

O ensino de língua estrangeira na educação de jovens e adultos de Florianópolis: bilinguismo, pesquisa e intercompreensão

The teaching of foreign language in the youths and adults education in Florianópolis: bilinguism, research and intercomprehension

Eric Duarte Ferreira*
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: O objetivo deste trabalho é problematizar a promoção de um ambiente bilíngue para se ensinar o espanhol como língua estrangeira dentro da proposta pedagógica da educação de jovens e adultos de Florianópolis (SC), que toma a pesquisa como fundamento primordial. Com esse intuito, foram realizadas quatro entrevistas com os professores de espanhol desse município. Verificou-se nas análises das entrevistas que os deslocamentos efetuados pela pesquisa como princípio educativo precisam ser revistos, especificamente com relação à posição de *mediador*. Nesse sentido, sustentamos que a associação entre bilinguismo e pesquisa deva ser suplementada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da *intercompreensão*, especialmente através do trabalho com as habilidades de recepção - compreensão e leitura em espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: bilinguismo; pesquisa; intercompreensão.

ABSTRATC: The aim of this study is to problematize the promotion of a bilingual atmosphere to teach Spanish as foreign language inside of the pedagogic proposal of the youth and adult education in Florianópolis (SC), where the research is the pedagogic base. For that, four interviews were acconducted with the Spanish teachers of that county. It was verified in the analyses of the interviews that the displacements made by the research needs to be reviewed, specifically regarding the mediator position. In that sense, we sustained that the association between bilinguism and research should be added by the theoretical and methodological presuppositions of the intercomprehension, especially through the work with the reception abilities - listening and reading in Spanish.

KEYWORDS: bilinguism; research; intercomprehension.

* ericletras@yahoo.com.br

1 Introdução

Desde o ano 2000, o município de Florianópolis (SC) acumula experiências diferenciadas devido à implantação de uma *educação científica* realizada em seus 13 núcleos de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Dividida em primeiro e segundo segmentos, que equivalem, respectivamente, à alfabetização/séries iniciais e de quinta a oitava séries do ensino fundamental, é no segundo segmento que se prioriza amplamente a *pesquisa* como princípio educativo.

Diante dessa configuração escolar que visa ensinar não somente conteúdos em si, mas a forma como se acessa e se produz conhecimento, surge uma pergunta, ou uma inquietação, que nos levou a desenvolver este estudo: como se articularia a essa proposta educativa o ensino de língua estrangeira, no caso, o espanhol, que faz parte do currículo do segundo segmento?

É possível que seja em resposta a esse tipo de questionamento que uma das prescrições sustentadas pelo Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis que dizem respeito à postura dos professores de língua estrangeira na EJA é a de promover um ambiente bilíngue. Traçamos, assim, o objetivo deste artigo: o de problematizar a promoção de um ambiente bilíngue para se ensinar o espanhol como língua estrangeira dentro de uma proposta pedagógica que tem a pesquisa como fundamento primordial.

Acreditamos que se torna necessário, então, mapear os posicionamentos dos professores de espanhol da EJA de Florianópolis perante essa proposta educativa diferenciada que associa *bilinguismo* e *pesquisa* e, mais importante, discutir as implicações dessa proposta para o ensino de língua estrangeira. Para isso, entrevistamos quatro docentes desse município em função do objetivo proposto.¹ Dos quatro, dois nunca haviam trabalhado na EJA, e o restante tem no mínimo um ano de experiência.

Elaboramos seis perguntas para a entrevista cujo mote principal foi observar atitudes e posicionamentos presentes no campo pedagógico da EJA.

¹ Agradecemos ao Departamento de Educação Continuada (DEC) da Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela disponibilidade e autorização para a realização das entrevistas; à Assessora Pedagógica do DEC, Sra. Regina Bittencourt, pelos diálogos sobre o tema da pesquisa como princípio educativo; aos professores da EJA de Florianópolis, pelas entrevistas concedidas e pela permissão de utilizar seus depoimentos neste trabalho; e, em especial, ao Professor Dr. Gilvan Müller de Oliveira (UFSC), pela orientação desta pesquisa e pelas valiosas sugestões.

Torna-se importante ressaltar que, em detrimento de nosso objetivo, exclui-se aqui qualquer tipo de avaliação qualitativa do trabalho desses profissionais, bem como o julgamento de suas opiniões pessoais. Em função disso, optamos por não mencionar os nomes dos entrevistados. Para nos referirmos aos professores, utilizaremos as alcunhas de “professor-1”, “professor-2”, e assim por diante, para cada trecho da entrevista que for apresentado, sendo que essa numeração não coincide com a ordem cronológica em que foram realizadas as entrevistas.

2 A prática pedagógica da EJA de Florianópolis

Propostas de ensino de crianças por meio da pesquisa no âmbito da educação básica regular são experiências muito recentes. Um exemplo é o projeto piloto do Instituto Superior de Educação do Pará, iniciado em 1990, que teve como parâmetro de funcionamento a didática da pesquisa e da prática associada a uma proposta constitucional de formação integral e integrada ao desenvolvimento da criança (0 a 10 anos), conforme relata Demo (2000).

Quando se fala em pesquisa e Educação de Jovens e Adultos, o assunto é ainda mais recente. Inserir na experiência pedagógica de ensino da EJA a pesquisa como princípio educativo é algo inteiramente novo, um caminho ainda sem bordas rigidamente delimitadas, e em muitos casos isso significa não seguir a direção da proposta curricular nacional para essa modalidade de ensino.

De acordo com Oliveira (2004), o princípio educativo da pesquisa foi implantado na secretaria municipal de Florianópolis a partir dos trabalhos que emergiram da experiência de pesquisa do Programa de Aceleração da Secretaria Municipal na segunda metade de 1999 e no ano 2000. O autor salienta que uma percepção fundamental para o modelo de pesquisa é a de que ela deve ser entendida não como algo difícil e restrito às universidades. Essa forma de se relacionar com o conhecimento deve ser transportada para a prática cotidiana escolar, e, conseqüentemente, para os diversos setores da sociedade. Desse modo, ressalta Oliveira (2004, p. 24), não somente a relação com o conhecimento em si é modificada, mas principalmente a “*forma como se acessa/produz conhecimento*”.

Em vez de dar aulas *tradicionais*,² expositivas, e sobre um tema definido previamente (presente no currículo escolar), os professores da EJA de Florianópolis assumem o papel de orientadores de pesquisas empreendidas

² Sabemos que essa categorização pode ser redutora, pejorativa e controversa: o tradicional pode ter sido, anteriormente, inovador. Restringimo-nos a associá-la, neste trabalho, ao ensino efetuado de outras formas que não pela pesquisa.

pelos alunos. Durante o período de um ano, os estudantes realizam, em média, três pesquisas em pequenos grupos. As pesquisas originam-se a partir de questões (chamadas de *problemáticas*) do interesse e necessidade dos alunos, o que lhes proporciona a oportunidade de participar na construção do currículo escolar.

No tocante ao trabalho dos professores, observa-se uma dinâmica em sala de aula muito peculiar. Os docentes trabalham em conjunto, de modo que, em uma mesma sala, há no mínimo dois professores atuando. Além disso, eles têm a oportunidade de planejar coletivamente suas intervenções e orientações numa frequência diária, o que lhes permite acompanhar de perto o desenvolvimento das pesquisas.

A pesquisa como princípio educativo produz uma série de *deslocamentos* em relação à pedagogia tradicional, por causa da mudança operada no modo de produção de conhecimento. Ao longo deste trabalho, discutiremos dois deles que julgamos fundamentais para pensarmos o bilinguismo inserido nesse contexto educativo.

O primeiro é em relação às posições de *mestre e discípulo*.³ Podemos observar tal deslocamento nas afirmações de Moraes e Faria (2002), por exemplo, a respeito de quando o professor opta por trabalhar em sala de aula com base na problematização (uma das metodologias de trabalho dessa proposta educativa): na concepção dos autores, exige-se uma mudança de posicionamento em relação às funções em classe; ‘do dar aulas’ o papel do professor passa a ser o de mediar o processo de construção do conhecimento do aluno. O segundo deslocamento tem relação direta com o primeiro: a posição de professor mediador não é a daquele que detém o saber do ponto de vista de que o faz circular, isto é, não há transmissão de conhecimento, mas a produção de saberes em sala de aula, produção pela mediação.

Esses deslocamentos impostos pelo trabalho realizado por meio da *educação científica*⁴ estão associados, como dissemos, à promoção de um ambiente de ensino bilíngue para a aprendizagem de uma língua estrangeira,

³ Neste ponto do artigo, optamos por essa nomenclatura em lugar de *professor e aluno* como forma de questionamento e problematização dessas posições consolidadas, de acordo com o que desenvolvi em Ferreira (2007).

⁴ O uso do termo “educação científica” ao longo deste trabalho deve-se ao fato de acreditarmos que, em última análise, o ponto de ancoragem dessa proposta de ensino reside, com as devidas restrições, no modo de produção de saberes científicos. Além disso, acreditamos que nessa proposta de ensino permanece subjacente um movimento de validação e/ou substituição dos saberes não-científicos pelos saberes científicos.

no caso, o espanhol. Contudo, em que consiste a *educação bilíngue*? E quais as implicações e especificidades desse tipo de ensino no contexto urbano de Florianópolis? É o que discutiremos a seguir.

3 O ensino dito *bilíngue*

Antes de definirmos ensino dito *bilíngue*, é necessário definirmos *bilinguismo*, ou *indivíduo bilíngue*. Os alunos da EJA são interpelados a serem indivíduos bilíngues em sala de aula. Mas o que é ser bilíngue? Não é tão simples quanto parece definir o que é ser um indivíduo bilíngue. Seria utilizar uma L2 ou língua estrangeira com a mesma facilidade que a L1, sendo fluente na oralidade e na escrita?

De acordo com Appel e Muysken (1992, p. 2), é problemático usar definições psicológicas para definir um indivíduo bilíngue por que é difícil mensurar e assim definir um padrão de proficiência em uma determinada língua por meio da consideração do domínio das habilidades de fala, escuta, escrita e leitura:

[...] é impossível achar uma norma geral ou padrão para proficiência. Então, nós preferimos uma definição sociológica, de acordo com Weinreich (1953:5), que diz que 'a prática do uso de duas línguas alternativamente será chamado de bilingüismo, e as pessoas envolvidas bilíngües' (APPEL; MUYSKEN, 1992, p. 3, tradução nossa).⁵

É Weinrich, então, quem norteia uma definição sociológica de *indivíduo bilíngue*: aquele que alterna entre línguas, considerando-se as condições, os objetivos e o contexto social da alternância. Macnamara (1969) propôs uma definição que a tomamos como complementar à de Weinrich: um indivíduo é *bilíngue* se ele faz uso de uma ou mais habilidades linguísticas (fala, escuta, escrita e leitura) na L2 ou língua estrangeira. Dito isso, passemos às definições de *educação bilíngue*.

Para Cavalcanti (1999, p. 26), a expressão *educação bilíngue* é, geralmente, "mais conhecida por sua associação ao bilinguismo denominado de elite, ou seja, um bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio

⁵ [...] it is impossible to find a general norm or standard for proficiency. Therefore we prefer a sociological definition, in line with Weinreich (1953:5), who said that 'the practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism, and the persons involved bilinguals' (APPEL; MUYSKEN, 1992, p. 3).

tanto internacional como nacionalmente”. No contorno dessa concepção de educação bilíngue, como aponta o autor, as escolas bilíngües no Brasil (e em outros países), a exemplo das escolas americana e francesa, têm na língua-alvo seu principal (e, às vezes, único) meio de instrução, independentemente da L1 do aluno (*Ibidem*).

Nesse sentido, podemos pensar a partir desse conceito que a educação bilíngue levada a cabo na EJA de Florianópolis seria aquela semelhante à do bilinguismo de escolha (para não dizer de elite). Entretanto, acreditamos que o fato de se adotar na EJA o ensino de espanhol associado à metodologia da pesquisa como princípio educativo impõe um conjunto de especificidades que deveriam afastar essa proposta de um bilinguismo de escolha. Essas especificidades envolvem, em grande parte, o papel do espanhol no contexto urbano de Florianópolis, um dos lugares preferidos por muitos turistas argentinos, uruguaios, chilenos e paraguaios para veranejar. Eles aquecem a economia da cidade durante o verão e, em muitos casos, suas despesas de férias garantem em boa parte o sustento de inúmeros moradores envolvidos em atividades como comércio e hotelaria – por exemplo, pequenos comerciantes, ambulantes, proprietários e funcionários de hotéis, pousadas e pensões.⁶

Uma outra concepção de *educação bilíngue* é aquela que coloca línguas em contato. Há, nessa concepção, conforme Appel e Muysken (1992), um contexto *natural*⁷ de contato de línguas, em que uma pode ser minoritária, e a aquisição de uma segunda língua. Na prática dessa educação bilíngue, um sistema escolar em que a língua minoritária exerce um certo papel na língua majoritária é chamado de bilíngue. Além disso, esse tipo de educação geralmente existe no nível de escolaridade elementar.

Os autores propõem algumas questões que podem diferenciar os diversos tipos de educação bilíngue. Por exemplo: i) ambas as línguas são

⁶ Os dados oficiais da Santa Catarina Turismo (SANTUR), instituição vinculada à Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte de Santa Catarina, mostram que, em todo o ano de 2007, o movimento de turistas estrangeiros em Florianópolis foi de 143.095 pessoas. Desse total, 90% eram argentinos, 5,5 chilenos, 2,5% paraguaios e 0,5 uruguaios (SANTA CATARINA TURISMO, 2007). Esses números são realmente expressivos se considerarmos que Florianópolis possui um total de 396.723 habitantes, segundo dados recentes do IBGE (2008).

⁷ Eximimo-nos aqui de discutir os problemas causados pelo termo *natural* nesse quadro de definição de bilinguismo, pois *natural* pode se remeter a um contexto de presença de bilinguismo que não envolve atitudes de políticas de línguas.

utilizadas durante todo o currículo ou apenas em certos estágios? ii) ambas as línguas são utilizadas como meio de comunicação na sala de aula? iii) há um tipo de relação uma-por-uma entre as matérias, isto é, matemática, história, geografia, etc., e a língua, ou ambas as línguas são utilizadas alternativamente como meio de instrução para todas as matérias, exceto quando as próprias línguas sejam as matérias? iv) as duas línguas são ensinadas como matérias e um dos objetivos do programa bilíngue é atingir a capacidade de ler e escrever bem em ambas as línguas? v) somente alunos do grupo minoritário fazem parte do programa ou crianças da língua majoritária também o fazem?

Nessa linha de pensamento, que busca diferenciar os diversos tipos de educação bilíngue, Bortoni-Ricardo (1993, p. 77) argumenta em favor da existência de dois tipos:

[...] um programa de educação bilíngue pode visar à assimilação ou ao pluralismo. O modelo assimilatório promove a substituição gradual do código minoritário pelo código hegemônico, enquanto o modelo pluralístico, estimulando a diglossia na comunidade, tem o compromisso de preservar o código minoritário.

Para a proposta educativa da EJA de Florianópolis parece ser imprescindível a aproximação a um modelo pluralístico, que estimule a *diglossia* nesse município, definida por Calvet (2002, p. 167) como: “o uso de duas línguas ou de duas variedades lingüísticas dentro de uma mesma comunidade lingüística, cada uma delas detentora de um *status* social determinado, o que lhe garante um conjunto específico de usos”. Entretanto, entendemos que se faz necessário, então, verificarmos tal hipótese. Em função disso, no que diz respeito à promoção de um ambiente bilíngue, elaboramos as perguntas da entrevista realizada com os professores da EJA (cf. APÊNDICE) com base nos questionamentos levantados por Appel e Muysken (1992).

No tocante ao problema da atuação do professor em um contexto em que se exige que os alunos alternem entre o português e o espanhol, elaboramos, com base em Paviani (1997, p. 13), dois questionamentos centrais que servirão de guia para as análises das entrevistas: i) como se caracteriza a atuação do professor de língua estrangeira no quadro de um ensino que se apresenta como fundamentado na pesquisa? ii) que características o ensino de espanhol apresenta na educação de jovens e adultos residentes em regiões que recebem grandes quantidades de turistas falantes de espanhol?

A primeira pergunta “examina os processos e os resultados da atuação do professor” (PAVIANI, 1997), considerando, além de aspectos lingüísticos, as

condições de produção desse discurso pedagógico. A segunda diz respeito a condutas lingüísticas e políticas de línguas nos procedimentos pedagógicos.

De posse desse cabedal teórico e feitos os esclarecimentos metodológicos da abordagem do *corpus*, composto por entrevistas realizadas com quatro professores de espanhol da EJA, passemos às análises desse material.

4 Análise das entrevistas

Segundo os entrevistados, alguns jargões interessantes já fazem parte dessa proposta de ensino-aprendizagem em Florianópolis: diz-se freqüentemente que “o professor da EJA não é professor de Português, Matemática ou outra área, é professor da EJA”; ou ainda que “o professor da EJA é contratado por inteiro, não só pela sua área”. Como esses enunciados indicam, a mediação exige muito mais do que o conhecimento específico do professor.

Ao comentar os jargões, um dos docentes metaforizou a atuação do professor de espanhol, afirmando que esse profissional deve se comportar como um “livro vivo”, ou seja, levar para os alunos diversos conhecimentos relacionados à pesquisa desenvolvida em sala de aula.

Cabe aqui questionarmos, então, a atuação do professor de língua estrangeira, no sentido de pensarmos esse mais, esse “além” teoria que passaria a fazer parte do dia-a-dia do professor. É nesse ponto que nosso olhar se volta para a promoção do bilinguismo em resposta aos deslocamentos que mencionamos a pouco e em função das novas exigências da atuação do professor, devido à implantação da pesquisa como princípio educativo no quadro de ensino de língua estrangeira.

Para realizarmos as análises, importa-nos menos os aspectos quantitativos relacionados a um *corpus* de baixa amostragem do que pistas sobre o modo como se dá uma proposta de ensino de língua estrangeira em um ambiente no qual se ensina a construir conhecimento.

4.1 Bilinguismo e pesquisa

Todos os professores entrevistados afirmaram que conheceram a proposta educativa da EJA na semana inicial do treinamento de admissão, promovido pelo Departamento de Educação Continuada da Prefeitura de Florianópolis. Porém, eles relataram que tiveram um contato superficial com a proposta educativa, devido à falta de acompanhamento pedagógico durante o ano em que exerceram a atividade docente na EJA, como vemos nos trechos abaixo:

(1)

Pergunta 6: Você recebe alguma orientação pedagógica com relação ao ensino de língua estrangeira na EJA?

Professor-1: até então não tivemos um aprofundamento sobre isso, não. Teve uma discussão no início do ano sobre isso, uma orientação da importância do bilingüismo [...].

Professor-2: a orientação é que nós façamos um ambiente bilíngue, mas isso muito no início, né, a gente nem tinha entrado em sala de aula, era fevereiro [...] **no início era uma proposta, né, o professor entrará em sala de aula pra falar espanhol com os alunos, mas dentro de um projeto de pesquisa, como fazer isso?**

Professor-3: não, nenhuma, acho que é uma coisa do dia-a-dia que a gente vai tentando se superar diariamente.⁸

Podemos entender tais relatos como reivindicações pela ampliação das discussões relativas aos aspectos teóricos dessa proposta educativa e, mais do que isso, pela orientação com relação à prática em sala de aula no decorrer do ano letivo, reflexo do questionamento do professor-2 (*dentro de um projeto de pesquisa, como fazer isso?*).

Não é de nosso interesse sustentar ou desqualificar as opiniões dos professores em relação a esse período inicial de formação, momento em que é transmitida a proposta educativa da EJA, ou em relação ao acompanhamento pedagógico fornecido pelo Departamento de Educação Continuada de Florianópolis, mas chamar a atenção para uma necessidade imediata: refletir sobre a associação entre *bilingüismo* e *pesquisa*.

Se alguns professores de espanhol (e possivelmente alguns dos demais professores) não têm de maneira bem definida as orientações pedagógicas dessa proposta educativa diferenciada, isso pode ser o sintoma de duas situações mal resolvidas que advêm daquela associação problemática: i) não se tem claramente definidos os deslocamentos das posições *mestre-discípulo* que a pesquisa como princípio educativo impõe; ii) em decorrência disso, se tenta promover um ambiente bilíngue para se ensinar uma língua estrangeira de acordo com os moldes do bilingüismo de escolha das escolas de idiomas, o que inviabiliza a associação que mencionamos.

⁸ Optamos por transcrever grafematicamente as falas dos professores.

De fato, observamos que, devido à orientação pedagógica dada no início do ano letivo, os professores entrevistados estão cientes de que aulas “tradicionais” não condizem com o princípio educativo da pesquisa. Entretanto, entendemos que as razões dessa incompatibilidade parecem não estar bem definidas, já que as respostas dos professores à suspeita bem fundada de que não há possibilidade de se trabalhar a pesquisa como princípio educativo a partir dos modelos tradicionais de ensino de língua estrangeira da educação básica apontam para o desfalecimento da promoção de um ambiente bilíngue em sala de aula e, mais importante, para a não efetivação do deslocamento das posições *mestre-discípulo*. Como vemos no trecho abaixo, alguns núcleos da EJA decidiram proporcionar aos alunos, no lugar de aulas tradicionais, atividades sistemáticas de “oficinas”:

(2)

Professor-2: Ficou decidido em reuniões, né, que algumas, vamos dizer assim, **oficinas** [seriam realizadas], efetivamente assim, para tratar as disciplinas. **Como a gente não tratava as disciplinas assim por, é, cada um vai lá e dá a sua aula, já que é o projeto de pesquisa**, então, é, numa dessas reuniões **nós ficamos [decididos] que seria cada disciplina seria trabalhada um pouco como oficina**, e não dito como disciplina, e sim como oficina. A partir disso, tem sido dado aula de espanhol, né, com pronúncia, alfabeto [...], no sentido de “vou ensinar a língua espanhola agora, vou botar algumas regras, algumas pronúncias.

Ou ainda, como relata o professor-3, atividades de “aulões”:

(3)

Pergunta 1: No seu trabalho realizado na EJA, você reserva um tempo para dar aulas sobre a língua espanhola, tomando-a como objeto de ensino (suas regras, a pronúncia, etc.)? Por quê?

Professor-3: Normalmente, não. Normalmente o espanhol entra naquele objetivo geral ali de tornar, tentar tornar o ambiente do EJA como um ambiente bilíngue [...] Esse é o objetivo. Não é sempre nesse sentido, mas é como uma postura primeira. **O que tu tá se referindo é o que nós aqui denominamos de aulões. Acabam aparecendo.**

Diante dos relatos dos professores 2 e 3, podemos perceber que, apesar de as soluções encontradas para o problema da associação entre bilinguismo e pesquisa passarem pela implantação de atividades diferenciadas, que supostamente procurariam se afastar do “tradicional”, em função dos projetos

de pesquisa, como poderíamos supor por “oficinas” ou “aulões”, no que diz respeito a um dos pontos fundamentais da proposta de ensino por meio da pesquisa, o deslocamento das posições *mestre-discípulo*, essas soluções em nada se afastam dos modelos “tradicionais” de ensino de línguas.

Em relação à pedagogia “tradicional”, um dos diferenciais da proposta de pesquisa é que, entre os conhecimentos construídos em conjunto na sala de aula, deve estar bem consolidado, como já dissemos, a forma como se constrói/ produz conhecimento. Isso implica ver a forma, o modo, também como um *saber*. Portanto, as atividades de “oficinas” ou “aulões”, por mais que sejam interessantes em outros contextos, inviabilizam a produção e a aprendizagem desse saber relativo ao modo, por não proporcionarem as condições de possibilidade para que o aprendiz aprenda a aprender: o conteúdo lhe é imposto.

De acordo com o que desenvolvi em Ferreira (2008), no âmbito científico há somente a posição dominante de sujeito do saber, aquele que detém o saber do ponto de vista de que o *produz*, não do de que o *faz circular*. Dito de outro modo, no campo da ciência, há a posição daquele que constitui a verdade de acordo com determinado sistema de regras que é próprio desse campo: é o lugar do sujeito do suposto saber. Saber aqui entendido de acordo com o que define Foucault (2005, p. 204): um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar [...]”.

Por outro lado, no âmbito pedagógico, além da posição de discípulo que recebe, há também a posição de sujeito que detém o saber, porém, não mais do ponto de vista de que produz esse saber, mas de que o *faz circular*; há, de acordo com Foucault (2004, p. 67), o estabelecimento de um campo em que “se *diz* um saber”. Para Orlandi (1996, p. 21), no lugar de sujeito do dizer, *dizer e saber* se equivalem, ou seja, “*diz que z = sabe z*”, e a voz do saber (mestre) fala nessa posição.

Diante dessas posições consolidadas do campo pedagógico, a de *mestre* e a de *discípulo*, não há possibilidade de se trabalhar a pesquisa como princípio educativo. Acreditamos que inúmeras dificuldades relatadas nas entrevistas pelos professores, com relação à implantação da pesquisa em sala de aula, advêm do fato de que não há, efetivamente, a suspensão dessas posições para a inserção do elemento fundamental para o sucesso dessa proposta pedagógica inovadora: a mediação.

Nesse sentido, reiteramos que é somente em função dos deslocamentos dessas posições, ou seja, no intervalo das posições *mestre-discípulo* que se efetiva toda a mediação que envolve a pesquisa como princípio educativo. É somente

no intervalo lacunar que faz vacilar essas posições consolidadas socialmente que pode surgir um novo campo pedagógico, não mais destinado por excelência à presença do mestre (detentor de um saber a transmitir), ao discípulo que aprende (percurso social), à paráfrase, à comunicação/recepção e à fixação (convenção).

Nesse novo campo, situa-se paradoxalmente o aprendiz no primeiro pólo da dicotomia locutor-ouvinte, isto é, no lugar do eu-locutor (sem a presença do *discípulo-ouvinte*), em que há a intenção do “eu-pesquisador”. Além disso, em vez de transmissão/demonstração, há descoberta (percurso psíquico/razão) e conseqüente representação (teoria). Portanto, somente em função da falha que permeia o jogo do ritual das condições de produção do campo pedagógico (jogo entre *mestre e discípulo*) é que se configuram as condições de possibilidade dessa nova pedagogia: se produz saber no não-lugar da produção, no espaço lacunar localizado no entremeio da oposição *mestre-discípulo*.

Com relação à (ii), mencionado anteriormente, acreditamos que, exatamente por causa da tentativa dos professores de manterem as posições de mestre e de discípulo em sala de aula, o ensino de espanhol da EJA acaba tendo como parâmetro o bilinguismo de escolha. Vejamos a resposta do professor-2 à pergunta 3:

(4)

Pergunta 3- Em sua opinião, é viável um ensino dito “bilíngue” inserido na proposta pedagógica atual (a educação científica) da Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis? Por quê?

Professor 2- É muito complicado. É complicado, assim, dizer que, né, **a língua é bilíngue quando é só um ator nesse contexto de escola. É muito complicado, sendo que tu não estás num ambiente bilíngue fora da escola** [...]. No início eu achava bastante viável, mas agora eu vejo que é bem complicado, assim, porque tu não tá sozinho em sala de aula, né... fica um... num sei... acho... **um professor fica falando em espanhol, o outro em português... eu acho que o aluno fica meio confuso** [...]. Eu não acho perfeitamente possível, assim, eu acho que teria que fazer algumas adaptações... mas não saberia te dizer quais também... teria que se pensar, parar um pouco, e dizer como fazer isso? Não sei. Eu acho que era mais uma... uma visão assim bem utópica, né, de “ah, ambiente bilíngue e tal”... mas quando tu vai por na prática tu vê que não é bem assim. Se cria um processo complicado [...] em sala de aula. **Ainda que se fosse um professor eu acho que ficaria mais fácil... né, se fosse tu só o atuante da questão... quando se trata de mais de um eu acho bem complicado.**

Para além do mito de que só se aprenderia uma língua estrangeira por imersão, isto é, em um contexto em que fora da escola o aluno continuasse a ter contato com essa língua (morando em um país cuja língua é o alvo da aprendizagem, por exemplo), como sugere o professor-2, gostaríamos de apontar em 4 justamente uma possível consequência de se adotar o bilinguismo de escolha como parâmetro: a incompatibilidade com uma das especificidades fundamentais da organização da *educação científica* realizada na EJA de Florianópolis: a de se trabalhar ao lado de outros professores que se dirigem aos alunos em português.

Com efeito, nas escolas de idiomas em que se verifica uma educação dita “bilíngüe”, não há mais de um professor em sala de aula. E, mesmo se houver, eles não falarão a L1 dos alunos. Vale ressaltar também que a tentativa dessas escolas, apesar de serem conhecidas popularmente como escolas bilíngües, é a de se aproximar o máximo possível do monolinguismo: o aluno é interpelado a se comunicar com os professores e com os colegas somente na língua-alvo. O que queremos dizer é que esse bilinguismo de escolha é realmente um projeto irrealizável na EJA, uma visão “utópica”, como disse o professor-2, devido às especificidades requeridas pelo trabalho com a pesquisa. Talvez seja pensando nesse bilinguismo que esse mesmo professor afirmou que não é possível trabalhar o espanhol inserido no contexto educativo em questão. Em outro momento da entrevista, percebemos que, possivelmente pelo mesmo motivo, esse docente se sintia “perdido”, deslocado ao lado dos outros professores que falam na L1 do aluno:

(5)

Professor-2: [...] É um processo complicado. Eu acho que teria que fazer um... pensar um pouco e fazer uma reformulação dessa questão da língua, né, eu acho que não dá pra tratar a língua espanhola como...eh... da maneira que, que tá a proposta, assim, sem, sem sair um pouco da questão da... eu acho que deveria sair um pouquinho, né, da questão da pesquisa e... ter mais a questão da oficina mesmo, por que não tem como fazer diferente [...]. Isso é uma coisa que eu tô analisando ainda. Pra mim é muito novo [...]. Eu acho um pouco confuso, assim, até pra mim, pra minha cabeça, eu acho um pou... muito confuso, assim, né, como eu procedo, que horas eu falo, como devo agir? Até porque a proposta é tão diferenciada, né? Dentro da matemática, dentro da língua portuguesa, claro que eu ajudo os alunos... mas aonde que eu vou entrar com o espanhol? Né? Então cria uma certa dificuldade... imensa, assim, pra mim.

Ou ainda, como afirma o professor-3, talvez seja o parâmetro que mencionamos acima um dos elementos que acabe por desestimular esses profissionais a se comunicarem somente em espanhol ou a acreditarem na possibilidade de sucesso da atual proposta de ensino-aprendizagem da EJA:

(6)

Pergunta 2 - Você dá explicações em português e em espanhol, mesclando momentos em que fala português e em que fala espanhol, ou você não fala em português durante o período em que está na escola?

Professor-3: como a gente não faz, assim, é... insistentemente o ensino da língua, falo português, sim, falo português. E aí vem um detalhe: com o uso da pesquisa, todas as disciplinas acabam que se diluindo na pesquisa. E isso é... é esse o questionamento que sempre... **sempre na prática a dúvida é atroz, se é sempre a melhor maneira.** Essa dúvida existe [...]. Não tem como não falar português.

Diante do que discutimos até aqui, percebemos que, para o sucesso do ensino de espanhol inserido na proposta educativa diferenciada da EJA de Florianópolis, é necessário mudar o paradigma de *bilinguismo* que está associado à pesquisa como princípio educativo, para então se pensar as implicações dessa mudança na prática em sala de aula.

Se na forma em que está organizado o ensino na EJA o português e o espanhol devem ser utilizados durante todo o currículo, e como meio de comunicação em sala de aula (atendimento aos grupos de pesquisa), temos um contexto não-natural (escolar) de uso de duas línguas dentro de uma mesma comunidade linguística. Além disso, constatamos que, especialmente em Florianópolis e regiões próximas, o espanhol possui *status* social e usos específicos, historicamente construídos e relacionados majoritariamente ao turismo, elementos que podem ser explorados amplamente pelos professores. Não vemos outro caminho senão o da confirmação de nossa hipótese inicial, a de que o programa de educação bilíngue associado à pesquisa deve visar ao pluralismo e estimular a *diglossia*, isto é, o uso de línguas distintas, cada qual com funções e *status* diversos, determinados pela organização social da região.

É de nosso conhecimento que, ao contrário do que se possa pensar a partir do senso comum, é impossível para o aluno aprender todas as habilidades linguísticas (a fala, a compreensão oral, a escrita e a leitura) com a mesma intensidade, simultaneamente. Ora, se no quadro desse *bilinguismo pluralístico* tivermos um peso maior sobre a compreensão, como discutiremos a seguir,

acreditamos que será possível esboçar um novo paradigma para o ensino de espanhol no contexto escolar em que a pesquisa é o princípio educativo: a intercompreensão.

4.2 Intercompreensão e pesquisa

Uma das mais desafiadoras idéias para a educação plurilíngue é a aplicação do conceito de intercompreensão. Ela surgiu na Europa a partir de discussões sobre didática de ensino de línguas no início dos anos 1990. Desde então, quanto mais se alargam as vivências multiculturais e plurilíngues, face aos novos cenários nacionais que se constituem na organização mundial contemporânea, mais cresce o interesse pelo desenvolvimento de competências de intercompreensão. As razões desse crescimento estão ligadas ao fato de que essas competências se tornam respostas possíveis e eficazes às necessidades comunicacionais subjacentes às interações multiculturais.

De acordo com Doyé (2005, p. 7), “intercompreensão” é uma forma de comunicação em que cada pessoa usa sua própria língua e compreende a língua do outro. Esse tipo de comunicação existiu muito cedo entre locutores de línguas aparentadas. Há testemunhos de que na época medieval, desde as primeiras feiras de Troyes na Champagne, clientes e comerciantes vindos de toda a Europa falavam cada um na sua língua e entendiam-se. Por exemplo, um marinheiro espanhol falava em espanhol a um italiano que lhe respondia em italiano.

Para Alves (2007, p. 65), a intercompreensão é ativada em contextos multilíngues nos quais os falantes produzem discurso nas suas línguas maternas, ou em línguas-ponte, e compreendem os outros em línguas diferentes. Desse modo, essa prática prevê a universalidade da competência de recepção dos falantes. A incidência nessas competências pressupõe que quando os agentes da interação entram em contato com línguas que não aprenderam, pelo menos em contextos educacionais formais, eles recorram a competências heurísticas e interpretativas.

O desenvolvimento da capacidade de co-construir sentido no contexto do encontro entre línguas diferentes - pressupostos essenciais nos quais estão apoiadas as bases da intercompreensão - e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta aumenta à medida que as línguas forem mais próximas. Por isso, presume-se que entre falantes de português e de espanhol haja um alto grau de intercompreensão, já que essas são as línguas românicas mais próximas.

Richman (1965)⁹ desenvolveu uma pesquisa com um *corpus* de 6500 palavras do espanhol, com o objetivo de determinar a porcentagem de palavras cognatas em português e estabelecer a proximidade desta língua com aquela. Os resultados do autor mostram que a proximidade entre essas línguas é significativamente maior do que entre elas e as outras duas línguas românicas mais próximas do português: o italiano e o francês. A porcentagem total de semelhança entre o português e o espanhol, com base nesse *corpus* de 6500 palavras, foi de 91,6 %.

No estudo feito por Henriques (2000), cujo objetivo foi o de verificar o nível de compreensão de texto (leitura e tradução) em português, por falantes de espanhol, e em espanhol, por falantes de português, os resultados mostraram que esse nível variou de 58% a 94%, dependendo do contexto e da semelhança (ou diferença) léxico/semântica entre as palavras-chave dos textos usados nesse estudo. Ressalta-se que os sujeitos dessa pesquisa (trezentos falantes de português e trezentos falantes de espanhol), de acordo com a autora, nunca tinham sido expostos a outra língua, nem em situação de imersão (ou de não-imersão) e nem em situação formal. Além disso, como aponta a pesquisadora, entre o português e o espanhol a ordem canônica é a mesma (SVO = sujeito, verbo e objeto), e há uma alta porcentagem de equivalências entre as estruturas sintáticas dessas línguas.

Se entre falantes de português e de espanhol há um alto grau de intercompreensão, devido à significativa semelhança entre essas línguas, podemos supor que, em um contexto educativo marcado pelo desenvolvimento da capacidade de co-construir sentido por meio do trabalho com as estratégias de recepção, o foco da aprendizagem deve recair sobre o que o aluno já sabe em espanhol. Mesmo que ele nunca tenha tido contato com essa língua, ele já possui um alto grau de conhecimento, pois é falante de português.

Isso ajuda a elucidar as razões pelas quais podemos dizer que são equivocadas as afirmações como abaixo, ditas pelos alunos da educação de jovens e adultos e que o professor-2 traz a tona na entrevista:

(7)

Professor-2: [...] tu não tá sozinho em sala de aula, um professor fica falando em espanhol, o outro em português, eu acho que o aluno fica meio confuso, **o aluno de educação de jovens e adultos diz assim:**

⁹ Citado por Henriques (2000).

“professora, eu não sei nem português” ... aquela velha questão, né...
“então, como vou falar espanhol?”

Para além da questão ideológica que possa aparecer na fala do aluno relatada pela professora, a qual envolve o *status* da educação de jovens e adultos, ou da educação básica pública na nossa sociedade,¹⁰ gostaríamos de chamar a atenção para um outro problema: o de que o português e o espanhol estão sendo associados confusamente à gramática normativa dessas línguas quando o aluno diz “professora, eu não sei nem português, como vou falar espanhol?”. Acreditamos que alguns dos motivos de os alunos construírem essa associação sejam os momentos em que a pesquisa é interrompida para a realização de atividades como aulões, oficinas, ou aulas tradicionais voltadas para a escrita e a fala, situações nas quais prevalece o trabalho realizado através da exposição sistemática dos conteúdos das gramáticas normativas do português e do espanhol.

Um dos pontos centrais da associação entre intercompreensão e pesquisa que queremos defender neste trabalho é o de que, por meio dessa associação, não haveria a imposição da aprendizagem das quatro habilidades linguísticas que supostamente tornariam um indivíduo bilíngue: a fala, a compreensão, a escrita e a leitura. Assim, o peso recairia sobre as habilidades de recepção: a compreensão e a leitura.

Tal atitude se justifica porque acreditamos que, dada as necessidades subjacentes mais comuns das interações entre falantes de espanhol e português na região de Florianópolis, e a dinâmica do ensino realizado por meio de grupos de pesquisa, um dos maiores objetivos do ensino de espanhol na educação de jovens e adultos do segundo segmento deva ser o de não obrigar a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas o de fornecer subsídios consistentes para a aquisição de competências de recepção em espanhol. Dessa forma, se estabelece um objetivo específico para o ensino de espanhol mais compatível ao contexto da

¹⁰ Infelizmente, ainda permanece em nossa cultura a arcaica ideologia de que a maioria dos brasileiros não sabe falar português. As razões para tal situação estão ligadas em grande parte às dificuldades enfrentadas há muito pelas escolas públicas e particulares com o ensino da gramática normativa do português brasileiro. Ressalta-se que essa ideologia produz o imaginário social (indesejável) de que a língua e a gramática normativa dessa língua são o mesmo fenômeno. Em função desse imaginário, ao se dar conta de que não domina a gramática normativa o aluno acaba, contraditoriamente, dizendo que não sabe falar em português, sua língua materna. Para saber mais sobre o assunto consulte Bagno (2006) e Possenti (1997) – cf. referências.

região e com maiores possibilidades de sucesso quando se opta pelo princípio educativo da pesquisa e pelo prazo de um ano para a conclusão das quatro últimas séries do ensino fundamental: o aluno ser capaz de realizar a leitura de um texto em espanhol e compreender um falante dessa língua, tornando-se assim, conforme remontamos em Appel e Muysken (1992) e Weinrich (1953), um indivíduo bilíngue, isto é, portador de um “grau” de bilinguismo.

Vejamos a resposta do professor-2 à segunda pergunta da entrevista:

(8)

Pergunta 2: Você dá explicações em português e em espanhol, mesclando momentos em que fala português e em que fala espanhol, ou você não fala em português durante o período em que está na escola?

Professor-2: deveria ser para eu não falar português no período em que estou na escola, **mas nem sempre é possível, tá, por que a gente privilegia o fato da pesquisa continuar andando [...]**.

Essa fala parece supor uma incompatibilidade entre a promoção de um ambiente bilíngue e outro ponto fundamental da proposta pedagógica diferenciada da EJA: o atendimento aos grupos de pesquisa, ou seja, o papel de mediador. Sustentamos que, também nesse caso, provavelmente essa incompatibilidade existe por causa da necessidade de se incluir na dinâmica da pesquisa o trabalho com as habilidades da fala e da escrita, momentos em que, geralmente, a posição do mestre não é deslocada, como discutimos anteriormente. De fato, se o objetivo for a produção de discurso em língua estrangeira, por meio do trabalho com essas habilidades, o andamento da pesquisa, como afirma o professor, ficará comprometido.

4.2.1 Algumas implicações teórico-metodológicas

Professor-2 [...] no início era uma proposta, né, o professor entrará em sala de aula pra falar espanhol com os alunos, **mas dentro de um projeto de pesquisa, como fazer isso?**

O questionamento do professor-2 nos remete mais uma vez à dinâmica própria da EJA de Florianópolis: o trabalho com os pequenos grupos de pesquisa. Na busca de soluções para diversos questionamentos, os alunos devem realizar pesquisas, reunindo informações de variadas formas e fontes: acesso à *internet*, consulta bibliográfica, contato com pessoas (por meio de entrevistas), visitas a centros culturais e exposições, palestras educativas, etc.

Diante dessa dinâmica diferenciada, uma das principais implicações teórico-metodológicas de se trabalhar a *intercompreensão* no âmbito da pesquisa certamente diz respeito à forma de abordagem aos grupos de pesquisa.

Ela passaria a ser realizada sob o escopo de um novo conjunto de estratégias para a promoção de um ambiente bilíngue que atribuiria à mediação realizada na língua espanhola a mesma constância e eficácia da mediação em português efetuada pelos outros professores. Esse conjunto de estratégias, cujo foco residiria sobre o desenvolvimento das habilidades de recepção, estaria orientado para a co-construção de sentido, como aponta Alves (2007), a partir dos indícios advindos de três fontes distintas: 1) o contexto; 2) as transferências linguísticas positivas; 3) as previsões e antecipações formais e de conteúdo.

Com relação à primeira delas, sabemos que todo enunciado (ou texto) está inserido em uma situação: quem o produz, as ocasiões em que ele ocorre, os lugares em que ele é usado, a intenção do enunciador, etc. Todos esses elementos fornecem indicações sobre o conteúdo da mensagem, dão pistas que os aprendizes podem utilizar para a compreensão do enunciado. De acordo com Doyé (2005, p. 15, tradução nossa):

Existem sempre os fatores relacionados ao lugar e ao tempo que determinam a produção verbal escrita ou falada. Existem pessoas para quem o falante ou aquele que escreve direciona sua fala ou escrita. E se os aprendizes tomarem conhecimento desses fatores, eles podem fazer suposições inteligentes sobre o significado da mensagem. A função dos professores de intercompreensão nesse domínio é fazer com que os aprendizes estejam atentos aos seus conhecimentos situacionais.¹¹

Quando o aprendiz utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas de sua L1 para processar uma mensagem numa língua estrangeira, entende-se que ocorre aí um processo de transferência, o qual pode ter duas modalidades: transferência positiva, quando a influência da L1 sobre a L2 ajuda na compreensão; transferência negativa ou interferência, quando a influência da L1 provoca inadequações. No caso do português e o

¹¹ There are always the factors of place and time which determine the speaker's or writer's verbal production. There are people to whom the speaker or writer addresses his/her speech or writing. And if the learners are informed about these factors, they can make intelligent guesses about the meaning of the message. The function of intercomprehension teachers in this domain is to make the learners aware of their situational knowledge (DOYÉ, 2005, p. 15).

espanhol, como aponta Henriques (2000), a transferência de conhecimento pode chegar, idealmente, a mais de 90%. Todo o conhecimento que o aprendiz transfere, com acerto, da sua língua nativa para a segunda língua facilita o processo de compreensão oral ou escrita.

A partir do que o aprendiz já sabe sobre o contexto e sobre a L2 (por meio de transferências positivas), é que são realizadas hipóteses e antecipações formais e sobre o conteúdo dos enunciados lidos ou ouvidos. O desenvolvimento das habilidades de recepção, portanto, está relacionado à eficácia dessas hipóteses e antecipações.

Consequentemente, caberia ao professor fornecer subsídios para que o aprendiz recorra a essas fontes para a descoberta do sentido, ou seja, compreenda. O sentido não lhe é imposto (por isso a importância de o professor não traduzir), é, antes, determinado por um processo de descoberta, procedimento equivalente ao das outras disciplinas, em que o aprendiz é levado, por meio da pesquisa, a construir saber.

5. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi o de problematizar a promoção de um ambiente bilíngue para se ensinar o espanhol como língua estrangeira dentro de uma proposta pedagógica que tem a pesquisa como princípio educativo. Entendemos que “problematizar” significa colocar em suspensão, em dúvida, determinada situação, movimento que abre espaço para discussão e torna possível pensar diferentemente.

Com esse “olhar” problematizador, por meio das análises das falas dos professores de espanhol do município de Florianópolis, percebemos a necessidade de se repensar os deslocamentos efetuados pela pesquisa como princípio educativo para a promoção de um ambiente bilíngue que favoreça a diglossia. Os posicionamentos com relação à proposta da pesquisa na EJA precisam ser revistos pelos professores, no sentido de uma constante reflexão sobre o lugar e a posição de mediador.

Além disso, notamos que a associação entre bilinguismo e pesquisa pode ser potencializada se for realizada a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da *intercompreensão*. Dessa forma, é possível um quadro em que o professor seja estimulado a promover um ambiente bilíngue na escola sem prejudicar o andamento das pesquisas empreendidas pelos aprendizes da EJA.

A combinação entre intercompreensão e pesquisa, proporcionando maior ênfase às habilidades de recepção (compreensão e leitura), permite que

o trabalho do professor de espanhol com os grupos de pesquisa seja equivalente ao dos outros professores em sala, com a diferença de que esse trabalho se dá em espanhol e tem o objetivo de prover ao aprendiz um grau de bilinguismo.

Ao final de nosso percurso, esperamos ter apresentado subsídios suficientes para iniciar reflexões sobre uma nova abordagem pedagógica direcionada para o ensino de espanhol no contexto educativo não só da EJA de Florianópolis, mas no de outras localidades em que a pesquisa for adotada como princípio educativo voltado para a construção de saberes em sala de aula.

Referências

- ALVES, S. S. EU&I - European awareness and intercomprehension: um desafio europeu. *Millenium – Revista do ISPV*, Portugal, n. 33. p. 63-68, 2007. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium33/default.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2008.
- APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Language contact and bilingualism*. London; New York [u.a.]: Arnold, 1992 [1987].
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 43. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S.M.B. Educação bidialetal – o que é? É possível? In: SEKI, L. (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993. p. 71-88.
- CALVET, L.-J. *Sociolingüística: um introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015>. Acesso em: 20 ago. 2007.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DOYÉ, P. *Intercomprehension: guide for development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 2005.
- FERREIRA, E. D. *O discurso da ciência e o de sua aplicação: um estudo sobre a apostila de treinamento na extensão rural*. 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- _____. Científico e pedagógico: discursos autoritários? *Todas as Letras: revista de língua e literatura*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 60-67, 2008.

- FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- HENRIQUES, E. R. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e espanhol. *DELTA*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2000, p. 263-295.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Contagem da população: 2007*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>>. Acesso em: 7 nov. 2008.
- MACNAMARA, J. How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In: KELLY, L. G. *Description and measurement of bilingualism: an international seminar*. Toronto, 1969.
- MORAES, R.; FARIA, C. de. Da (?) ao ponto (.): a problematização como processo de aprender. In: PETRY, O. J. (Org.). *Pesquisa: um jeito curioso e problematizador para construir conhecimento*. São Miguel do Oeste: Mclee, 2002.
- OLIVEIRA, G. M. de. (org). *Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil*. Florianópolis: Prelo, 2004.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. Campinas: Editora Pontes, 1996.
- PAVIANI, N. M. S. *Atuação do professor de português em situações de bilingüismo*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- RICHMEN, S. H. *A comparative study of Spanish and Portuguese*. 1965. Thesis (Ph. D.) - Department of Romance Languages, University of Pennsylvania, 1965.
- SANTA CATARINA TURISMO. *Estudo da demanda turística do município de Florianópolis*. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.santur.sc.gov.br>>. Acesso em: 7 nov. 2008.
- WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. 7 ed. Paris: Mouton, 1970 (1953).

APÊNDICE – Questionário da entrevista com os professores de espanhol da EJA de Florianópolis.

- 1) No seu trabalho realizado na EJA, você reserva um tempo para dar aulas sobre a língua espanhola, tomando-a como objeto de ensino (suas regras, a pronúncia, etc.)? Por quê?
- 2) Você dá explicações em português e em espanhol, mesclando momentos em que fala português e em que fala espanhol, ou você não fala em português durante o período em que está na escola?
- 3) Em sua opinião, é viável um ensino dito “bilíngue” inserido na proposta pedagógica atual (a educação por meio da pesquisa) da Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis? Por quê?
- 4) Na proposta pedagógica vigente na EJA, a que tem a pesquisa como princípio educativo, há, ao que parece, um deslocamento do papel do professor, que deve passar de detentor do conhecimento para mediador do processo de construção do conhecimento do aluno. Como você organiza a sua prática de ensino de língua estrangeira nessa proposta educativa? Explique, descrevendo sua prática em sala de aula (ao lado de outros professores), nos grupos de pesquisa, etc.
- 5) a) **Para quem pratica o Ensino bilíngue:** você vê uma resposta positiva dos alunos ao ensino “bilíngue” de espanhol?
b) **Para quem não adota o bilinguismo:** você vê uma resposta positiva dos alunos à sua prática de ensino de língua estrangeira?
- 6) Você recebe alguma orientação pedagógica com relação ao ensino de língua estrangeira na EJA?

Recebido em agosto de 2008. Aprovado em novembro de 2008.