferir o pouco que aprendeu dessa língua para servir-lhe como fonte de aprendizagem do português escrito.

Ao dizermos isso estamos concordando com Corder (1978) citado por Henrique (2000) quando propõe que a L1 do aprendiz pode facilitar a aprendizagem de L2, ajudando-o a progredir rapidamente pelo percurso universal, no caso de existirem semelhanças entre L1 e L2. No caso de Alex, o espanhol é sua L1 quando nos referimos a língua escrita, já que foi nessa língua que o menino iniciou seu processo de escolarização. Assim, o espanhol poderia estar auxiliando a aquisição do português escrito de Alex, conforme proposto por Corder (1978).

A segunda questão levantada nesse momento de análise, se refere a construção da identidade a partir da língua. Este é outro registro que não poderíamos nos furtar nesse estudo. Isto porque, é também um fato determinante na negação da línguas pelo sujeito de nossa pesquisa.

Dizemos isto porque acreditamos que, na medida que Alex negava a língua, o que ele estava negando na verdade era qualquer espécie de identificação com a mesma e conseqüentemente com seu povo falante.

Confirmando a questão que acabamos de levantar, trazemos uma citação de Rajagapolan, que virá como auxílio nessa análise: *"a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela"*. (Rajagapolan, 1998).

Esse é justamente o cerne da questão. Não querendo Alex identificar-se com o Paraguai, determinou que o melhor então, seria nunca aceitar o contato com a língua desse povo. Ele acreditava que, dessa forma, estaria garantindo a virtual pureza de sua identidade brasileira. Nas palavras de Maher (1998) buscamos compreender melhor o que levava Alex tomar essa atitude de negação de uma cultura a qual ele fez parte um dia:

"a questão da construção da identidade implica multifacetamento, pois são muitos os outros que nos servem de farol no conhecimento de nossa identidade, seja porque a eles desejamos nos opor ou porque com eles desejamos estar em consonância".

No caso de Alex a negação da língua espanhola era o "outro" a quem ele desejava se opor, ou pelo menos era a representante de toda uma cultura que ele almejava esquecer, imaginado que assim asseguraria seu pertencimento ao grupo atual, que o estigmatizava, mas que mesmo assim, era seu objeto de busca constante.

O que temos então, é o caso de um menino que enfrenta problemas educacionais, resultantes de experiências diferentes que teve com a linguagem, ou seja, o fato dele ter tido contato com outra língua durante uma época de sua vida (alfabetização) ocasiona-lhe hoje, dificuldades dentro da sala de aula, em relação aos conteúdos que lhe são passados aí.

Certamente não é apenas a questão lingüística que está em discussão, temos toda uma situação histórica e cultural por trás disto, mas devemos lembrar que a língua é o meio

pelo qual o aluno irá compreender e ser compreendido no contexto escolar. Uma vez que isto não é possível, ou que se apresenta com dificuldades, a compreensão e conseqüentemente a aprendizagem pode estar comprometida.

E era exatamente o que acontecia com Alex, apresentava muitas dificuldades em relação aos conteúdos e também no relacionamento com colegas e com a professora, tudo isto ocasionava - algo totalmente esperado; dentro do contexto em que vivia este menino – o silenciamento dele enquanto aluno, colega ou cidadão pertencente aquela comunidade.

O silenciamento de Alex estava em tal nível de complexidade, que temos registros em diário de campo de dias em que o aluno passava mais de uma hora sem ao menos abrir o caderno. Enquanto a professora seguia com a aula, ele se distraía com um brinquedo feito de papel, que aprendera, ou que viu seus colegas brincando.

Um fato significativo é que, quando Alex tentava brincar com seus colegas, do mesmo jeito que estes faziam entre eles, estes não o correspondiam, ao contrário, respondiam-lhe: - *“Para. O piá, você é muito metido.”* (diário de campo, 16/08/2000)

Era como se eles dissessem que eles, que pertenciam aquele grupo, poderiam brincar com aquilo, mas ele – que havia vindo do Paraguai - não teria este direito, ou seja, mais uma vez, Alex está sendo vítima de preconceito e estigmatização e a partir disso a interação em sala de aula não é nada harmoniosa, prejudicando o desenvolvimento do menino.

Um outro registro relevante coletado em sala de aula, é o fato de Alex gostar muito de matemática e, inclusive, não se importar com as discriminações dos colegas em relação a ele, dando-se o direito ou a liberdade de se interessar e se esforçar para acompanhar a turma na aprendizagem. A discussão mais detalhada deste fato estará fazendo parte da seção colocada a seguir.

5.3 *Terceiro Momento da Análise - O Contato das Línguas.*

Em razão de toda carga cultural e social, que carregava junto com a língua espanhola³⁹, Alex tentava de todas as formas esconder as influências dessa língua estrangeira em suas produções escritas – as quais não eram freqüentes e também não se davam nos moldes das concepções de produções escritas a que julgamos pertinentes - ⁴⁰que se davam nos momentos em que ele tentava responder alguma questão proposta pela professora ou em avaliações, onde ele sentia que era necessário escrever alguma coisa, no intuito de mostrar que muitas vezes sabia a resposta, apenas não conseguia formulá-las, uma vez que não tinha o domínio da língua escrita que era necessário para isso.

Um ponto relevante a ser abordado nesse momento é a forma com que eram encaminhadas as avaliações (provas) na sala de aula de Alex. Nas disciplinas como Estudos Sociais, Ciências e Português, a professora passava o texto no quadro com o conteúdo a ser cobrado na prova, logo abaixo, ela passava as questões, lendo com os alunos e em seguida procurando no texto que estava no quadro, quais seriam as respostas a serem dadas, sublinhando muitas vezes, as exatas palavras que deveriam ser utilizadas nas determinadas questões.

Sendo assim, Alex (e os outros alunos) se resignava a prestar atenção quando a professora explicava o exercício da prova, para em seguida saber de onde deveria copiar cada resposta, não tendo espaço para criar sua própria resposta, ou esforçar-se para escrever algo que não fosse apenas cópia.

³⁹ A língua espanhola era a representação maior do contato que Alex teve com outra cultura - a paraguaia - e que era vista pelo seu grupo atual como inferior, por ser a língua utilizada pelos paraguaios, um povo tido como menos privilegiado cultura, social e até cognitivamente em relação aos brasileiros.

⁴⁰ É necessário que fique claro que essas produções escritas eram raras no cotidiano do nosso sujeito de pesquisa. Ele não tinha oportunidades de tentar uma escrita espontânea, suas atividades resumiam-se em copiar do quadro as questões postas pela professora e esperar para que quando estas fossem respondidas, ele pudesse copiar novamente.

Contudo, havia momentos em que Alex perdia-se, e não sabia onde deveria copiar a dada resposta, a partir disso, o menino sentia que precisava se aventurar no mundo da escrita, esforçando-se para utilizar-se da língua portuguesa.

Segundo Kato (1987) “*quando escrevemos fazemos várias coisas de forma planejada e coordenada*”. A autora nos leva a pensar que nesses momentos de escrita espontânea, Alex planejava o que queria escrever e coordenava isso de forma que não deixasse transparecer as influências advinda do espanhol – sua primeira língua de alfabetização - que trazia à tona todos os aspectos culturais e sociais que ele queria esquecer.

Além desse fato (social e cultural) representado na influência da língua espanhola, tem-se o fato de que fala Krashen, (1981) e Corder, (1978) a respeito da utilização da nossa primeira língua para inferirmos ou construirmos significado na língua alvo, como indicado na seção 4.3 desse trabalho.

No caso de Alex, sua língua materna, enquanto língua de utilização social, era o Português, entretanto a língua na qual iniciou sua escolarização foi o espanhol. Portanto podemos considerar como sendo a língua espanhola a sua primeira língua, já que era nela que Alex buscava respaldo para a construção ou produção escrita da língua que estava conhecendo agora – o Português. A autora citada acima nos diz ainda:

“o que fazemos pode ser visto até certo ponto, como etapas discretas e sequenciais, mas o fato de poder haver falhas e insucessos no caminho leva o sistema a nos permitir retornos, propiciando uma recorrência de subprocessos; a geração de idéias nem sempre sucede a sua tradução, o que contribui para a natureza recursiva dos processos”. (Kato, 1987:96).

Esta citação explica de certa forma, a resistência de Alex pela escrita. Nesses momentos de produção, em que Alex deixava transparecer influências de outra língua na sua escrita, e quando sua atenção era chamada quanto aos “erros”, o menino parecia sentir uma enorme impotência frente a essas dificuldades. Acreditamos que acontecia com Alex justamente o que a autora afirma, as idéias geradas por ele em relação ao que iria escrever estariam corretas, o problema estaria unicamente na sua tradução, ou seja, no momento da transformação das mesmas em discurso escrito.

Entretanto no que diz respeito a natureza recursiva dos processos, ou seja, nos momentos em que Alex procederia à correção de seus "erros" esse fato não se dava de forma tranqüila. Sua reação era de apagar imediatamente os "erros" apontados. Mas, isso se dava de tal forma, que por vezes acabava por rasgar seu caderno. Essa atitude revelava seu descontentamento, e ao mesmo tempo seu desgosto em um dia ter tido contato com essa língua "intrusa". O sujeito de nossa pesquisa parecia querer que aquela língua (e consequentemente aquela cultura) nunca tivesse feito parte da sua história. Ao apagar aqueles "erros" do caderno, parecia querer apagar o seu próprio envolvimento com a língua.

Esses sentimentos em relação à língua, Alex sentia em todos os (poucos) momentos de produção escrita, isso acaba por desencadear uma reação nada espantosa; o menino renunciava a escrita, ou seja, não sentia nenhum entusiasmo em tentar criar algo, pois imaginava que não seria capaz de dominar essa língua tão almejada, mas ao mesmo tempo de tão difícil alcance para ele que não contava com o auxílio necessário para esse fim.

Outro fato que poderia explicar essa revolta ao apagar seus "erros", é em razão da frequência que isso acontecia, pois como observou-se, Alex tinha realmente muita influência da língua espanhola em sua escrita, e portanto esses equívocos eram recorrentes. Exemplificaremos tal influência com trechos de escrita de Alex anotadas em diário de campo:

*Na aula de Ciências: "As estaciones de año." / en ciertas épocas/ Eso faz con que."
(diário de campo, 22/98/2000)*

Nas avaliações que temos em anexo, é possível observar o grande número de correções que esse aluno faz, de forma bem pouco perceptível, nota-se o que o aluno havia escrito sozinho e que foi apagado subsequenteemente, em razão de apontamentos feitos pelos colegas e talvez pela professora.

Esses fatos podem ser observados em maior número na prova de Estudos Sociais, onde fica claro que Alex havia dado uma resposta errada, a qual resumia-se em apenas uma palavra – que certamente ele havia notado no quadro durante a explicação da professora – a resposta que temos depois da sua correção, é uma resposta considerada longa comparando-se aquela que ele havia dado anteriormente. Fato esse que comprova que Alex copiou a

resposta correta de algum lugar, certamente o quadro – onde freqüentemente ficavam as respostas das provas – ou no caderno de algum colega designado a auxiliá-lo – atitude que freqüentemente era solicitado pela professora. Tais avaliações farão parte dos anexos desse trabalho

Em um outro momento, em uma prova de Ciências, os “erros” que Alex cometeu em relação a escrita não foram corrigidos, as palavras que o aluno escreveu como resposta as questões propostas não foram apagadas – com exceção de duas, onde ele parecia ter trocado a ordem na colocação da frase. Conforme poderá ser visto na figura 4, logo abaixo:

Escola Municipal

Aluno (a):

Albreu de Siqueira

3ª série

Cascavel,

de

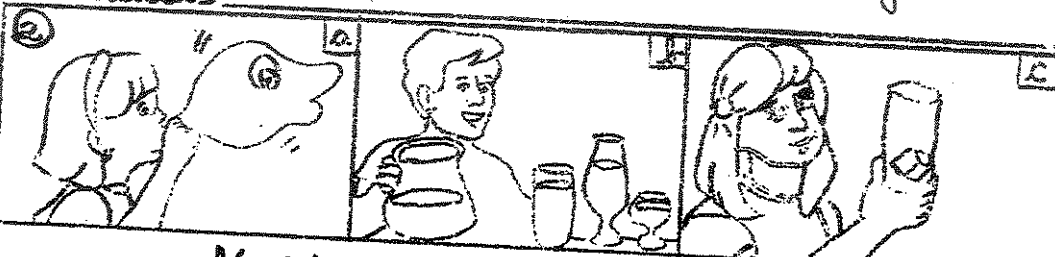
de 2.000 profs.

Atividades de Ciências

① Escreva as frases, completando-as corretamente com uma das sugestões do quadro:

líquido e gasoso
sólido, líquido ou gasoso
sólido, líquido e gasoso

- a) A matéria pode ser encontrada nos estados sólido, líquido e gasoso $\times$
- b) O gelo, a água das chuvas e o vapor de água estão nos estados sólido, líquido e gasoso $\times$



- líquido sólido gasoso
- a) Ela encheu o balão de gás com ar. Qual é o estado físico do ar? gasoso $\times$
- b) Ele encheu três copos de formatos diferentes com água. Qual é o estado físico da água? líquido $\times$
- c) Ela colocou uma pedra dentro de um copo virado. Qual é o estado físico da (água) pedra? sólido $\times$

② Agora, complete as frases:

a) O ar colocado no balão de gás terá a forma de uma esfera $\times$. O gelo terá a forma de um bloco $\times$.

b) A água ficará com a forma de cada forma $\times$ que a contém.

c) A pedra continuará com a mesma forma. Ela não depende da forma $\times$.

Figura 4 - Atividade de Ciências

Esse fato nos coloca duas questões, uma diz respeito a Alex e outra diz respeito a professora: em relação a Alex, ele parecia estar certo de que aquelas palavras realmente escreviam-se assim, portanto estariam corretas e não precisariam ser corrigidas, isso se supõe a partir do que nos fala Kato (1987), que ao escrevermos procedemos a um ato planejado, sendo assim, Alex ao escrever deve ter planejado sua escrita, de forma que esta, para ele, estivesse correta.

Em relação a professora, ao não corrigir - dessa vez - os erros de Alex, e nem pedir aos colegas que o auxilhassem, queria demonstrar que esse aluno, ao escrever sozinho, comprovava não ter condições, ou seja, não era alfabetizado nessa língua e não tinha o conhecimento necessário para poder estar freqüentando uma sala de terceira série do ensino fundamental. Isto poderia auxiliá-la na avaliação desse aluno, comprovando sua "incapacidade e necessária reprovação" no final do ano letivo.

Em uma outra prova de ciências que foi aplicada durante o decorrer do bimestre, temos a repetição da palavra "lago" seis vezes em respostas diferentes e até na mesma resposta. Vejamos:

Caracá del 29 de mayo de 1998.

Alumno(s):

3ª série "A.B"

Prof: Diego

Ciências

1. Responda:

a) O que é formado o ecossistema?

R) lago, arvore, lago

b) Cite 3 exemplos de ecossistema:

lago, arvore, lago
casa

c) Os seres vivos sofrem influência de fatores físicos como: água, lago, lago, calor e o sol.

2. Relacione a coluna:

(1) Sol

(2) Água

(3) Solo

(4) Seres vivos

(5) Ar

5 (1) Sem ele morremos.

4 (2) Seres animados, possuem células.

1 (3) nos dá luz e calor.

3 (4) Retiramos o alimento.

2 (5) Possui em grande quantidade na superfície terrestre.

3-Procure no caça-palavras, palavras que fazem parte do ecossistema, e escreva-as ao lado.

S	E	R	F	S	V	F	V	M	E
H			Y	K	L	P	R	B	T
K		P	U	X	P		G	J	K
J		R	W				F	K	H
H		T	V	W	Q		D	L	I
W	X	V	J	H	S		C	K	J

lago
água
sol
ar
solo

Figura 5 - Atividade de Ciências

Esse fato demonstra claramente a fixação dessa palavra na mente de Alex. Isto pode indicar primeiramente a insistência da professora nessa palavra, ao explicar o conteúdo da prova – que novamente deveria estar no quadro negro, já que esta era uma metodologia utilizada professora – sendo assim, Alex poderia ter imaginado que ao ser aquela a palavra mais enfatizada pela professora, deveria também ser a mais utilizada em suas respostas.

Entretanto a utilização reiterada da mesma palavra, pode indicar também a necessidade que Alex sentia em escrever as palavras corretas ortograficamente. A partir disso supõe-se que Alex teria conseguido ler a palavra “lago” no momento em que a professora explicava e, portanto tinha certeza de como poderia escrevê-la, e via assim, a oportunidade de ter um maior número de acertos em uma mesma avaliação.

Em um certo momento da observação participante, a pesquisadora questionou Alex a respeito de qual matéria que ele mais gostava de estudar no Brasil. Ao que o aluno respondeu:

"Há, eu gosto mais da matemática, é mais fácil, o português é muito difícil, porque depois que copia e tem que completa, a gente não consegue. Mas quando eu tive na quarta (série) eu vou gostar mais do português". (diário de campo, 03/10/2000).

Nessa fala de Alex, podemos perceber com uma certa clareza, a dificuldade que ele vê em relação ao português, para ele é algo quase que inatingível, ao passo que a matemática seria mais fácil. A partir disso podemos concluir duas coisas: a) distanciamento sentido em relação a língua; b) a matemática representaria uma espécie de "tábua de salvação".

Em relação a primeira questão fica evidente que é realmente a língua que causa todo desconforto do aluno em sala de aula, isto porque ele parece se sentir como um estrangeiro aprendendo a língua de um povo estranho.

Ao falar que quando estiver na quarta série (do Ensino Fundamental) ele irá gostar mais do português, provavelmente quisesse dizer que nesse momento, já saberia ler e escrever nessa língua desconhecida e, portanto iria gostar mais, por ser algo para ele tão complexo e inacessível que ao lidar com isso estaria lidando com algo muito prazeroso e interessante.

Acima de tudo, a aquisição do português escrito representaria a superação do seu estigma, ou seja, a partir do momento em que Alex dominasse a língua portuguesa, estaria provando que é "tão brasileiro" quanto seus colegas, estaria mostrando que tem as mesmas dificuldades e capacidades de superação e que o fato de ter pertencido a comunidade paraguaia por um certo período de sua vida não o tornou menos capaz ou menos inteligente.

Para reforçar o que foi exposto, trazemos a transcrição de uma fala do aluno que demonstra todo o seu desejo de domínio dessa língua tão distante para ele:

A: "Sabe aquele piá lá (apontando um colega) ele sabe lê tudo e não faz nada"

P: E você, quando você souber ler direitinho, como vai ser?

A: Ah, eu num vô perde tempo, vô fazê tudinho.

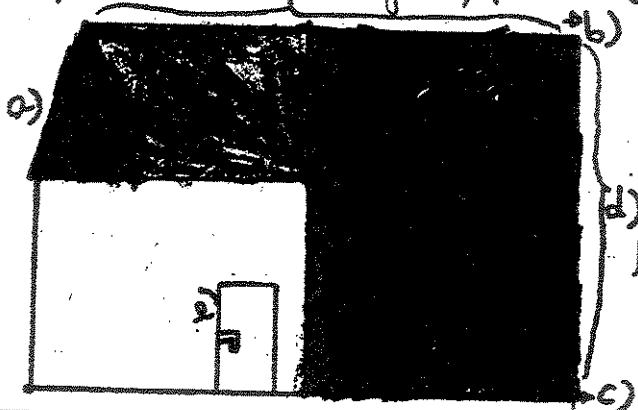
(diário de campo, 25/08/2000)

Com isso podemos perceber o que o domínio do português escrito representa para Alex, e assim podemos compreender a ansiedade que se criou em torno dessa língua para o menino. O que vem reforçar o que dissemos na sessão 4.4 desse trabalho, o seu filtro afetivo está impermeável, entre outros fatores já apontados, em razão de sua ansiedade.

Em relação a matemática, o que se percebeu durante as observações realizadas, é que o menino era muito esforçado nessa matéria, e que portanto seu desempenho também era muito superior. Abaixo se poderá observar o desempenho de Alex em uma atividade de matemática:

Atividade de matemática

① Jôcê vai precisar da régua, para medir:



a) Quanto mede o lado a? 36m

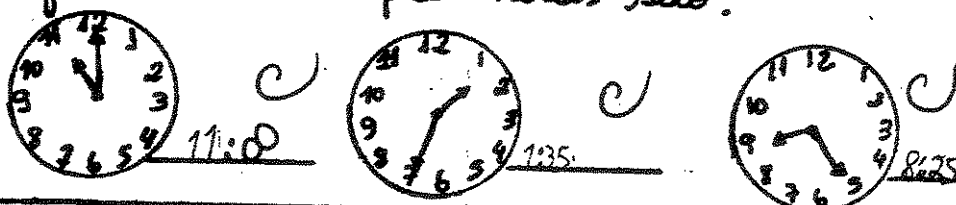
b) Quantos centímetros tem o lado b)? 96m

c) Quanto mede o lado c)? 710 cm

d) Quanto tem de altura o lado d)? 76m

e) Quanto tem de altura a porta (e)? 20m

② Agora vamos ver que horas são!



③ Marque as seguintes horas no relógio:

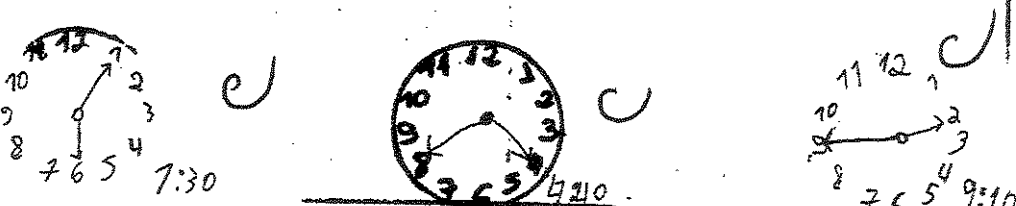


Figura 6 - Atividade de matemática

Essa foi a disciplina em que Alex se saiu melhor. Suas respostas estão corretas e ao que parece o aluno precisou corrigir apenas alguns equívocos como o fato de ter colocado "sm" ao invés de "cm" para referir-se a centímetros, uma vez que não é possível observar sinais de ter apagado e refeito suas respostas.

Ao observarmos o entusiasmo de Alex na matemática em contraposição ao que ele sente no português, compreendemos que ele busca nessa matéria algo que possa sustentá-lo enquanto sujeito vivo no contexto social da sala de aula. Ou seja, sentindo-se prejudicado na aprendizagem do português, Alex sente que precisa ser bom em alguma coisa, e por isso se esforça em aprender a matemática.

Outra possível explicação para o desnível do desempenho de Alex na matemática em relação ao Português, pode estar ligado ao que nos fala Almeida Filho:

“Para aprender os alunos recorrem as maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social. Essas culturas de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.” (Almeida Filho, 1998:13)

A partir dessa colocação teórica, podemos levantar duas questões para discussão: Em primeiro lugar podemos dizer que a matemática era de mais fácil aquisição por Alex por ele não ter receio de empregar a tradição de aprender que trouxe do Paraguai conforme dito na citação acima. E é o que exatamente percebemos nas observações participantes, já que a forma de raciocínio utilizada por ele, em relação a tabuada por exemplo, não tem sido usualmente notada pela pesquisadora em salas de aula brasileiras, o que mostra ser uma tradição paraguaia. Vejamos a anotação em diário de campo em relação a isso:

Uma fato interessante é a facilidade que o menino tem com a matemática, inclusive na tabuada, uma dificuldade natural entre os colegas, Alex tem uma forma totalmente diferente de encontrar o resultado, ele conta nos dedos de uma forma que eu não conseguia acompanhar seu raciocínio, então o questionei e ele explicou: “é só ir somando, por exemplo 4×4 , faz, $4+4+4+4$. O incrível é que ele faz essa soma tão rápido que eu não consegui saber como ele sabe quando já chegou ao resultado, além da velocidade, ele conta os dedos um após o outro, sem separá-los de quatro em quatro por exemplo. Dando esse exemplo não parece tão difícil, entretanto o menino utilizava a mesma técnica quando se tratava de números maiores. Alex me contou que foi no Paraguai que ele aprendeu dessa forma.” (diário de campo, 03/10/2000)

O menino sente que podia utilizar-se da tradição paraguaia na matemática por esta ser uma ciência “universal”, em contraposição ao Português, que era visto por Alex como algo próprio dos brasileiros e que portanto deveria ter sua própria tradição de aprender, sem poder misturar-se com qualquer outra.

A mesma explicação podemos utilizar ao nos referirmos ao português, ou seja, ao mesmo tempo que Alex não hesita em utilizar a tradição paraguaia para estudar ou adquirir a matemática, a mesma confiança não se sente no português. Ou seja, Alex não se sente à vontade para utilizar sua forma tradicional de aprender – que é proveniente do Paraguai – em relação ao Português, pois para ele essa parece ser uma área de risco muito maior, e impossível de se empregar algo que venha do “estrangeiro”.

Uma certa vez, Alex disse gostar da forma com que um certo professor da primeira “grade” no Paraguai ensinava:

Foi bem legal, o professor ensino nós assim, a gente tinha que repeti o que ele lia assim... a gente soletra. (primeira entrevista com Alex)

Estando na terceira série, Alex não tinha o acompanhamento didático de que precisava. A professora, não tinha condições de alfabetizá-lo na sala de aula, assim, temos registros em diário de campo do esquecimento ou apagamento do menino em sala, pois, ao não sentir-se em condições de alfabetizar Alex, a professora acabava por não fazer trabalho nenhum em relação a ele. Suas atividades em classe se resumiam em copiar questões ou textos do quadro, esperar que estas fossem respondidas pela professora ou por colegas e então copiar novamente. Além disso, temos o fato da diversidade cultural escolar a que Alex estava exposto e que contribuía para seu silenciamento em sala de aula. Como discutido na seção 2.3 desse trabalho, essa postura pode ser reflexo da cultura escolar a que ele estava acostumado e que é vista como estranha no Brasil.

Com essa situação Alex sentia-se cada vez mais incapaz, pois pensava que a professora não o ensinava porque ele não teria condições de aprender. Isso nos faz lembrar de uma citação de Almeida Filho que diz assim:

“Numa fase inicial de aprendizagem de uma nova língua predomina a busca da redução de incertezas especialmente quando os interlocutores são relativamente desconhecidos um do outro”. (Almeida Filho, 1998)

Como poderia Alex adquirir o português escrito, estando na fase inicial de aprendizagem dessa língua e ao mesmo tempo ter todo tipo de incertezas relacionadas aos seus interlocutores. Em relação aos colegas tinha a estigmatização que vinha sofrendo, a professora (com desatenção a ele) contribuía para sua insegurança e a própria língua parecia-lhe uma ameaça, pois era ela a grande denunciadora da sua “maculada” identidade,

ou seja, ao não dominar a língua desse país, não poderia ser considerado um brasileiro “puro”, e talvez nunca chegasse ao ponto de ter o mesmo domínio da língua que seus colegas, tendo sempre o fantasma dos erros rondando sua aprendizagem.

Ao falarmos a respeito de “erros” é importante recorrermos a teóricos que tratam do assunto para darmos base científica as nossas colocações. Assim, encontramos apoio em Ellis e Brown, que nos dizem:

“Os erros atualmente são reconhecidos como indicadores do desenvolvimento da capacidade de uso da língua; são consideradas partes de um processo natural e formam diferentes níveis de interlíngua do aluno”. (Ellis, 1985; Brown, 1987).

Entretanto a atitude da professora (“A”) e da escola como um todo era muito diferente disso. A professora não questionava Alex quanto a possíveis dúvidas, não aproximava-se para observar o caderno e verificar se havia algum “erro”. Eram raras as vezes em que a víamos olhando na direção do menino com o objetivo de observar se ele precisaria de ajuda. Da mesma forma a escola - enquanto estivemos ali - não se dispôs a ajudar o trabalho da professora, não a questionava em relação ao desenvolvimento de Alex e não dava sugestões de trabalhos diferenciados a serem feitos com ele.

Nos momentos em que Alex tentaria a rescrita dos “erros” - os quais lhe foram chamado à atenção por colegas - a pesquisadora era quem o auxiliava. Incentiva insistentemente o aluno a escrever, soletrando lentamente a palavra no intuito de levá-lo a levantar hipóteses sobre a forma de se escrever a mesma. Depois de muita insistência Alex arriscava:

- É aquela letra assim...? (E desenhava na carteira a letra que imaginava ser.) (diário de campo, 22/08/2000).

O fato de Alex desenhar a letra demonstra que ele não sabe como chamá-la, ou seja, ele não conhece o alfabeto do Português pois, caso contrario, teria dito: - É o C? (por exemplo).

A partir disso, podemos dizer que Alex está mais uma vez se apoiando no espanhol - língua na qual iniciou sua alfabetização, e, portanto língua na qual ele busca subsídios para criar significados na “nova” língua - para levantar hipóteses quanto à produção escrita do português. Fato muito significativo e que poderia ou deveria ser utilizado pela escola como

base para a alfabetização deste menino e não ser encarado por ela como algo que leva a incorreções ou erros gramaticais.

Em relação a transformação de Alex no segundo ano da pesquisa, temos a dizer que a hipótese dos filtros afetivos pode ser uma possível explicação a respeito dessa mudança, pois a partir do que foi colocado anteriormente - em relação ao convívio cotidiano em sala de aula no primeiro e no segundo ano da pesquisa - podemos perceber que no segundo ano - momento em que a história de vida de Alex não era conhecida e portanto o menino não se sentia oprimido com a possibilidade da estigmatização em razão do seu contato com o Paraguai - o menino estava com seu filtro afetivo mais baixo, permitindo a aquisição do Português na sua modalidade escrita.

Além disso tem-se também o fato de que a interação em sala de aula se dava de forma diferente nesse segundo ano da pesquisa, talvez justamente pelo fato de não ser do conhecimento de seus novos pares a experiência que Alex teve no Paraguai.

Acreditamos que os fatos discutidos até este momento ilustram suficientemente a situação de Alex em seu primeiro ano letivo em escola brasileira. Passaremos então a análise dos registros coletados no ano de 2002, ocasião em que o citado aluno freqüentava a quarta série do Ensino Fundamental na mesma escola.

5.4 O depois...

Alex na quarta série freqüentava a turma considerada dos "fracos" - tinha um comportamento diferenciado daquele observado quando cursava a terceira série, no ano de 2000. O menino era agora um membro integrado ao seu grupo, tinha as mesmas possibilidades, dificuldades e até as mesmas atitudes que seus colegas. Não era mais um ser "estranho" nesse grupo social. Assumira a cultura escolar de sua escola brasileira.

Nesta classe ele era muito mais ativo, tinha um bom relacionamento com os colegas e com as professoras, além do fato de ter tido um grande crescimento a nível de conteúdo. As professoras chegavam a reclamar dele agora em razão da sua "tagarelice" em sala de aula. Era muito caprichoso com seu material, seu caderno tinha uma boa organização

espacial, a letra era bem traçada, não tinha atividades em branco e nem pela metade. Os exercícios estavam sempre corrigidos, pela professora ou por ele próprio, quando a correção era feita no quadro, coletivamente. Tais aspectos poderão ser observados no anexos que fazem parte deste trabalho.

No seu cotidiano escolar podíamos perceber algumas dificuldades na realização das tarefas, porém, não era nada de estranho em relação aos demais colegas da turma. Na área da Língua Portuguesa, as dificuldades apresentadas eram de ortografia, concordâncias e coesão nos textos produzidos. Fato totalmente aceito, visto que em outros casos de aluno⁴¹ com a mesma idade e freqüentando a mesma série, tais problemas são comuns, existem ainda casos muito mais graves do que os dele: crianças que, freqüentando também a quarta série tem inúmeras dificuldades na escrita: confusão, troca e ausência de letras em meio as palavras; e na leitura: crianças com leitura silabada e dificuldades extremas de compreensão do conteúdo lido.

A professora "B" nos mostrou um documento onde registra os avanços e as dificuldades de cada aluno. Analisando tal documento, comprovamos o afirmado acima em relação ao desenvolvimento de Alex em comparação com o restante da turma. Infelizmente, por motivo de força maior, não será possível a inclusão de tal documento nos anexos desta pesquisa. Uma vez não tendo sido permitido a reprodução deste registro, julgamos ser suficiente a análise de trabalhos e de cadernos pertencentes ao nosso sujeito de pesquisa, uma vez que poderemos observar nestes o crescimento lingüístico de Alex.

Em relação à matemática, o desenvolvimento de Alex não é diferente. Ele acompanha a turma normalmente, não tem mais restrições quanto a resolução de atividades no quadro ou quanto a solicitação do auxílio da professora ou de colegas nos momentos de maiores dúvidas - como acontecia no tempo em que o menino freqüentava a terceira série, no ano de 2000.

A exemplo da grande maioria da turma, Alex tem ainda dificuldades na interpretação de situações - problemas, na resolução de operações mais complicadas para o

⁴¹ Dado coletado no cotidiano de trabalho da pesquisadora, uma vez que esta é professora do Ensino Fundamental em uma escola pública da periferia da cidade de Cascavel - Pr.

nível deles, e outras atividades relacionadas a matemática que apresentam uma certa "natural" dificuldade - estamos nos referindo aqui a conteúdos que envolvem medidas, frações, e afins. É importante lembrar que é na matemática que Alex se destaca em sala de aula desde a terceira série. Neste ano principalmente, seu caderno está todo corrigido pela professora, e todas as atividades foram feitas corretamente, há vários "parabéns" - como poderão ser vistos nos anexos do trabalho.

Julgamos ter deixado claro que as dificuldades que Alex ainda enfrenta, perpassam a totalidade da turma, o que significa que o menino não poderia mais ser visto como um aluno atrasado ou que não tivesse condições de ser promovido a classe posterior aquela que ele se encontrava. Era um aluno "normal" dentro da sala de aula, o que não parecia ser no ano de 2000, quando cursava a terceira série primária.

Dentro do contexto vivido por Alex quotidianamente, julgamos que vários fatores podem ter contribuído para o seu desenvolvimento enquanto aluno e enquanto ser social no seu grupo, como retratado acima. Entretanto um fato nos chama mais atenção e merece um adendo nessa pesquisa.

Nos primeiros momentos do re-contato com Alex, no segundo ano da realização da pesquisa, o menino mostrou-se assustado e arredio, evitava o olhar e a aproximação da pesquisadora. Demonstrava o medo de que a volta dessa figura avivasse seu passado, ou seja, a presença da pesquisadora novamente por perto poderia trazer à tona o "seu segredo".

Foi exatamente o que pudemos descobrir posteriormente, o passado de Alex era desconhecido dos seus colegas e de suas professoras. O menino não contou a ninguém a respeito da sua experiência no Paraguai e demonstrava o desejo de que ninguém fizesse isso também. Isso talvez explique sua atitude inicial com a pesquisadora, que estranhou sua reação negativa, após um relacionamento muito amigável que tiveram em seu primeiro contato.

Ainda em relação ao desejo de que ninguém soubesse do seu contato com o Paraguai, temos o registro de uma conversa informal que tivemos em um momento de descontração extra-classe. Ao ser questionado sobre a relação de amizade que se

estabelecera em sala de aula, o menino nos contou que "agora tinha muitos amigos e que todos eram legais com ele". Foi questionado então se Alex teria contado a esses amigos que tinha morado no Paraguai, ao que ele respondeu negativamente:

-Não, não, ninguém sabe que eu vim do Paraguai, só aquela menina ali (apontando), mais ela é bem legal. (diário de campo, 15/11/2002).

Ao dizer isso Alex demonstra a insegurança que ainda sente em relação ao seu passado e as reações que poderiam desencadear uma revelação quanto a isso, fazendo ressurgir um sentimento que poderia prejudicá-lo novamente. Quando diz que apenas aquela menina sabia e ela era bem legal, ele queria dizer que por ela ninguém ficaria sabendo de seu passado, pois ela não faria comentários maldosos ou usaria esse fato para discriminar Alex. Assim percebemos o conceito criado por Alex para os "bons colegas": seriam aqueles que sabendo de sua história não usaria isso para estigmatizá-lo e colocá-lo na situação de diferente ao grupo novamente, ao contrário disso o menino queria de uma vez por todas apagar seu passado.

Acreditamos que isso explicaria o fato de Alex decidir separar-se do restante da família e ir morar apenas com o pai justamente nesse ano, ou que outra razão explicaria essa decisão tomada por ele somente nesse momento? Olhando mais uma vez a história de vida de Alex veremos que lá no passado está o motivo do desejo do menino em querer separar-se da família. É ainda interessante observarmos que a decisão de Alex em ir morar com o pai, coincide com a época em que ele freqüentava a quarta série. Vemos esse ato de Alex como um rompimento definitivo dele com qualquer coisa que o ligasse de alguma forma ao Paraguai.

Ao ingressar na quarta série percebia-se como um aluno "normal". Naquela sala não se sabia de sua história, de seu envolvimento com aquele país, visto por Alex como um lugar de pobreza e sofrimento, e portanto não havendo motivos para discriminação, o menino pela primeira vez se sentia tão brasileiro quanto seus colegas. Já não era mais estigmatizado e nada mais o fazia lembrar de seu passado infeliz.

A partir disso, acreditamos que Alex sentia que não era justo continuar sendo motivo para "brincadeiras" em sua própria casa em razão de uma suposta proximidade física com os paraguaios. Por isso tomou essa decisão drástica e certamente triste para ele, uma vez

que para dizer "chega" a essa ligação indesejada precisaria romper os laços que ligavam-no a sua família, atitude que causa sofrimento em qualquer pessoa.

Acreditamos que ao contrário do que a mãe diz, Alex não quis sair de casa para ter mais liberdade para fazer o que gostaria, mas sim para ter liberdade de apagar seu passado e sentir-se legitimamente como brasileiro. Alex levava essa idéia tão a sério que o resultado foi justamente esse desconhecimento total de sua história, inclusive por suas professoras.

Ao questionarmos a professora "B" quanto ao conhecimento da história de vida de Alex, ela nos conta que nunca teve motivo para "suspeitar" desse contato de Alex com uma realidade diferente. Segundo ela o menino não tinha traços na fala ou escrita que pudessem dar-lhe algum indício disso⁴². A mãe de Alex também não teria dito nada a professora em relação a isso e o menino jamais falou qualquer coisa a esse respeito em sala de aula.

A professora nos conta admirada que em um certo dia, em sala de aula, foi discutido a questão dos "brasiguaios". Segundo ela os alunos participaram do debate, inclusive outros dois alunos que também passaram pelo Paraguai, contaram de suas experiências naquele país. Já Alex, não falou nada naquele momento, não se manifestou. Fato que revalida o seu desejo de apagamento do passado.

Olha só, agora que você tá me falando isso, eu tô me lembrando, aquele dia eu estranhei mesmo que Alex tava muito quieto, ele não é assim, tá sempre conversando, brincando, aquele dia ele não falou nada, não participou da discussão, mas eu nunca ia imaginar que era por isso. (declaração da professora anotada em diário de campo 27/11/2002).

No momento dessa declaração da professora pudemos perceber que realmente ela ficou surpresa com a história que lhe foi contada, ou seja, conforme Alex havia nos dito, ninguém sabia de seu passado. E a nós é muito significativo o fato de sabermos que o não conhecimento do contato de Alex com o Paraguai era para o menino a chance que ele precisava para se inteirar harmoniosamente com seus colegas e professoras.

⁴² Poderemos observar e comprovar - nos anexos desse trabalho: cadernos, avaliações e atividades - a ausência de traços do espanhol ou do guarani na escrita de Alex no momento em que estava na quarta série, como citado acima.

Essa é sem dúvida uma questão que impreterivelmente devemos trazer à discussão: a interação em sala de aula, pois a partir do momento em que o envolvimento de Alex com o Paraguai é desconhecido do seu grupo - professores e colegas - fica descartada a possibilidade de estigmatização do menino em relação a isso. Portanto não havendo mais motivo para a discriminação, a interação em sala se dava de maneira positiva, permitindo assim o desenvolvimento do menino em sala de aula em relação ao conteúdo e ao seu crescimento enquanto indivíduo participante daquele grupo.

Estamos tentando dizer que o desenvolvimento de Alex na quarta série ao contrário do que ocorreu no primeiro ano dessa pesquisa, deu-se fundamentalmente pelo fato da interação em sala de aula ter se dado de forma diferente.

Uma vez tendo observado que a estigmatização de Alex dava-se inicialmente em razão de sua relação com o Paraguai, e posteriormente em uma outra sala de aula, encontramos o menino livre dessa estigmatização e conseqüentemente apto a ser promovido no final do ano letivo a exemplo de seus colegas, julgamos pertinente a afirmação de que sua evolução está ligada com a interação vivida em sala de aula com a professora e com os colegas e que se dava de forma diferente, quando se sabia de seu contato com o Paraguai e depois, quando não se sabia desse fato.

Para ilustramos a interação de Alex com os colegas falaremos da forma como se relacionavam em sala. Alex, diferentemente do que ocorria no primeiro ano dessa pesquisa, tinha o "seu" lugar na classe, como todos os colegas. Cada um sentava na carteira que havia escolhido no início do ano - provavelmente - e ninguém tomava o lugar de Alex como acontecia na sala da terceira série. Por vezes o menino trocava de lugar na sala e isso se dava normalmente, sem chamar a atenção de ninguém, sem ninguém reclamar ou chamar-lhe de "metido", como certamente ocorreria na sala da terceira série, local onde Alex ao mostrar-se "vivo" de qualquer forma que fosse, era chamado assim pelos colegas.

Alex, nessa sala, sentia-se livre para participar da aula a qualquer momento. Em momentos de explicações da professora, quando essa questionava os alunos a respeito de alguma coisa, ele era um dos primeiros a responder, sem ter medo de errar ou de ser criticado por sua atitude. Nos momento de correção de atividades no quadro, quando a

professora corrigia, ele também sempre participava dando sua resposta ou seu palpite quanto a resolução de determinada atividade. Quando era solicitado que algum aluno viesse ao quadro - o que ocorrera principalmente nas aulas de matemática enquanto estivemos ali - Alex dispunha-se prontamente a fazer. Quando outro colega ia ao quadro, ele estava sempre tentando ajudar, cochichando a resposta ou dando sugestões a pedido da professora.

Nas aulas onde exigia-se mais discussões e debates, como o Português, Estudos Sociais e Ciências, a professora "B" nos conta que Alex era muito ativo, dava idéias, participava das discussões, não era mais aquele aluno apagado e esquecido na sala, como acontecia no primeiro ano dessa pesquisa. Acreditamos que a participação de Alex e do restante da sala nas aulas se dava também pela forma com que esta era ministrada. Como dito no momento em que caracterizamos a terceira série, as aulas nessa turma resumiam-se a ouvir a professora, copiar do quadro e resolver a atividade. Não vimos, enquanto estivemos lá, trabalhos em torno do desenvolvimento da competência comunicativa⁴³ daqueles alunos, eles não tinham espaço para se expressar, como poderia Alex tornar-se membro daquele grupo, no qual não tinha oportunidade para inteirar-se?

Pensamos que também o fato de na quarta série existir a possibilidade freqüente de expressão e a partir disso a interação com colegas e professores, foi um ponto fundamental para o desenvolvimento de Alex.

Nas aulas de Educação Física também era facilmente perceptível a interação harmoniosa que agora existia entre Alex e os colegas. Em uma atividade trabalhada pela professora, em que o objetivo era a socialização, os colegas deveriam juntar-se em pares ou em trios para desenvolver a brincadeira. Alex foi procurado por mais de um colega para ser o "seu par" pois ele era considerado entre os colegas como "bom" nessas aulas, ele era muito esperto e ágil, assim os colegas queriam ficar com ele pois viam a possibilidade de vencer a brincadeira.

Em outras atividades onde a turma era dividida em dois grupos, Alex destacava-se no seu. Quando era sua vez de praticar a atividade, os colegas de seu grupo gritavam e torciam: - *vai Alex, corre, vai....* E realmente ele era muito rápido e contribuía grandemente

para o sucesso de seu grupo. No final da atividade, se abraçavam, pulavam, erguiam as mãos e as batiam ao ar para cumprimentar-se e festejar a vitória. Quando iam jogar bola: futebol, caçador e outros... Duas crianças eram escolhidas pela professora para montar o time, então uma delas começava e era assim, cada uma na sua vez escolhia um colega para formar sua equipe. Alex era sempre um dos primeiros a ser escolhido. Esses fatos são representativos da forma como Alex relacionava-se com os colegas nesse ano letivo. Ele era agora um aluno "normal" e portanto tinha a possibilidade de interação harmoniosa com professores e colegas, tendo como consequência disso a aquisição dos conteúdos ministrados em sala, principalmente o português em sua modalidade escrita, que era seu maior desafio em escola brasileira e também a bandeira que representaria a libertação definitiva de um passado infeliz para Alex.

Em relação a interação de Alex com os professores também pudemos perceber durante a geração de registros que esta se dava agora - no ano de 2002 - de forma bem diferente ao que se dava no ano de 2000. As professoras em sala de aula dirigiam-se a Alex em momentos de discussão ou explicação oferecendo-lhe o turno e muitas vezes aguardando que ele colocasse suas idéias. Como exemplo podemos vislumbrar uma aula de matemática onde a professora ao corrigir o exercício questionava os alunos e olhando para Alex - como que esperando dele a resposta:

Prof: E aqui quem sabe quanto deu? Quanto mesmo que é 2×8 ? (grande parte dos alunos respondiam, mas ela continuava voltando os olhos para Alex) Então, se agora eu pegá 16 e dividi pra dois meninos, quanto cada um terá? (novamente os alunos respondem e ela ainda olhando na direção de Alex diz): Muito bem! (diário de campo, aula de matemática, 27/11/2002).

Com esse exemplo podemos verificar como Alex agora era visto como um aluno importante em sala de aula, suas opiniões eram importantes, suas respostas mereciam atenção e sem dúvida o menino percebia a relação que se estabelecia em sala agora e sentia-se à vontade nessa nova situação. Nos momentos em que cometia algum erro nas resoluções das tarefas e portanto dava uma resposta errada a solicitação da professora, o menino não tinha vergonha em dizer: "- hi, errei!" Então apagava seu erro e copiava o correto do quadro, sem receio de ser criticado ou de ser visto como inferior. Entretanto quando estava correta sua resposta, Alex a exemplo dos colegas comemorava dizendo: "-

⁴³ A respeito de competência comunicativa ver Hymes (1974).

acertei!" E rapidamente passava um certo em seu caderno, para isso muitas vezes emprestava a caneta vermelha de seu colega que sentava atrás. Esse gesto era tão comum, que ele nem pedia emprestado, apenas virava e pegava a caneta, usava e logo devolvia. O que mostra também o bom relacionamento dele com os colegas.

Alex demonstrava agora ter uma nova imagem de professor. Não tinha mais medo de se aproximar ou dirigir a palavra as suas professoras, pelo contrário, sempre que tinha alguma dúvida perguntava, sem receios de se expor frente a seus colegas, pois parecia ter certeza que as professoras não iriam responder-lhe de forma a deixá-lo constrangido. Ele demonstrava ter muita confiança nas professoras, especialmente em relação a professora "B", com quem parecia ter mais afinidades. Para ilustrar essa afirmação, traremos um episódio em que a secretária da escola precisava falar com a irmã de Alex e havia esquecido em que turma exatamente a menina estudava e então chegando até a porta da sala perguntou a ele, ao que ele respondeu:

*Alex- é na segunda mais eu não sei qual, pede lá pra **minha** professora que ela sabe, ela tá lá na outra quarta.(diário de campo, 29/11/2002)*

Ao falar sobre "sua professora" Alex estava referindo-se a professora "B", que naquela momento dava aula na outra quarta série. O fato de chamá-la de "minha professora" está ligado ao relacionamento que foi estabelecido entre eles, pois ela era tão professora dessa turma quanto as outras: a de matemática e ciências - que estava na sala naquele momento, a de espanhol e religião ou a de educação física e artes. Se Alex considerava aquela como sendo a sua professora é porque sentia nela toda a segurança que precisava ter com uma professora após a triste experiência que teve com aquele primeiro professor do Paraguai, o qual maltratava e humilhava os alunos, principalmente os brasileiros - conforme relato feito na seção 2.5.

É interessante também observarmos a ligação que essa professora ("B") mantinha com Alex, ora se o menino pediu para que a secretaria fosse perguntar a ela onde exatamente sua irmã estudava é porque a professora sabia, e a partir disso percebemos o quanto ela se envolvia com seus alunos e era certamente isso que gerava esse carinho e confiança por parte dos alunos, como pudemos ver no caso de Alex relatado acima.

O que pretendíamos dizer aqui é que a interação que existia no ano de 2002 entre Alex e seus colegas e entre Alex e seus professores é que contribuiu definitivamente para a grande evolução percebida em Alex, principalmente se esse caso for visto comparativamente nos dois anos de realização dessa pesquisa. Assim podemos dizer que quando estava na quarta série Alex pode construir o conhecimento juntamente com seus colegas e professores, a partir da interação que se estabelecia ali cada participante daquele grupo interagia de sua maneira buscando contribuir para essa construção - mesmo que isso se desse de maneira imperceptível a eles. Assim concordamos com a idéia de que o conhecimento é uma construção social, e só será possível quando os participantes do contexto em questão interagirem de forma harmônica, onde todos possam contribuir da forma que estiver a seu alcance. Moita Lopes (1996: 96) citando Edwards & Mercer (1987) a respeito disso nos fala:

"a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula."

Por acreditar que o conhecimento é uma construção social e portanto só será possível em um grupo onde possa haver uma relação positiva entre seus participantes é que reiteramos a essencial presença de uma boa interação em sala de aula, harmoniosa, franca e elaborada sobre o patamar da confiança mútua. E é isso que acreditamos que fez a diferença no caso de Alex. Inicialmente quando não havia uma boa interação em sala de aula, com colegas e professores, ele era um menino apático, silenciado e portanto incapaz de alcançar o sucesso - a aquisição do português escrito e a conseqüente aprovação no final do ano letivo. Já em um segundo momento, quando a interação em sala de aula dava-se de forma positiva, onde ele tinha a possibilidade de participar, entender e ser entendido, sentiu-se capaz e então mostrou que o sucesso não dependia apenas dele, e no momento em que lhe foi possível esses outros aspectos que antes lhes eram negado - a interação positiva, que permitia sua voz em sala e sua contribuição na construção do conhecimento compartilhado - Alex alcançou o almejado domínio do português escrito e a conseqüente aprovação no final do ano letivo.

Temos claro que todo esse processo pelo qual Alex passou não foi tão simples como pode ter parecido nessa colocação. Para ele foi muito difícil habituar-se com essas mudanças de comportamento dos colegas e das professoras, principalmente se lembrarmos o primeiro contato que ele teve com a escola ainda no Paraguai. Acreditamos que foi especialmente difícil habituar-se com o fato de que a interação positiva em sala de aula dava-se nesse ano letivo principalmente porque ninguém sabia de sua experiência no Paraguai, certamente Alex sempre terá essa dúvida imanente: será que se essa classe soubesse de sua história a interação em sala seria a mesma? E quanto as professoras, se soubessem do contato de Alex com esse país, teriam as mesmas atitudes com ele? Essas são, sem dúvida, questões pertinentes e por isso merecem uma discussão mais detalhada, tornando-se assim temas para futuros trabalhos.

Ao falarmos na interação como um apoio substancial para o bom desenvolvimento de um aluno em sala de aula, é imprescindível retomarmos o caso inicialmente comentado na seção 2.2.1 desse trabalho. Tal caso refere-se ao menino que estamos chamando de João. Este tem uma história de vida muito semelhante a de Alex. Ele é brasileiro e viveu durante uma época de sua vida com a família no Paraguai. Durante a permanência naquele país foi alfabetizado na língua espanhola e frequentou a escola até o que equivale a terceira série do Ensino Fundamental no Brasil. No seu retorno foi encaminhado até uma escola na qual ingressou na quarta série do Ensino Fundamental.

João ao iniciar o ano letivo no Brasil tinha as mesmas dificuldades que Alex teve, segundo sua professora, a quem entrevistamos e na qual nos baseamos para levantarmos essa questão. A professora chamada por nós nesse trabalho de Dolores, conta que João não conhecia as letras do alfabeto, não escrevia sozinho e também não conseguia ler, em razão disso também não conseguia resolver os problemas matemáticos propostos por ela. Entretanto, ao contrário do que aconteceu com Alex, João ao final da quarta série - primeiro ano que frequentava a escola brasileira - foi aprovado e promovido a série subsequente.

É imprescindível abordarmos estão quais os fatores relevantes que se fizeram diversos nos dois casos. Em entrevista a professora conta que o resultado positivo que teve com esse aluno deve-se unicamente pelo trabalho feito por ela e pelo interesse do menino,

já que ela não recebeu nenhum tipo de incentivo da escola ou da secretaria municipal de educação.

Pesq- E coordenação da escola, deu alguma orientação pra senhora quanto ao trabalho a ser desenvolvido com esse aluno?

Prof- Não, eles não me falaram nada, nesse ponto não me ajudaram não, então eu fui organizando as coisas conforme eu achava que daria certo. Ah, olha, é como eu te falei, no meu ver teria que ter uma salinha especial para esses alunos na escola, onde pudesse ser feito um trabalho bem direcionado, bem individualizado para não castigar o professor, porque você sofre né? Pra fazer tudo isso, eu dependia do meu trabalho lá fora, eu tinha que levá tudo pra fazer em casa, se vê, eu não tô ganhando pra isso, o trabalho que eu tinha com esse menino era em dobro eu acho que até em triplo, e ainda na sala você tem que dá toda a atenção, e daí né todo tempo fica pouco. (entrevista com prof. Dolores).

Como vemos nessa fala da professora ela não media esforços no sentido de alcançar seu objetivo: a alfabetização e conseqüente promoção escolar de João. No momento dessa entrevista já havia sido implantada em nossa cidade a hora atividade para os professores e em muitos casos esse era o único momento que se tinha para preparar atividades de recuperação paralela aos alunos. Entretanto, no caso da professora Dolores não era bem assim que acontecia. Ela dispunha de sua hora atividade para atender individualmente João e garantir sua aprendizagem. As atividades elaboradas por ela para esse fim não tinham portanto tempo para serem feitas, sendo necessário o trabalho extra da professora em sua casa, como ela mesmo comentou:

Prof: eu lembro quantas vezes eu trazia ele na minha hora atividade e ficava quase o tempo todo trabalhando com ele e deixando as minhas coisas pra fazer em casa
Pes- Então a senhora acha que foi devido ao seu árduo trabalho que ele conseguiu superar suas dificuldades?

Prof- Ah, sim, com certeza, o meu trabalho, as atividades que eu preparava fora do horário de trabalho para ele, assim, atividades individuais, coisa de primeira série, pra ele aprende a lê.

Esse fato ilustra o interesse e a preocupação da professora com esse aluno. Ela estava realmente disposta a fazer seu trabalho da melhor forma, mesmo que para isso fosse necessário um certo sacrifício. Em relação ao trabalho feito na sala de aula ela revelou que todo o tempo disponível era destinado a recuperação de João.

Prof- A sim, foi um trabalho difícil, bem individualizado, e era muito difícil porque eu tinha a sala cheia e então tinha que dar coisa para os outros ir fazendo para pode ajuda esse menino, assim sozinho, explicando para ele tudinho, até que ele entendesse. É eu ficava mais com ele do que com os outros, passava mais na carteira dele, chamava ele pra vim na minha carteira, quando eu via que ele não tava entendendo alguma coisa, as vezes enquanto os outros alunos faziam as

atividades no livro ou no caderno, eu chamava ele no quadro e ficava trabalhando assim, continha de dividir, essas coisas..

Fazendo uma análise simples de um paralelo entre o caso de João e de Alex podemos perceber que as atitudes muito diferentes das duas professoras responsáveis: "A" e Dolores, indicam a significativa diferença no resultado de todo esse processo. O grande esforço e comprometimento da professora Dolores em detrimento dessa atitude em relação a professora "A" celebra o sucesso daquela na conclusão de seu trabalho.

Além desses fatores muito relevantes no desenvolvimento de João em escola brasileira, outras questões colocam-se como igualmente significativas. Dolores era uma professora com larga experiência no magistério e havia ministrado aulas de espanhol por dois anos na mesma escola, ela mostrava-se uma apaixonada pela língua estrangeira. Em entrevista ela revela sua atitude em relação a João no momento em que esse chegou a escola e estava passando por muitas dificuldades:

Prof- aqui na questão da chegada desse aluno na escola, a recepção dele pelos colegas, ele não teve problema nenhum, e eu sempre procurei ajudar, o que ele não entendia eu falava em espanhol ou as vezes eu também desenhava no quadro, porque eu desenho muito bem, sabe? Eu sou artista plástica também, então as vezes ele falava alguma coisa que os colegas não entendiam e eu desenhava no quadro o que ele queria dizer.

A professora realmente parecia ser muito sensível à questão da língua e enxergava nessa um instrumento de apoio ao seu trabalho. Uma atitude tomada, segundo ela própria, sem nenhuma orientação específica, mas que contribuiu grandemente para o crescimento de João não só a nível de conteúdo, mas também nas relações sociais que ocorrem em sala de aula e que podem trazer resultados danosos quando se dão de forma negativa - como o que aconteceu no caso de Alex. Observemos nesse trecho de pesquisa o que ela relata em entrevista em relação a isso:

Pesq- você acha que o fato de você estar usando sempre o espanhol na sala, mostrando como esta língua é interessante, isto pode ter incentivado este aluno a aprender?

Prof- Ah, sem dúvida, é porque eu ensinando o espanhol para os outros e o português pra ele, ele não se sentia assim encabulado, né porque todo mundo tava aprendendo junto, porque era assim que eu fazia, quando ele não entendia alguma coisa escrita em português, eu falava pra ele como que era em espanhol, aí chamava a atenção da turma e explicava o que queria dizer, então todo mundo tava aprendendo uma língua diferente, o João aprendia o português e os colegas o espanhol.

Pensamos ter ficado suficientemente claro os motivos que se tornaram as razões para o sucesso de João e para o fracasso de Alex no primeiro ano letivo em escola brasileira. Resta-nos somente lamentar que tais disparidades didáticas possam ocorrer em um mesmo sistema de ensino e resultar em conseqüências tão graves em alguns casos em relação a outros.

Outro assunto que devemos retomar nesse momento de levantarmos as possibilidades em razão do desenvolvimento de Alex no segundo ano da pesquisa é a questão dos filtros afetivos. Como vimos na seção 4.4 desse trabalho essa pode ser uma explicação cheia de significados dentro daquilo que discutimos ao longo dessa pesquisa.

Ao freqüentar a quarta série e encontrar nela um ambiente harmonioso e interativo, onde Alex sentia-se como qualquer outro colega, sem ser observado pelas lentes da discriminação, o menino percebia que não tinha necessidade nenhuma de inseguranças ou incertezas. Esse clima de bem-estar e de auto-estima fez com que o filtro afetivo de Alex se tornasse permeável, contribuindo definitivamente para a aquisição do português escrito por Alex.

Além da harmoniosa interação que se dava em sala de aula no ano de 2002 e que contribuía para a construção de um bom filtro afetivo em Alex, temos também o fato de que este era o seu terceiro ano em escola brasileira. Esse fato se torna importante no sentido que acreditamos que depois de três anos na escola, Alex já teria se adaptado suficientemente com a cultura escolar brasileira e portanto sentindo-se parte integrante dessa cultura, não tinha mais motivos para insucessos nessa, que agora era a cultura escolar que ele conhecia e ajudara a construir, enquanto cidadão ativo e participante que era.

Acreditamos que a partir do paralelo aqui desenvolvido tenha ficado claro o que nos leva a afirmar que no momento em que cursava a quarta série do Ensino Fundamental este menino era visto como um aluno "normal" dentro da sala de aula ou fora dela, e que foi depois dessa "normalidade" conquistada por Alex que o menino teve a possibilidade real de desenvolver-se em sala de aula, buscando o conhecimento, aprendendo e tomando-se apto a aprovação no final do ano letivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final desse trabalho acreditamos que foi possível termos uma idéia clara de como crianças que tenha o mesmo perfil de nosso sujeito de pesquisa são tratados em escolas brasileiras após seu retorno do Paraguai. Temos claro que exceções também ocorrem como no caso de João - brevemente comentado no corpo do trabalho - que obteve promoção escolar ainda no mesmo ano em que retornou do Paraguai. Julgamos que isso foi possível a partir do trabalho que foi desenvolvido com esse menino em sala de aula, onde a professora dispunha de todo seu tempo para auxiliá-lo de todas as formas; tendo ainda o cuidado de estar constantemente valorizando a cultura do povo Paraguaio e a língua espanhola - principalmente.

A partir do breve relato desse caso - excepcional em relação as realidades a que tivemos acesso⁴⁴ estamos certos de que pudemos mostrar que - conforme colocado no corpo do trabalho - é realmente a interação em sala de aula o diferencial que indica caminhos em relação ao trabalho com alunos como Alex. Se em sala de aula houver uma relação harmoniosa entre professores e alunos e alunos e alunos, sujeitos como Alex terão maior facilidade de inteirar-se com os conhecimentos que aí serão trabalhados, pois terá liberdade de questionar, errar e refazer, buscando assim a aprendizagem. É a partir de uma harmoniosa interação em sala de aula que alunos como Alex terão a auto-estima elevada, fator determinante para aquisição de uma língua estrangeira⁴⁵, que era o caso do Português escrito para Alex.

Outros fatores contribuem diretamente para o desenvolvimento de alunos com o perfil de Alex, e pudemos perceber isso com a produção desse trabalho. Entre eles estão a questão da construção da identidade, que no caso de Alex era o que contribuiria para a libertação de seu estigma. Firmando-se como brasileiro, ele sentia-se mais seguro na relação em sala de aula e a partir disso baixava seu filtro afetivo (Almeida Filho, 1998) adquirindo com isso maiores possibilidades de sucesso na aquisição da língua portuguesa.

⁴⁴ Conforme Projeto : No Oeste Paranaense: Língua e aprendizagem em contexto sociolinguisticamente complexo. Coordenado por Pereira, M. C.

⁴⁵ Conforme Almeida Filho, 1998.

Para assegurar a construção da identidade brasileira, que o menino almejava, era necessário que ele tivesse o domínio da língua Portuguesa, inclusive na sua modalidade escrita, isto quer dizer que o menino desejava alcançar um nível de segurança na língua, que lhe permitisse sentir-se realmente como membro participante daquele grupo.

Julgamos ter mostrado nesse trabalho - a partir do estudo de caso de Alex - que o ingresso de imigrantes brasileiros nas escolas de nossa região ainda representa um "problema" para elas, e com o despreparo sentido em relação ao trabalho com esse aluno, acaba-se muitas vezes não fazendo trabalho algum, como o que ocorreu no primeiro ano de ingresso de Alex na escola. Entretanto como dissemos durante o trabalho, este fato pode estar ligado a estigmatização que esses alunos sofrem em sala de aula por terem tido sua primeira experiência escolar no Paraguai. A partir dessa estigmatização vê-se o aluno como tendo grandes limitações e portanto não se organiza um trabalho para o crescimento do mesmo. Quando a estigmatização não existia - como ocorreu no momento em que freqüentava a quarta série, o trabalho se deu de maneira natural, Alex não necessitava apenas de um trabalho diferenciado em sala de aula, precisava também de liberdade para errar ou acertar, e com isso se sentir seguro nas suas atitudes, o que o levaria à aquisição dos conhecimentos que ainda lhe faltavam e a promoção escolar - que era uma consequência.

Estamos certos ainda que o período de adaptação à cultura escolar brasileira foi um processo complicado para Alex e certamente influenciava o seu desenvolvimento em sala de aula. Nesse sentido ao freqüentar a quarta série - no terceiro ano de estudos em escola brasileira - Alex já estaria adaptado a nova cultura e assim teria mais chances de êxito no tocante a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Outro ponto importante a se discutir nesse momento de finalização é o fato de Alex ter iniciado sua vida escolar através da língua espanhola. Acreditamos que por ser uma língua muito próxima à língua portuguesa, conforme discutido na seção 4.3, esta se tornou uma aliada no processo de aquisição do português escrito e certamente se Alex tivesse um nível de domínio mais elevado do espanhol não teria passado pelas mesmas dificuldades que passou. Pois como vimos no corpo do trabalho a escola, supostamente, esperava de Alex a intercompreensão entre as línguas e acabava por esquivar-se da sua responsabilidade

em razão disso. Infelizmente a escola, no ano de 2000, não foi sensível a realidade de Alex, não percebendo que sozinho ele não teria condições para essa aprendizagem "auto-didata" justamente por não ter um bom domínio do espanhol.

No caso de João a intercompreensão entre as duas línguas foi algo proveitoso, pois o menino estudou até a terceira "grado" no Paraguai e, portanto, tinha um nível de aquisição de espanhol mais elaborado. Segundo a professora Dolores - em entrevista - João tinha um nível silábico no espanhol, ou seja, lia, entendia e transportava o significado para o português, mesmo que fizesse isso com alguma dificuldade. Portanto João foi beneficiado na escola brasileira a partir de um domínio maior do espanhol, pois ao contrário do que ocorria com Alex, o menino tinha a possibilidade de buscar respaldo naquela língua para suas produções no português.

Como vimos ao longo do trabalho, todo esse processo de adaptação à escola brasileira e a sua cultura e o conseqüente desenvolvimento de Alex enquanto cidadão ativo e participante daquele grupo foi muito complexo e os fatores que o influenciavam estavam além daqueles relacionados unicamente a escola. Na comparação feita entre os casos de Alex e Analia pudemos perceber que as atitudes da família nos dois casos foram muito diversas o que levou a resultados distintos. A família de Alex não acreditava na qualidade da escola paraguaia e esta atitude acabava por influenciar negativamente o desenvolvimento de Alex na escola daquele país, o que veio a refletir no seu processo de aprendizagem no Brasil.

Acreditamos que Alex tornou-se um caso especial entre aqueles que conhecíamos e que tinham histórias de vida semelhantes. Alex, além da estigmatização sofrida na escola em razão de sua experiência no Paraguai, era na sua própria casa visto como o paraguaio da família. Era comparado a eles por suas características físicas e por ser o filho que mais abominava a aproximação com o povo paraguaio, desde o tempo em que viveram naquele país, e por isso mesmo ficava muito nervoso quando era comparado a eles, servindo assim de chacota entre os familiares. Os mesmos não tinham consciência do mal que estavam fazendo ao menino, influenciando inclusive no seu desenvolvimento escolar, faziam aquilo por brincadeira - conforme revelou a mãe em entrevista - entretanto esse era para Alex um

fato tão grave que acabou por resultar na saída de Alex da casa de sua mãe. O menino preferiu ir morar unicamente com o pai a ter que conviver com aquela situação.

Essa decisão de separar-se da família coincidiu com o período em que Alex freqüentava a quarta série e como vimos no corpo do trabalho não sofria a estigmatização que sofrera na terceira série. Parecia realmente injusto que o menino não conseguisse superar o que para ele era motivo de tristeza em razão da insistência da família naquele assunto, que para ele já estava superado.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Parirus, 1995.
- BAGNO, M. *Preconceito Lingüístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Problemas de Comunicação Interdialetal*. Revista Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. & DETTONI, R.V. *Diversidades Lingüísticas e Desigualdades Sociais: Aplicando a Pedagogia Culturalmente Sensível*. In: COX. M. I. P & ASSIS-PETERSON. A. A (orgs). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- BROWN, D. *Theories of second Language Aquisicion*. In: *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- _____. *Principles of language learning and teaching*. 2 ed. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall, 1987.
- BRUM, Argemiro. *Modernização da Agricultura – trigo e soja*. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- CALZA, V. L. F. *Brasiguaios - Afinal, o que Somos? (Mimiog.)* 1993.
- CAJAL, I. B. *A Interação de Sala de Aula: Como o Professor Reage às Falas Iniciadas Pelos Alunos?* In: COX. M. I. P & ASSIS-PETERSON. A. A (orgs). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- CAPEL, Horacio. *Inmigrantes extranjeros en España. El derecho a la movilidad y los conflictos de la adaptación: grandes expectativas y duras realidades*. *Espectra Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidade de Barcelona, nº 81, 1 de fevereiro de 2001 (<http://www.ub.es/geocrit/sn-81.htm>).
- CORDER, S. P. *Language Distance and the magnitude of the learning task*. *Studies in Second Language Acquisition*. 1978b.
- CAVALCANTI, M. C. *Collusion, resistance and reflexivity: indigeneus teacher education in Brasil*. *Linguistic and Education*, 8. 1996^a
- _____. *Estudos Sobre Educação Bilingüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil*. Revista D.E.L.T.A. Vol 15, n. Especial, 1999.
- _____. & MOITA LOPES. *Implementação de pesquisa em sala de aula. Trabalhos em Lingüística aplicada*. Anais do 1 INPLA. Puc/SP. 1990.
- COSTA, R.V. *Será que a Esquerda Brasileira Aprende Inglês sem Culpa? O Caso Henfil*. Dissertação de Mestrado IEL/UNICAMP, 1997
- CHIAVENATO, J. J. *O Negro no Brasil - Da Senzala à Guerra do Paraguai*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- D'ANGELIS, W. R e MAZAROLLO, J. *A Migração Brasileira no Paraguai*. In: *Cadernos de Justiça e Paz*. 1989.

- DALACORTE, M.C. F. *A Participação dos aprendizes na Interação em Sala de Aula de Inglês*. Tese de Doutorado. UFMG, 1999.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- DETTONI, R.V. *Interação em Sala de Aula: as Crenças e as Prática do Professor*. Dissertação de Mestrado. UNB, 1995)
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1985.
- _____ and ROBERTS, C. *Two Approaches investigating Second Language Acquisition in Context*. 1987.
- ERICKSON, F. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". In: M.C Wittrock (org.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1989.
- _____. *Qualitative Methods*. In: Linn, R. e Erickson, F. (eds). *Research in teaching and learning*. Nova York & Londres: Macmillan Publishers, 1990, pp 77-194
- _____. *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. *Antropology & Education Quaterly*, n. 18 (4), 1987, pp. 335-356.
- GERMANI, Guiomar. *Os Expropriados de Itaipu. O Conflito: Itaipu x Colonos*. *Cadernos do Propur*. Porto Alegre: UFRGS, 1982.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1996.
- GROSJEAN, François. *Life With Two languages: Na Introduction to Bilingualism*, University Press. 1982.
- HAMERS, J. F. *L'interaction entre les réseaux sociaux, la valorisation du langage et les croyances dans le développement biculturel*. In: J. Blomart & B. Krewer (eds) *Perspectives de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan. 1994.
- _____ & BLANC, M. H. A. *Bilinguality & Bilinguism*. Cambridge University Press. 1989.
- HENRIQUER, E. *Intercompreensão de Texto Escrito por Falantes Nativos de Português e Espanhol*. D.E.L.T.A, Vol. 16, N 2, 2000.
- HYMES, D. *Fondations in Sociolinguistics: Na Ethonografic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1974.
- JUNG, N. M. *Eventos de Letramento em uma Escola Multisseriada de uma Comunidade Rural Bilingüe (alemão/Português)*. Dissertação de Mestrado IEL/UNICAMP (1997).
- KLEIMAN, A . B. *A Construção de Identidades em Sala de Aula: um Enfoque Interacional*. In: Signorini (org) *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. FAPESP/FAEP/Unicamp/Mercado de Letras: 267-301, 1998.
- KRASHEN, S.D. *Principles and Praticce in Second Language Acquisition*. New York: Prantice Hall, 1987.
- _____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- KATO, M. A. *No Mundo da Escrita - Uma perspectiva psicolingüística*. Série Fundamentos. Ed. Ática . São Paulo, 1987.

- LAMBERT, W. E. The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives. In: P. Homel, M. Palij & D. Aaronson (eds) *Childhood Bilingualism: Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates. 1987.
- _____; JUST, M. & SEGALOWITZ, N. Some Cognitive consequences of following the curricula of Grades One and Two in a foreign language. *Georgetown Monograph Series on Languages and Linguistics*. 1970.
- MOITA LOPES, L.P. *Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira: A construção do conhecimento*. In: *Oficina de Linguística Aplicada. A Natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Discursos de Identidades em Sala de Aula de Leitura de L1: A Construção da Diferença*. In: Signorini (org) *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. FAPESP/FAEP/Unicamp/Mercado de Letras: 115-303-329, 1998.
- _____. *Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva da Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MARTINS, L. M. *Um Estudo Sociolinguístico da Comunidade de Imigrantes Brasileiros em Santa Rosa del Monday/Paraguai*. Dissertação de Mestrado IEL/UNICAMP, 1996
- McCLOSKEY, H. & SCHAAR, J. H. *Psychological Dimensions of Anomy*. *American Sociological Review*. 1965.
- MAHER, T. M. *Sendo Índio em Português...* In: Signorini (org) *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. FAPESP/FAEP/Unicamp/Mercado de Letras: 115-138, 1998.
- NICOLAIDES, C. *Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira: uma Experiência na Escola de Ensino de Primeiro Grau*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 1996.
- NUNAN, D. *Research Methods in language Learning*. Cambridge Language Teaching Library, 1992.
- PEREIRA, Maria C. *Naquela comunidade rural, os adultos falam "alemão" e "brasileiro". Na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada*. Campinas: ed. Unicamp, 1999.
- _____. *No Oeste Paranaense: Língua e Aprendizagem em Contexto Sociolinguisticamente Complexo*. Relatório Oficial de Pesquisa, Resolução n. 063/00 - CEPE, 2002.
- _____. *Monolingüismo vs. Bilingüismo: Imagens e Mitos*. Edunioeste/Cascavel - no prelo.
- _____. e COSTA, R. V. *Bilingüismo Sob a Ótica de uma Possível Política Lingüística*. UEPG - no prelo.
- _____. e JUNG, N. M. *Quando o Familiar se Torna "Estranho" e o "Estranho" se Torna Familiar: duas experiências surpreendentes no campo de pesquisa*. *REVISTA CIÊNCIAS & LETRAS*. Fapa (Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras), 1998.
- PRABHU, N. P. *There is no Best Method - Why?*, *Tesol Quaterly*, vol 24/2, 1990.
- RAJAGOPALAN, K. *O Conceito de Identidade em Lingüística: É Chegada a Hora para uma Reconsideração Radical*. In: Signorini (org) *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. FAPESP/FAEP/Unicamp/Mercado de Letras: 21-46, 1998.

- ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1995.
- RUMBAULT, R. G. **The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Steem, and Segment Assimilation Among Children of Immigrants**. *International Migration Review*, 1994.
- SANTOS, M. E. P. **Fatores de Risco para o Sucesso Escolar de Crianças Brasileiras nas Escolas de Foz do Iguaçu: uma Abordagem Sociolingüística**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, UFPR, 1999.
- SCHNEIDERMAN, E. **An Examination of the ethnic and linguistic attitudes of bilingual children**. *ITL Review of Applied Linguistics*, 1976.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1986.
- SPENCER, M. B. & MARKSTROM-ADAMS, C. **Identity processes among racial and ethnic minority children in America**. *Child development*. Pp. 290-310. 1990.
- SPRANDEL, Marcia. **Una Identidad de Frontera y sus Transformaciones**. In: *Colección Signo*. Tradução: Laura Abramzón. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, setembro de 2000, pp 299-320.
- VERMES, G. e BOUTET, J. **Multilingüismo**. Editora de UNICAMP. Campinas /SP, 1989
- VAN LIER, L. **The Classroom and the language learner**. London: Longman, 1988.
- WILLIAMS, M. **Psychology for Language Teachers**, 1994.
- ZAAR, Miriam Hermi. **A Produção do Espaço Agrário: da colonização, à modernização e formação do Lago de Itaipu**. Cascavel/PR: Edunioeste, 1999, 148p.
-
- A Migração Rural no Oeste Paranaense / Brasil: A Trajetória dos "Brasiguaios".**
Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788]

8 ANEXOS

8.1 Anexos 1 - Entrevistas.

Primeira entrevista com Alex

P: cê foi com dois anos pro Paraguai, e aí cê começo estudá lá, ou não, com quantos anos você começo a estudá...

A: com sete anos.

P: com sete anos, âããã, e aí, cê foi pra escola..Então tá, conta pra mim, depois a gente vai escreve né? Mas conta pra mim como foi assim a primeira vez que você chego na escola assim...cê lembra como foi?

A: _ Foi bem legal, o professor ensino nós assim, a gente tinha que repeti o que ele lia assim... a gente soletra.

P: há, soletra, e como foi assim, depois sempre foi assim, ou não?

A: na primera série

P: na primeira série...como que é na primeira série?

A: lá nós não fala primeira série, nós fala primero grado

P: Ah!, eu tô perguntando porque voce me falou que não gostava muito do Paraguai..

A: Ah! Do Paraguai não.

P: mais de alguns amiguinhos...

A: dos meus amigos eu gosto

P: e agora me conta o que mais acontecia na segunda série..

A: um dia nós tinha que tomá tabuada, cê sabe tabuada? Intão, ele tinha que toma a tabuada, só que o Samuel lá não sabia daí nós fiquemo sem recreio, lá sentado.. e ele pego nós pra tomá a tabuada e ele pergunto: - quanto é dois vez dois? O Samuel não sabia, aí pergunto pra mim: quanto é dois vez dois? Aí quatro.

P: a e daí se voce não soubesse tinha que fica lá..

A: não tinha que fica dentro da sala

A: O professor ensino nós um pouquinho, mas eu não consegui sabê. Daí o professor falo assim, o professor me ensino como é que faz conta.. a gente tinha que coloca dois né, dois vez dois, aí tinha que coloca dois pauzinho assim pra da certo né..

P: e como era pra lê, como era a leitura lá?

A: na primera o professor ensinava a gente lê, mas na Segunda a gente tinha que ir lá na frente, quem não sabia lê a gente ficava em cima das pedras, quem não sabia .. Eu fiquei um punhado de vez tudu dia..

A: quando a gente fazia bagunça ele riscava a gente com fio de luz..

P: com fio de luz... como?

A: A: a gente né, quando eu tava na primera, o professor mandava a gente lava o colégio né, tinha a muié pra limpá o colégio, mas ele mandava a gente...Nóis né na hora que nós tava lavando quase terminando de limpar a sala, nós terminemo de limpa tudo né, só que nós tava secando, só tinha um pouquinho pra nós seca lá dentro né, então daí nós peguemo, a minha irmã foi andar de bicicleta que pediu pra menina, o professor foi lá dentro pego o fio dele lá e lascou na perna da minha irmã, aí minha irmã chorou até chegar em casa, fico as lágrimas no pé dela.

A: Lá na LBV, sabe er vbô lá agora, e daí eu pego um bem legalzim, a professora leu um punhado de história, num dia ela lê quase duas historinhas prá nois lá, aí ela ensina nós a fazê, ela pegô um copo de iogurte, né, nós tiramo e fizemo um cuein, ela deu uma folha de sulfite e nós desenho.

Entrevista com Alex 19/11/02.

Pesq - É... e os teus coleguinhas assim quando vocês conversavam dentro da sala, era em português ou era em espanhol?

Alex- não, era na mesma língua né... era uma sala assim tinha três salas e o mesmo professor dava aula nas três turmas, daí uma vez ele arrumo um outro companhero, e daí um dava na primeira e o outro dava na segunda e na terceira..

Pesq- e Mas e daí, tinha então bastante aluno nessa escola.

Alex- tinha, tinha bastante até.

Pesqu- Mas e daí eles falavam.. eles eram tudo paraguaio?

Alex- Não alguns não falavam, igual tinha um lá um piá que eu estudei lá que ele veio aqui do Brasil pra estuda lá.

Pesq- Mas você tinha também colega que falava em espanhol.- E daí voce conseguiu aprende pelo menos fala alguma coisa assim,

Alex- Ah...Pesq- Não, você não aprendeu nadinha...Alex- ah, é que eu só estudei dois anos, ou foi três, é eu acho que foi três...porque daí eu passei pra terceira e daí nós voltamos pro Brasil, porque minha irmã começo estudá lá, e no primeiro dia de aula o professor bateu nela de fio, ela tinha sete anos e o professor bateu, ficou a marca assim do fio nas perna dela, daí minha irmã conto pra minha mãe e a minha mãe tiro nós da escola depois é que nós viemos pro Brasil.

Pesq- E você sente saudade dos amigos que você tinha lá?

Alex - ah, eu acho que não... Eu nem tinha amigo mesmo, eu queria mesmo era esquece do Paraguai, nem lembra de nada de lá...

Entrevista com professora "A". 09/12/2002.

Pesq- Como foi a Chegada de Alex na escola, como ele foi parar na sua turma?

Prof- Bom, ninguém me comunicou que ele vinha pra minha turma, eu acho que ele veio porque lá no Paraguai ele já tava na terceira, aí eles colocaram ele, mas não foi comunicado nada antes, ele entrou na minha turma como qualquer outro aluno, que vem transferido e no meio do ano, no caso dele acho que foi lá por maio, ou abril, não lembro direito.

Pesq- Mas então na tua opinião ele não deveria ter ido para sua turma?

Prof- Não, porque ele tinha muita dificuldade porque o que ele aprendia lá era o espanhol, então eu acho que no máximo ele deveria ter ido para uma segunda, ou ter contra turno, né? Se tivesse um contra turno a nível de alfabetização talvez ele teria acompanhado melhor.

Pesq- Como foi a recepção dele pelos colegas?

Prof- Ah, as crianças geralmente recebem bem qualquer coleguinha, né? Eles sempre fazem amizade fácil...

Pesq- Eles ficaram sabendo assim que ele era do Paraguai assim logo de início?

Prof- não, depois de algum tempo, acho que assim, uma semana depois, o Diego mesmo contou, que ele era do Paraguai, como eles aprendiam lá....Ele contava né....

Pesq- e você acha que mudou alguma coisa depois que eles fizeram sabendo que ele era do Paraguai?

Prof- o que mudou foi a curiosidade dos colegas, porque daí eles queriam saber como eram as coisas lá...ele contava que lá o professor batia ,...

Pesq- ele tinha aula de espanhol na terceira série né? Você sabe como ele ia na aula de espanhol?

Prof- Não era eu que dava espanhol pra eles, né era outra professora, mas a gente sempre conversava e, em espanhol ele ia muito bem

Pesq- ele escrevia, lia?

Prof- Sim, escrevia, lia, tudo o que a professora falava ele já dizia o que era.

Pesq- você acha que a escola poderia ter feito alguma coisa a mais por esse aluno?

Prof- o que eu acho é que eles poderiam ter colocado ele num contra turno desde o início, quando ele veio pra cá. Assim, ele teria avançado, né com esse reforço...

Pesq- e em relação a Alex, qual a parcela der culpa que ele teve pra não superar suas dificuldades.

Pesq- bom eu gostaria que voce me falasse um pouco agora da sua formação...

Prof- Com relação a educação né? Eu fiz magistério, terminei em 88, e depois desse tempo eu trabalhei em outras áreas diferentes da educação, então eu fiz outra faculdade relacionada a saúde e só agora eu tô fazendo pedagogia.. Agora eu tô no segundo, eu entrei nesse ano, mas como eu consegui eliminar matérias, eu tô no segundo fazendo disciplinas do primeiro. Mas na época eu só tinha o magistério....e aquele curso que a gente fez de correção lembra? (trata-se de um curso que ambas, pesquisadora e professora, fizeram e que era direcionado ao sistema de aceleração de alunos fora da faixa etária de dada turma).Então "agora" que eu tô fazendo pedagogia, então voce vê eu era bastante inexperiente né, fazia um tempão que eu tinha terminado o magistério, né? E daí pega um caso assim, como o do Alex...não que o caso seja tão difícil, é que é diferente do que a gente tá acostumado em sala de aula...então se torna difícil...

Entrevista com mãe de Alex. (12/11/2002)

Pesq- Me conte um pouco da história de Alex, ele é brasileiro?

Mãe- é eu fui pra lá (Paraguai) grávida dele, eu tava grávida de seis meses, quando eu fui pra lá.

Pesq- Então se voce foi grávida, ele nasceu lá?

Mãe- nasceu aqui, porque eu fui grávida, e daí voltei, tive ele aqui, meu pré-natal já tinha começado aqui, tive ele aqui, me recuperei e daí voltei pra lá.

Pesq- em que ano foi isso?

Mãe- ele nasceu em 1990, aqui no Brasil, e quando tinha um mês de idade nós fomos morar pra lá, então ele cresceu lá.

Pesq- E daí quanto tempo ele voltou pra cá?

Mãe- 10 anos, eu não sei, é ele tinha 10 anos de idade, é ele alfabetizado lá né? começo a alfabetização lá.

Pesq- E daí ele estudou lá até que série, ou até que grau?

Mãe- Até a terceira.

Pesq- e terminou a terceira lá?

Mãe- não tava no meio da terceira quando nós viemos pra cá.

Pesq- Ah, vocês vieram no meio do ano.

Mãe- é ele começo, quando eles começaram a terceira grau em abril nós viemos pra cá.

Pesq- é então ele não podia entrar na segunda mesmo.

Mãe- É, eu ainda conversei com elas lá na escola, eu falei: - mas eu acho melhor colocar na segunda. Porque eu sabia como era a alfabetização dele, eu sabia que ele não ia conseguir... Mas só que elas não me escutaram, se você quer sabe, eu acho que nem dá bola pra aquilo que eu falei, elas não dão nem aí pra o que a gente acha, eu falo isso, porque eu já dei aula uma época lá onde nós morava quando eu era solteira eu fui professora por um tempo, então a gente sabe de alguma coisa, né? E outra coisa, se o reforço fosse feito desde o dia em que eu ponhei ele no colégio, ele tinha passado.

Pesq- o reforço que a senhora diz é o da primeira?(o acompanhamento em horário contra turno na primeira série)

Mãe- é, na verdade se tivesse o reforço, desde o início né? Um acompanhamento da primeira, nossa, ele tinha passado... com certeza, porque a Patrícia (outra filha) ela passou, foi difícil pra ela e agora ela tá fazendo reforço também na segunda, porque ela fez só o primeiro grau lá, ela só começou lá, e daí continuou aqui, e conseguiu passar, só que a segunda agora pra ela tá difícil, mas daí ela tá fazendo reforço, porque ela não consegue escrever rápido e junta as letras, então ela tá indo na primeira e na segunda, e ela já tá aprendendo a ler. Porque desde o começo ela tá indo no primeiro e no segundo. Só que, claro, a Sandra sempre se empenha em aprender, desde que nós morava lá, ela é que tinha aprendido mais o espanhol, e até o guarani ela já tava aprendendo com as amiguinha dela de lá.

Pesq- então ela gostava de falar o espanhol e do guarani?

Mãe- menina, a Sandra, desde o primeiro dia de aula ela já trouxe no caderno uma palavra escrita em espanhol, dá pra acreditar? No primeiro dia de aula: ...La palomita é..., que é a pombinha, né."

Pesq- e da escola daqui, o que ele comenta?

Mãe- a o que ele fala é assim, "mãe, os piá lá chama eu só de Paraguai" e eu falei Ah, é só você não acha ruim, porque senão daí que eles vão te coloca o apelido mesmo. O Brabo é eles chama ele de Paraguai. Tinha vezes que ele chegava chorando em casa por causa disso, porque ele detestava que chamasse ele assim, e na escola se já viu né, um bando de criança... colocam apelido nos outros mesmo... Mas eu falei pra ele não dá bola porque se eles percebe que Alex não gosta né, que ele fica brabo, daí é que pega o apelido mesmo (risos).

Pesq- e vocês vinham pro Brasil de vez em quando, enquanto moravam lá?

Mãe- sim, pelo menos uma vez por ano a gente vinha pra cá, e daí, se vê né, chegava aqui ele via os amiguinhos dele, os primos tudo estudando, via os cadernos deles, nossa, daí que ele ficava bravo, ele dizia mãe eu quero estudar aqui, não quero mais volta pra aquele país, eu quero morar aqui. Eles ficavam doidinho quando vinham passear pra cá, né vinham aqueles cadernos bonitinhos, aqueles desenhinhos, lá não tem nada disso, lá não tinha motivação nenhuma pra estudar, o Alex principalmente voltava pra casa chorando porque queria ficar morando no Brasil e estudar junto com os amiguinhos daqui. quando ele foi na aula lá no São Romão, no primeiro dia de aula colocaram uma musiquinha lá ele já ficou mais animado, e o Alex é assim, tendo motivação ele vai longe, mas sem motivação.. Pesq- e o seu outro filho?

Mãe- "O Carlos aprendeu o espanhol facinho..., quando ele veio estudar aqui no Brasil, não reprovou nenhum ano, porque ele gostava de estudar, mas o Alex, não tinha jeito, ele nunca gostou de estudar, o negócio dele é tv e videogame, ele não gosta da escola Carlos não teve tanto problema assim, é que ele já sabia ler o espanhol e ele sempre se interessou pelo estudo, aí eu peguei uma cartilha do português e ensinei a diferença das pronúncias, e ele aprendeu, ele lia tanto o português quanto o espanhol."

Segunda entrevista com mãe de Alex - 28/11/2002.

Pesq- por que vocês resolveram ir pro Paraguai?

Mãe- é porque meu marido tava desempregado, alias ele tava empregado, só que ele ganhava muito pouco, e ele sempre teve esse sonho de ir morar lá, né, só que eu fui chorando praticamente a estrada inteira, porque eu não queira de jeito nenhum...

Mãe- o Alex, também ele entendia, só que ele não gostava, de jeito nenhum.. Ele entendi assim quando tavam brincando , assim se tava chingando, ... mas eles brincavam normalmente, o Alex falava o português dele o os colegas a língua deles.. o Alex ele nunca se importo mesmo em aprende, os irmão dele gostavam pediam pros colega ensina e o Alex não, ele não queria nem ir pra escola porque ele não queria aprende a língua.

Mãe- olha quando a gente resolveu vim embora e daí ele vendeu a terra que a gente tinha comprado lá ele vendeu por quinze milhões de guaranis, só que hoje em dia dava só sete mil reais, porque na época logo depois que a gente conseguiu compra a terra e deixa ele pronta pra planta ela valia o que daria pra compra cinco lotes aqui no Brasil, e agora deu pra compra só esse meio lote que a gente tem aí. Então nós perdemos muito dinheiro, nós perdemos tudo! Única coisa que sobrou foi o meio lote.

Pesq- As crianças sentiam vontade de ter nascido naquele país, pra fazer parte daquele povo?

Mãe- mais nem pensa, nossa! Qué vê eles brabo é chama de chiruzinho, quando nós viemos pra cá tinha uns que chamava eles assim, meu Deus! Era motivo de briga, porque eles chamavam mesmo, "o Paraguai"! Um dia o meu menino mais velho, disse assim pra um deles, que os paraguaio são tudo do cabelo lisinho e preto. - Eu tenho o cabelo enrolado e sou branco. disse o menino (risos da mãe). Agora já o Alex, ele tem o "tipinho" dos paraguaio mesmo, tem o cabelo preto lisinho e é mais moreninho que os outros irmão, mas ele fica brabo, quando a gente fala isso, não gosta de jeito nenhum. (risos) .

Entrevista com professora Dolores.

Pesq- a senhora teve um aluno que veio do Paraguai e que foi seu aluno no ano de 2000, né, a senhora foi professora dele de espanhol também ou não?

Pesq- E quando ele veio para sua sala, que era a Quarta série, ele já era alfabetizado?

Prof- A sim, foi um trabalho difícil, bem individualizado, e era muito difícil porque eu tinha a sala cheia e então tinha que dar coisa para os outros ir fazendo para pode ajuda esse menino, assim sozinho, explicando para ele tudinho, até que ele entendesse. Eu lembro quantas vezes eu trazia ele na minha hora atividade e ficava quase o tempo todo trabalhando com ele e deixando as minhas coisas pra fazer em casa

Pes- Então a senhora acha que foi devido ao seu arduo trabalho que ele conseguiu superar suas dificuldades?

Prof- Ah, sim, com certeza, o meu trabalho, as atividades que eu preparava fora do horário de trabalho para ele, assim, atividades individuais, coisa de primeira série, pra ele aprende a ler. Prof-, ah, olha, é como eu te falei, no meu ver teria que Ter uma salinha especial para esses alunos na escola, onde pudesse ser feito um trabalho bem direcionado, bem individualizado para não castigar o professor, porque você sofre né. Pra fazer tudo isso, eu dependia do meu trabalho lá fora, eu tinha que leva tudo pra fazer em casa, se vê, eu não tô ganhando pra isso, o trabalho que eu tinha com esse menino era em dobro eu acho que até em triplo, e ainda na sala voce tem que da toda a atenção, e daí né todo tempo fica pouco.

Prof- ah, sem dúvida, é porque eu ensinando o espanhol para os outros e o português pra ele ele não se sentia assim encabulado, né porque todo mundo tava aprendendo junto, porque era assim que eu fazia, quando ele não entendia alguma coisa escrita em português, eu falava pra ele como que era em espanhol, aí chamava a atenção da turma e explicava o que queria dizer, então todo mundo tava aprendendo uma língua diferente, o João aprendia o português e os colegas o espanhol.

8.2 Anexos 2 - Diários de campo

Diário de campo - ano de 2000.

Diário de campo, 08/08/2000.

Declaração da professora "A": eu não sei como ele está, não sei o que ele sabe ou não sabe, pra mim ele não demonstrava conhecimento nenhum, nem em português, nem em nada". Algo que chamou muito a minha atenção enquanto pesquisadora, foi o fato dos colegas de Alex chamá-lo de "Alex Paraguai". Outro fato muito interessante e revelador daquela realidade ocorreu no momento em que me aproximei de Alex para conversar e talvez auxiliá-lo nas atividades. Ao perceberem meu movimento, os alunos em coro disseram: "hi, não adianta ajudá, professora, ele não sabe nada, ele veio do Paraguai". Imediatamente como resposta aos colegas e para me deixar claro tal fato, antes mesmo de me disser qualquer coisa como: bom dia, etc.. o menino disse: "mas eu nasci aqui psora, eu morei no Paraguai por um tempo, mas eu sou brasileiro mesmo". Outro fato que merece uma atenção especial em momentos de posterior análise, é o declaração que Alex fez em relação a língua, o menino nega veementemente que teve contato com língua estrangeira, ele afirma que lá naquele país, as aulas eram ministradas em língua portuguesa, e que portanto ele não sabia falar, nem escrever nada em espanhol ou guarani.

Aula 2- 10-08-2000

Alex parece não ter um lugar fixo, já trocou de lugar algumas vezes, mas senta-se sempre no fundo da sala, preferencialmente na última carteira, da fila ao lado da janela, ficava portanto, no canto da sala. Observamos

que os dias em que Alex trocou de carteira era porque esta estava sempre ocupada por algum colega, quando este, sem motivo aparente resolvia trocar de lugar.. O interessante nesse momento é que Alex parece ser invisível dentro da sala de aula, a professora não chama sua atenção, não o incentiva a fazer, não explica, nada. Nessa aula acontece um fato inesperado e singular; a professora (auxiliar) pede que Alex vá até o quadro resolver uma das contas. O menino ficou visivelmente entusiasmado, apesar da reação de seus colegas, que no mesmo momento gritaram: "Hi, ele não sabe professora, chama outro, ele veio do Paraguai..." Realmente Alex não sabia fazer, entretanto nesse momento alguma coisa lhe dava forças e incentivos, parecia querer mostrar aos colegas que era bom em alguma coisa, então com o auxílio da professora conseguiu chegar ao fim da operação.

Aula 3 - 16-08-2000.

Ao tentar brincar com os colegas - da mesma forma com que eles faziam entre si - estes o repreendiam dizendo: "Para. Ô piá, você é muito metido". A professora por insegurança - em razão de sua pouca experiência e incompleta formação - ou por falta de orientação de um trabalho mais significativo em torno do desenvolvimento de Alex acaba por não fazer trabalho nenhum com o menino. Sua atividade em sala resume-se a copiar do quadro, esperar que a atividade seja corrigida e copiar novamente.

Aula 4 22-08-2000

Nesse dia pude observar que Alex tinha realmente muita influência da língua espanhola em sua escrita, Na aula de Ciências por exemplo ele escreveu em seu caderno: "As estações de afo." / en ciertas epocas/ Eso faz con que." Isso mostra que o espanhol parecia ser mais forte ou presente ainda para Alex.

A pesquisadora era quem o auxiliava nesses momentos. Incentiva insistentemente o aluno a escrever, soletrando lentamente a palavra no intuito de levá-lo a levantar hipóteses sobre a forma de se escrever a mesma. Depois de muita insistência Alex arriscava: - É aquela letra assim...? (E desenhava na carteira a letra que imaginava ser.) O fato de Alex desenhar a letra demonstra que ele não sabe como chamá-la, ou seja, ele não conhece o alfabeto do Português pois, caso contrario, teria dito:- É o C? (por exemplo).

Aula 5: 25-08-2000.

Ele me falou o "abecedário" que ele aprendia lá, ele dizia tratar-se de guarani, entretanto na verdade era o alfabeto do espanhol: ele olhou no alfabeto da sala que estava sobre o quadro e falou: "H- hace, G- gue, e apontou para x dizendo tratar-se do i-griega, ou seja do Y, e disse, só que lá essa letra era assim e desenhou no aro Y. O interessante é que por alguma razão a letra Y estava realmente faltando no alfabeto da sala, fazendo com que Alex pensasse que o X era o I griega, escrito de forma diferente aqui no Brasil. Em certo momento ele me disse: A: "Sabe aquele piá lá (apontando um colega) ele sabe lê tudo e não faz nada" P: E você, quando você souber ler direitinho, como vai ser? A: Ah, eu num vô perde tempo, vô fazê tudinho.

Aula 7: 03-10-2000

Hoje Alex contou-me a respeito do início na primeira série, disse: Alex- "ah, eu tô gostando mais da primera do que daqui porque lá eles ensinam a lê e a escrever, faze texto, usa parágrafo...". A respeito do convívio com os colegas ele falou: "lá eles são mais legais porque convidam a gente para brincar na hora do recreio e não me batem como os da terceira" Nos momentos em que eu estou ajudando-o e eventualmente escrevo alguma palavra em seu caderno, o menino apaga a minha escrita muito cuidadosamente e em seguida escreve com a letra dele, parece não querer admitir que outra pessoa precise escrever em seu lugar, ou seja, ninguém pode ver em seu caderno as "marcas" de que ele ainda tem dificuldades de escrever sozinho.

Uma fato interessante é a facilidade que o menino tem com a matemática, inclusive na tabuada, uma dificuldade natural entre os colegas, Alex tinha uma forma totalmente diferente de encontrar o resultado, ele contava nos dedos de uma forma que eu não consegui acompanhar seu raciocínio, então o questionei e ele explicou: "é só ir somando, por exemplo 4×4 , faz, $4+4+4$..." "O incrível é que ele faz essa soma tão rápido que eu não consegui saber como ele sabe quando já chegou ao resultado, além da velocidade, ele conta os dedos um após o outro, sem separá-los de quatro em quatro por exemplo. Ele contou que gosta mais de matemática: "Há, eu gosto mais da matemática, é mais fácil, o português é muito difícil, porque depois que copia e tem que completa, a gente não consegue. Mas quando eu tivê na quarta (série) eu vou gostar mais do português." O menino estava se referindo ao fato de ter que ler e então escrever sozinho. No mesmo momento disse que quando estiver na Quarta série (e portanto já souber ler e escrever sozinho) ele vai gostar mais do português.

Diário de campo, 13/10/2000.

Como estávamos dispostos a saber mais sobre o envolvimento de Alex com o espanhol, fizemos uma nova tentativa: P: Ontem aprendi uma palavra nova em espanhol... (guardo uma resposta)A: (silêncio)P: Eu achei tão engraçado quando a professora falou a palavra, é porque eu liguei essa palavra com o português, invés de ligar com o espanhol, daí claro que fica engraçado, né? A: É. (continua a copiar do quadro sem me dar atenção)P: A palavra que a professora disse era "perro", daí eu lembrei de um amigo meu que chama Pedro,

por isso ficou engraçado, porque você sabe o que é "perro", né? A: Não. Eu não sei falar espanhol, nem guarani, eu não aprendi nada quando eu morei lá no Paraguai, só umas coisinha assim...quando a gente brincava com algum piá paraguaio. P: Mas como que você não aprendeu nada de espanhol se você estudou lá dois anos? A: Eu estudei...mas é que lá...com nós era tudo brasileiro, não tinha nenhum paraguaio na nossa escola, o professor fala assim também, que nem nós, em brasileiro.

Diário de campo - ano 2002.

Diário de campo, 10/11/2002.

Durante a aula, percebo que Alex é um aluno muito diferente daquele que conheci quando frequentava a terceira série. Tinha vários amigos, fazia todas as atividades e por vezes era consultado por colegas em relação a resolução de alguma atividade.

Diário de campo, 15/11/2002.

-Não, não, ninguém sabe que eu vim do Paraguai, só aquela menina ali (apontando), mais ela é bem legal. (Alex em conversa informal, 2002).

O discurso da professora de espanhol: *"Ah, eu esqueci que você vinha e preparei aula de educação física, hoje eu não vou dar aula de espanhol"* (professora de espanhol).

Buscamos com a professora de espanhol de Alex no ano de 2002, indícios que nos apontassem algo em relação ao domínio do espanhol por Alex. E confirmando aquilo que pensávamos ela nos disse:

Olha na minha aula ele é totalmente apático. Não participa, não fala, não se esforça... eu acho que ele não gosta mesmo de espanhol porque nas outras aulas, as professoras dizem que ele vai bem, mas nas minhas... eu não sei o que acontece... Eu nem sei se realmente ele aprendeu alguma coisa de espanhol, porque ele nunca faz nada, só o que ele sabe faz é copiar... (declaração da professora de espanhol)

Diário de campo, 17/11/2002.

O comentário da professora de matemática em relação ao desempenho dos alunos da turma dos "fracos" era o seguinte: *"olha só o jeito desses alunos, um olhando pra trás, outro brincando com o lápis, outro conversando... é sempre assim, eles nunca conseguem fazê as mesmas atividades dos outros, um ou outro que tenta resolve, os outros só sabem copiá do quadro..."*

Diário de campo - 27/11/2002.

Nesse dia conversei com a professora "B" sobre o passado de Alex e seu envolvimento com o Paraguai, e ela me disse espantada: *Olha só, agora que você tá me falando isso eu tô me lembrando aquele dia eu estranhei mesmo que Alex tava muito quieto, ele não é assim, tá sempre conversando, brincando, aquele dia ele não falou nada, não participou da discussão, mas eu nunca ia imaginar que era por isso.*

Em relação a interação de Alex com os professores também pudemos perceber durante a geração de registros que esta se dava agora - no ano de 2002 - de forma bem diferente ao que se dava no ano de 2000. Como exemplo podemos vislumbrar uma aula de matemática onde a professora ao corrigir o exercício questionava os alunos e olhando para Alex - como que esperando dele a resposta: *Prof: E aqui quem sabe quanto deu? Quanto mesmo que é 2×8 ? (grande parte dos alunos respondiam, mas ela continuava voltando os olhos para Alex) Então, se agora eu pegá 16 e dividi pra dois meninos, quanto cada um terá?* (novamente os alunos respondem e ela ainda olhando na direção de Alex diz: *Prof: Muito bem!*)

Diário de campo, 29/11/2002.

Nas aulas de Educação Física também era facilmente perceptível a interação harmoniosa que agora existia entre Alex e os colegas. Em atividades onde a turma era dividida em dois grupos, Alex destacava-se no seu. Quando era sua vez de praticar a atividade, os colegas de seu grupo gritavam e torciam: *- vai Alex, corre, vai...* E realmente ele era muito rápido e contribuía grandemente para o sucesso de seu grupo. No final da atividade, abraçavam-se, pulavam, erguiam as mãos e as batiam ao ar para cumprimentar-se e festejar a vitória. Quando iam jogar bola: futebol, caçador e outros.. Resposta de Alex a pergunta da secretária: *Alex - é na segunda mais eu não sei qual, pede lá pra minha professora que ela sabe, ela tá lá na outra quarta.*