



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA: DAS GENERALIZAÇÕES DO  
DOCUMENTO ÀS ESPECIFICIDADES DA FRONTEIRA ENTRE FOZ DO IGUAÇU E  
PUERTO IGUAZU**

**Renata Alves de Oliveira**

**SÃO CARLOS  
2011**



**Universidade Federal de São Carlos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

***Programa Escolas Bilingues de Fronteira: das generalizações do documento  
às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu***

Renata Alves de Oliveira

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo - Brasil

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48pe

Oliveira, Renata Alves de.

Programa Escolas Bilingues de Fronteira : das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguazu e Puerto Iguazu / Renata Alves de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
124 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

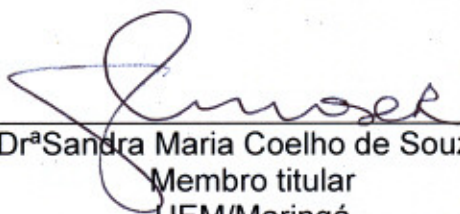
1. Língua espanhola. 2. Brasil - fronteiras. 3. Bilinguismo.  
I. Título.

CDD: 460 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
Renata Alves de Oliveira**



Profª Drª Sandra Regina Buttrós Gattolin de Paula  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos



Profª Drª Sandra Maria Coelho de Souza Moser  
Membro titular  
UEM/Maringá



Profª Drª Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 27/10/2011.  
Homologada na 45ª reunião da CPGL, realizada em 31/10/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale  
Coordenador do PPGL

**Dedicatória**

Esta dissertação é dedicada ao meu  
querido irmão Rafael.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula pela especial orientação, pelo incentivo e confiança. “Prof”, muito obrigada por tudo!

Ao Professor Ademar da Silva pelo incentivo e compreensão.

Às Professoras Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues, Maria Sílvia Cintra Martins e Sandra Maria Coelho de Souza Moser pela colaboração e importantes considerações.

Ao PPGL.

A todos os professores do contexto pesquisado pela inestimável colaboração e preocupação com a formação dos estudantes.

Um agradecimento muito especial também às Faculdades Anglo-Americano e à equipe que desenvolve um estudo sobre o Programa Escolas de Fronteira de Foz do Iguaçu pela colaboração e por terem tornado esta pesquisa muito agradável.

Aos meus amigos de infância Hosana (Zan) e ao Paulo (Juninho) pela dedicação, carinho e lealdade incontestável.

À Maria Eva pelo abrigo, pelo carinho e amizade.

Às primeiras colegas de pós-graduação que se tornaram grandes amigas, Viviane e Karina, pelo carinho e incentivo, sem os quais, possivelmente, eu não teria encerrado este trabalho.

Às amigas Nice e Thaís por terem me ensinado o valor da convivência e da amizade.

À Bete pelo carinho, incentivo e pelo apoio incondicional.

Aos professores do PPGL pelo compartilhamento de conhecimento durante essa difícil jornada.

Aos funcionários do PPGL pela colaboração.

Em especial, aos meus pais e irmão querido, meus grandes incentivadores, meu porto seguro; e, também, ao meu companheiro Heleno, que cuida de mim com tanto amor e dedicação e partilha comigo todos os momentos.

## RESUMO

A proposta desta investigação advém do interesse em estudar o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF, cujo propósito é promover o intercâmbio de professores do Brasil e da Argentina, para ensinar português para crianças argentinas e espanhol para crianças brasileiras nas comunidades fronteiriças. Deste modo, foi realizada uma análise interpretativa do documento intitulado *Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol*, instituído pelo Ministério da Educación, Ciencia y Tecnología da Argentina (MECyT) e pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil e publicado em março de 2008, a fim de investigar a generalização empregada pela premissa de que as crianças argentinas apresentam um “nível razoável de Bilinguismo”, visto que entendem bem o português e, em contrapartida, a maioria das crianças brasileiras é “grandemente monolíngüe”. Nesse intento, buscou-se fazer uma reavaliação reflexiva sobre o desenvolvimento do bilinguismo e/ou da bilinguidade das crianças participantes PEBF, tendo como direcionamento a concepção dos professores participantes do programa inscrita nesse registro para tentar compreender o modo como as crianças estão representadas no regulamento oficial do programa. Em seguida, foram coletados dados externos conferidos às escolas-pares CAIC – Adele Zanotto e Escuela Bilingüe nº 2 que pertencem aos municípios de Foz do Iguaçu – PR no Brasil e Puerto Iguazu, Misiones na Argentina, respectivamente, com o intuito de verificar se a generalização do documento é aplicável à clientela participante do projeto nesta região, que tem uma formação geográfica distinta de outras cidades gêmeas do programa. A princípio, notou-se que não existe uma concretude do que o programa estabelece como *Bilinguismo* e que o contexto de desenvolvimento do Programa evidencia características muito peculiares a serem fortemente consideradas, para que não haja uma supervalorização de uma comunidade em detrimento da outra com base em dados aparentes. Foi possível compreender que a generalização a respeito das diferenças nos níveis de bilinguagem dos alunos brasileiros e argentinos não é totalmente aplicável ao alunado do projeto na região de Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu, uma vez que todos os alunos, brasileiros e argentinos, foram avaliados da mesma maneira, e o repertório da comunidade escolar de cada país compõe-se historicamente de modo distinto. Observou-se, também, que as professoras reproduzem o discurso do documento, confirmando o dado de que as crianças argentinas desenvolvem a bilinguagem com maior facilidade devido à maior exposição ao português, enquanto as crianças brasileiras estão menos expostas ao espanhol, tanto pela formação geográfica de fronteira fluvial entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu, como também por uma série de influências socioeconômicas que agregam maior prestígio à língua portuguesa nessa região, revelando um contexto adverso para o desenvolvimento da bilinguagem para o alunado brasileiro. Com isso, constatou-se que a função social das línguas nas comunidades brasileira e argentina interfere diretamente no desempenho dos participantes do projeto e, conseqüentemente, reforça a representação das crianças evidenciada pela documentação publicada em 2008.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fronteira. Bilinguismo. Bilinguagem. PEBF.

## ABSTRACT

The purpose of this research comes from the interest in studying the Bilingual Border Schools Program – PEBF, which aim is to promote the teacher's exchange between Brazil and Argentina, to teach Portuguese to Argentinean children and Spanish to Brazilian children in the border communities. Thus, was made an interpretative analysis of the document entitled Bilingual Border Schools Program – *Model of common teaching in border schools, from the development of a program for the intercultural education, emphasizing the Portuguese and Spanish teaching*, established by the Ministry of Education, Science and Technology of Argentina (MECyT) and Ministry of Education of Brazil (MEC) and published in March, 2008, intending to investigate the generalization employed by the premise that Argentinean children show a “reasonable level of Bilingualism”, seemed that they understand the Portuguese well, on the other hand, the majority of Brazilian children is “highly monolingual”. Therefore, was tried to make a reflexive reevaluation about the PEBF participant children's bilingualism development, having as a direction the conception of the program participant teachers reported on this document trying to comprehend how the children are represented in the official regulation of the program. After that, external data was collected in the pair-schools CAIC – Adele Zanotto e Escuela Bilingüe n° 2 which belong to Foz do Iguacu City – PR in Brazil and Puerto Iguazu, Misiones in Argentina, respectively, with the intention of verify whether the document generalization is applicable to project participants from this region, which has distinct geographical formation than others twin cities of the program. At first, was realised that the definition of bilingualism isn't concrete enough and the Program development context shows characteristics very peculiar that must be considered for doesn't make much of a community in detriment to other based on apparent data. It was possible comprehend that the generalization in respect of the differences in the bilinguality levels of Brazilian and Argentineans students is not totally applicable to the students of the project in the Foz do Iguacu and Puerto Iguazu area, once that all students, Brazilian and Argentinean, were evaluated by the same way, and the school community content from each country is historically composed differently. It was observed ,too, that the teachers reproduce the document speech, confirming the data that the Argentinean children develop the bilinguality easier due to a higher exposure to Portuguese, while Brazilian children are less exposed to Spanish, because of fluvial border between Foz do Iguacu and Puerto Iguazu as well as a series of socioeconomic influences which aggregate bigger prestige to Portuguese in this area, revealing a adverse context for the bilinguality development for the Brazilian students. Hence, it was found that the social duty of languages in the Brazilian and Argentinean communities interferences directly on the participants' performance of the project and, consequently, enforces the children's representation showed by documentation published in 2008.

**PALAVRAS-CHAVE:** Border. Bilingualism. Bilinguality. PEBF.



## Apresentação

*Há alguns anos, minha família mudou-se para o Paraná, e nos estabelecemos no oeste do estado, na cidade de Foz do Iguaçu, fronteira com o Paraguai e a Argentina. Nesse ínterim, fui aprovada no vestibular da Universidade Estadual de Maringá, onde fiz a faculdade de Letras e, por conta disso, a casa de meus pais passou a ser o meu recanto nos finais de semana, férias e feriados. Esses passaram a ser os momentos em que eu podia usufruir da companhia da minha família. Nesse sentido, Foz do Iguaçu se tornou, para mim, sinônimo de refúgio e segurança, e acredito que por essa razão, passei a reconhecê-la como meu lar.*

*No entanto, meu entusiasmo por ter um alicerce ali era, a princípio, tão casual quanto à expectativa de um turista, pois tudo o que eu imaginava sobre Foz estava relacionado ao comércio dos países vizinhos e aos passeios fascinantes nas Cataratas do Iguaçu.*

*Somente depois que passei a conviver naquele ambiente multicultural; a fazer amigos; a descobrir a natureza através da experiência e da rotina; a perceber as peculiaridades de se viver na fronteira é que me enamorei muito mais intensamente de Foz do Iguaçu.*

*À medida que me dava conta desse novo acontecimento, outras particularidades começavam a me instigar. A primeira delas, ainda antes de pensar retoricamente a respeito do que há de extraordinário nas relações que vigoram nas fronteiras, foi o modo como as oitenta etnias que se estabeleceram naquela região representam tantos paradoxos entre o que há de harmônico e divergente nos âmbitos econômico, social, cultural, político e linguístico no contato entre as nações ali dispostas.*

*Em pouco tempo, passei a desfrutar da culinária, de manifestações culturais, de festivais de dança e teatro de nações do mundo inteiro. Eu podia observar o modo como as pessoas se vestiam, se cumprimentavam e se relacionavam dentro e fora de suas comunidades, como participavam dos diversos rituais religiosos e patrióticos, como viviam no dia-a-dia. Tudo era incrivelmente novo.*

*Quando eu chegava a Foz passava muito tempo na companhia de uma senhora paraguaia que trabalhava em casa. De vez em quando, podia ouvi-la cantarolando em espanhol ou guarani, mas não me recordava de algum momento em que ela se reportasse a qualquer pessoa da minha família em um desses dois idiomas. Ela tinha um português muito bem falado, com um sotaque hispânico muito suave.*

*Em algumas conversas durante as refeições, eu perguntei onde ela havia aprendido a falar tão bem a nossa língua portuguesa. Ela, por ora, achava esquisita minha curiosidade, mas sempre respondia que é muito difícil que um paraguaio de Ciudad Del Leste não saiba falar português. Ela dizia que isso acontece porque os paraguaios sempre estão em contato com brasileiros no comércio, na ponte da Amizade, porque trabalham juntos e dependem desse relacionamento para viver. É claro que para ela isso era óbvio, pois se tratava de uma circunstância que sempre vivenciou. Para mim, aquilo era muito mais complexo.*

*De vez em quando, eu perguntava como era a escola no Paraguai e ela contava sobre as aulas rígidas de línguas. Dizia que o guarani era sua língua familiar [e provavelmente sua língua materna], mas que chegou a ter aulas de guarani na escola, além do espanhol como língua oficial. Ela contava que aprendeu a falar propriamente o português quando começou a trabalhar em casas de famílias brasileiras e que seus contatos eram predominantemente com crianças e mulheres. Contava também sobre seu fascínio pelas novelas brasileiras e como ansiava por compreender efetivamente todos os diálogos e todas as histórias. Reconhecê-la como uma pessoa trilingue proficiente em Português, Espanhol e Guarani e saber que esse fato é recorrente naquela região, me estimulou a pesquisar sobre os fenômenos do Bilinguismo e da Bilingualidade.*

*Durante a graduação, eu centrei meus estudos sobre ensino de inglês e português para estrangeiros, foco do meu trabalho de conclusão de curso em 2006. Em 2007, cheguei a São Carlos para estudar como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, com o propósito de desenvolver um projeto a respeito da aprendizagem de línguas, lançando um olhar sobre esse processo em crianças bilíngues.*

*Quando entrei no programa em 2008, meus estudos me inclinaram para uma reflexão sobre as crianças fronteiriças e conseqüentemente, sobre o ensino de*

*línguas nas escolas de fronteira. E, depois de cumprir as disciplinas, passei um ano em Foz do Iguaçu para coletar dados sobre a incidência de crianças estrangeiras nas escolas no período de alfabetização. Partindo para essa etapa do meu trabalho, é que eu pude descobrir o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, cujo propósito é promover o cruzamento de professores do Brasil e da Argentina para ensinar português para crianças argentinas e o espanhol para crianças brasileiras do ensino fundamental, partindo do uso autêntico das línguas-alvo. A partir desse momento, meu foco de pesquisa foi estabelecido. Diante disso, passei a estudar veementemente os documentos que descrevem o funcionamento desse projeto binacional, traçando o objetivo de minha pesquisa.*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 Justificativa .....	14
1.2 Objetivos e Questões de Pesquisa.....	15
1.3 A importância da análise de documentos .....	16
1.4 Metodologia .....	18
1.4.1 Fase I.....	19
1.4.2 Fase II.....	19
1.4.3 Fase III .....	20
1.5 A Organização da dissertação .....	21
<b>2. A ORIGEM DO PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA - PEBF</b>	22
2.1 Informações gerais sobre o PEBF .....	23
2.2 As providências tomadas e as medidas governamentais que prevêm estrutura e apoio dos órgãos responsáveis pelo projeto .....	25
2.3 O funcionamento do PEBF em Foz do Iguaçu – BR e Puerto Iguazu – AR27	
2.4 Informações gerais sobre o documento .....	28
2.4.1 A organização do documento.....	30
2.5 Os conceitos de Alfabetização, Letramento e Alfabetización abordados no documento .....	34
<b>3 A FRONTEIRA</b> .....	37
3.1 A Tríplice Fronteira de Foz do Iguaçu (PR – BR), Puerto Iguazu (Misiones – AR) e Ciudad Del Leste (Alto Paraná – PY).....	42
3.2 Bilinguismo .....	43
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS</b> .....	51
4.1 Da representação dos alunos brasileiros e argentinos a partir do nível de Bilingualidade .....	51
4.1.1 A retomada da primeira questão de pesquisa .....	51

4.2 Da confrontação dos dados obtidos no documento com as representações do alunado das escolas pelas professoras desse contexto específico de fronteira.. 57

4.2.1 A retomada da segunda questão de pesquisa .....57

**5 CONCLUSÕES** ..... 62

**REFERÊNCIAS** ..... 67

**ANEXOS** ..... 77

Anexo 1 - Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol ..... 77

Anexo 2 – Transcrição da Entrevista na Escola de Fronteira Adele Zanotto Sansco- Foz do Iguaçu (PR)..... 106

Anexo 3 - Parte do questionário aos dirigentes e professores do PEBF em Foz do Iguaçu ..... 116

Anexo 4 – Publicação do jornal Gazeta do Povo sobre a suspensão de aulas do PEBF na fronteira de Foz do Iguaçu-BR e Puerto Iguazu-AR ..... 121

Anexo 5 – Mapa das cidades-gêmeas na zona de fronteira do Brasil ..... 122

Anexo 6 - Faixa de Fronteira ..... 123

Anexo 7 – Escolas participantes do PEBF em 2009..... 124

## 1 INTRODUÇÃO

*“As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo”.*

*Ludwig Wittgenstein*

Pensar sobre a Fronteira implica no exercício de “tentar enxergar além.” Aceitar as representações da Fronteira formuladas pela mídia, faz que noções superficiais de acontecimentos intermitentes sejam incorporadas pelo senso comum. Nesse intento, a identidade dos grupos pertencentes à Fronteira se reduz a concepções simplificadas e/ou generalizadas<sup>1</sup>, subvertendo a representação do meio fronteiriço em estigmas. Há, sobretudo, que se considerar a complexidade intrínseca à formação das diversas comunidades fronteiriças, uma vez que a historicidade de cada esfera torna peculiar o desenvolvimento das relações nelas existentes.

As Fronteiras devem ser vistas como organizações um tanto ‘melindrosas’, visto que apresentam características plásticas e, por assim dizer, inconstantes; além disso, provêm contextos de intensa diversidade cultural que subjazem relações de poder, conflitos, cooperação, diversidades e peculiaridades.

Vários estudos têm contribuído para a ampliação do conceito de fronteira e das relações nela existentes como pesquisas sobre as práticas linguísticas; as línguas de contato; os espaços de enunciação fronteiriços; o Bilinguismo; entre outros fenômenos linguísticos ocorrentes nas áreas limítrofes. Sob esse foco de investigação científica, a fronteira passa a ser configurada de um modo muito pertinente, pois as línguas são metamórficas e meneiam acontecimentos históricos que se transfiguram juntamente com elas, delineando devidamente fortes expoentes caracterizadores dos fenômenos que procedem nas organizações adventícias.

A proposta desta dissertação advém do interesse em estudar o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF, cujo propósito inicial era promover o

---

<sup>1</sup> As notícias, os documentários e as informações veiculadas pela mídia geralmente destacam ocasiões relacionadas ao tráfico; ao contrabando; à miscelânea cultural; às rivalidades internacionais; às divergências políticas e econômicas; à intensidade de câmbios comerciais; ao forte apelo turístico; aos contrastes sociais etc; de modo incipiente, levando a audiência a construir uma imagem equivocada das comunidades fronteiriças.

intercâmbio de professores do Brasil e da Argentina para ensinar português para crianças argentinas e o espanhol para crianças brasileiras<sup>2</sup>.

O enfoque desta pesquisa recai basicamente sobre a perspectiva de alguns professores participantes do programa entre 2004 e 2006, a respeito do nível de bilinguismo dos alunos apontado no relatório e que serviu de base para elaboração do documento preliminar *Programa Escolas Bilingües de Fronteira – Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol* (MECyT; MEC, 2008<sup>3</sup>). Os relatos desses professores apontaram que as crianças argentinas apresentam um “nível razoável de bilinguismo”, visto que entendem bem o português e, que algumas demonstram certa fluência no idioma por serem, muitas vezes, descendentes de brasileiros ou por estarem constantemente expostas à língua por intermédio da mídia, ou permanência no Brasil; e que, em contrapartida, a maioria das crianças brasileiras é “grandemente monolíngue” em língua portuguesa, fator este que gerou, segundo o próprio documento, desconforto na relação entre as professoras argentinas e os alunos brasileiros, diante da falta de entendimento da língua espanhola.

A princípio, notou-se que não existe uma concretude do que o programa estabelece como *Bilinguismo*, pois o contexto de desenvolvimento do Programa evidencia características muito peculiares a serem fortemente consideradas, para que não haja uma supervalorização de uma comunidade em detrimento da outra com base em dados aparentes.

Foi possível depreender que a generalização respeito das diferenças nos níveis de bilinguagem dos alunos brasileiros e argentinos não é totalmente aplicável ao alunado do projeto na região de Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu, uma vez que todos os alunos, brasileiros e argentinos, foram avaliados da mesma maneira, sendo que o repertório da comunidade escolar de cada país compõe-se historicamente de modo distinto.

---

<sup>2</sup> A princípio o PEBF foi criado para atender ao cruzamento dos professores entre Brasil e Argentina. Contudo, a partir do ano de 2005 o programa estendeu-se a escolas do Uruguai e Paraguai. Atualmente o PEBF funciona em fronteiras entre Brasil e Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela, com planejamento de expansão a outros países fronteiriços com o Brasil.

<sup>3</sup> O documento não apresenta numeração de páginas, por isso não consta a paginação nas citações do registro. Para facilitar a confirmação dos dados apontados neste trabalho, a documentação foi incluída na íntegra no Anexo 1.

Observou-se, também, que as professoras reproduzem o discurso do documento, confirmando o dado de que as crianças argentinas desenvolvem a bilinguagem com maior facilidade devido à maior exposição ao português e que, em contrapartida, as crianças brasileiras estão menos expostas ao espanhol, tanto pela formação geográfica de fronteira fluvial entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu, como também por uma série de influências socioeconômicas que agregam maior prestígio à língua portuguesa na região, revelando um contexto adverso para o desenvolvimento da bilinguagem.

A partir disso, passou-se a considerar que a função social das línguas nas comunidades brasileira e argentina interfere diretamente no desempenho das crianças no projeto e conseqüentemente reforça a representação das crianças evidenciadas pela documentação publicada em 2008.

### 1.1 Justificativa

A fim de delimitar os objetivos desta dissertação, intentou-se engendrar uma problematização acerca da aplicabilidade da premissa levantada documentação de que o alunado brasileiro era “grandemente monolíngue” enquanto o alunado era “parcialmente bilíngue”, uma vez que dados generalizados como esses podem interferir no andamento do programa, influenciando e/ou reforçando a formação de preconceitos e falsas representações no consciente dos professores do programa a respeito das diferenças no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos brasileiros e argentinos.

Nessas circunstâncias, inscreveu-se neste trabalho de pesquisa a necessidade de abordar um dos aspectos linguísticos das relações que se dão na Fronteira que é o desenvolvimento do Bilinguismo e/ou da Bilinguagem<sup>4</sup> das crianças participantes PEBF nas escolas-pares CAIC – Adele Zanotto (Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil) e Escuela Bilíngüe nº2 (Puerto Iguazu – Misiones, Argentina), na região de fronteira entre o estado do Paraná - Brasil e a província de Misiones – Argentina, como contexto específico.

Isto posto, intentou-se fazer uma reavaliação reflexiva desse quadro por meio de uma análise documental de cunho interpretativista do corpus com dados

---

<sup>4</sup> Os conceitos de Bilinguismo e bilinguagem são discutidos no capítulo XX.



oriundos do documento *Programa Escolas Bilíngües de Fronteira – Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol* (MECyT; MEC, 2008), e de dados secundários provenientes de entrevistas e depoimentos das professoras brasileiras participantes do PEBF das escolas-pares CAIC – Adele Zanotto (Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil) e Escuela Bilíngüe nº2 (Puerto Iguazu – Misiones, Argentina), na região de fronteira entre o estado do Paraná - Brasil e a província de Misiones - Argentina<sup>5</sup>.

## 1.2 Objetivos e Questões de Pesquisa

Tencionou-se compreender o modo como a criança brasileira está representada nesse registro e observar se a generalização do documento se aplica aos alunos da região entre Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil e Puerto Iguazu – Misiones, Argentina, que tem uma formação geográfica distinta das outras cidades gêmeas do programa.

Para cumprir esses propósitos e direcionar o foco dessa dissertação buscou-se responder a duas perguntas de pesquisa:

1) A partir de quais critérios as crianças brasileiras foram consideradas como “grandemente monolíngües” e as argentinas “parcialmente bilíngües”?

2) Qual é a percepção das professoras brasileiras sobre essa generalização expressa no documento?

A formulação de perguntas para o desenvolvimento do enfoque investigativo desta pesquisa tornou-se um elemento indispensável para iniciar a reflexão a respeito da função político-social do documento do PEBF e lançar uma visão multidisciplinar sobre os enquadramentos teóricos e conceituais nele existentes a respeito das representações formadas pelas generalizações

---

<sup>5</sup> Tendo em vista que o Brasil mantém relações comerciais muito estreitas com Ciudad Del Leste, no estado de Alto Paraná - Paraguai, algumas características mais expressivas dessa tríplice fronteira foram levadas em consideração nas descrições e na análise dos dados.

levantadas sobre o desempenho lingüístico do alunado do programa. Da mesma forma, este trabalho buscou averiguar a aplicabilidade dessas categorias de generalização, de forma a dar visibilidade e compreensibilidade às práticas e experiências existentes no contexto externo, contribuindo para caracterizar e compreender a educação bilíngue numa perspectiva contextualizada.

### 1.3 A importância da análise de documentos

Presume-se, com base em Cellard (2008), que a análise documental torna possível a compreensão de fenômenos histórico-sociais de determinadas épocas, favorecendo o entendimento do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas através do tempo. Desse modo, a importância da pesquisa e da análise documental não está somente relacionada ao registro da história, como também à reflexão sobre ela e ao entendimento dela.

De acordo com Le Goff (1984), os documentos ordenam momentos históricos, sob o intento de caracterizar as relações de forças da sociedade de uma época determinada. Desta maneira, o documento se instaura como um monumento que revela organizações de poder. Para Le Goff (1984), os elementos que constituem um documento devem ser observados isoladamente, analisados e devidamente reconfigurados para que se tornem pertinentes diante de uma análise histórica de um monumento.

Para tanto, a pesquisa documental torna-se uma técnica muito importante para a pesquisa em ciências sociais e humanas, uma vez que grande parte das investigações nessas áreas seja realizada, direta ou indiretamente, por meio da análise de documentos considerados cientificamente autênticos.

Para Cohen e Manion (1990, p. 87) a análise documental baseia-se em uma crítica histórica organizada em duas fases: na primeira “valoriza-se a autenticidade da fonte”; na segunda, “avalia-se a precisão ou valor dos dados”. Esses processos são denominados crítica externa e interna, respectivamente.

Bell (1997) avalia que a crítica interna parte de uma análise rigorosa, baseada em perguntas sobre a história do conteúdo e forma do documento, já a crítica externa é o levantamento que se faz acerca da autenticidade, genuinidade e veracidade dos documentos.

Sendo assim, o ponto de partida desta dissertação foi o estabelecimento de um problema de pesquisa que pudesse nortear o encaminhamento da análise, tendo como base a noção de crítica interna e crítica externa proposta por Cohen e Manion (1990) e Bell (1997).

Além desses autores, foi considerada a concepção de pesquisa documental proposta por Saint-Georges (1997, p. 42-44), a fim de “examinar metodicamente os documentos para se esforçar por determinar o seu alcance real e tentar medir o grau de confiança que possa ser-lhes concedido, tanto no que *são* como no que *dizem*”.

Essa escolha da pesquisa documental como metodologia de base deste estudo serviu ao seu propósito por um conjunto de razões das quais se destacaram:

- a necessidade de compreender mais sobre alguns fenômenos linguísticos evidenciados pelas relações que se dão na fronteira;
- no âmbito da comunidade escolar, particularmente no cerce da política educativa, priorizar a análise das representações dos cidadãos fronteiriços nos documentos regulamentares conferidos ao Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira;
- discutir no perímetro acadêmico sobre o valor e a importância atribuídos pelas autoridades públicas ao fornecimento de uma educação que valorize o que há de peculiar fronteira.
- e, dentre outros propósitos, refletir sobre uma formação bilíngüe baseada em prerrogativas que reconheçam os valores meneados nas comunidades fronteiriças, com a finalidade de evidenciar o que há de concreto e substancial, para que não haja uma supervalorização de uma comunidade em detrimento da outra com base em dados aparentes, superficiais, surtindo ideologias discriminatórias e facilmente incorporadas pelo senso-comum.

Diante disso, deve-se ressaltar que a pesquisa documental possibilita a observação do desenvolvimento histórico de uma sociedade histórica em um momento histórico, favorecendo a compreensão de algumas facetas dos diversos

de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos e principalmente das ideologias disseminadas em um dado período.

#### 1.4 Metodologia

Este trabalho foi realizado essencialmente com base numa pesquisa documental de carácter interpretativista, com o propósito de estabelecer a pertinência e a validade das categorias de análise do objeto da pesquisa.

De acordo com Saint-Georges (1997, p. 31),

(...) a criatividade do investigador levá-lo-á por vezes a documentar-se de maneira inovadora, recorrendo a fontes existentes, mas até então inexploradas, porque ninguém antes dele pensara em utilizá-las ou, pelo menos, em utilizá-las dessa maneira.

Diz ainda esse autor, na mesma obra, que essa concepção permite ao pesquisador conciliar uma *técnica particular de recolha de dados empíricos* de modo que os documentos sejam entendidos como fatos verdadeiros de uma determinada sociedade em um determinado período.

A proposta desta pesquisa seguiu sob esse viés, combinando a pesquisa documental com outras técnicas investigativas, tidas como dados secundários, como entrevistas, questionários e análise de conteúdo, respeitando uma ordem analítica para gerar dados empíricos e constituindo um *corpus* dinâmico para dar maior credibilidade ao desenvolvimento deste estudo.

A análise da documentação foi devidamente inscrita em etapas e procedimentos específicos de investigação. Sendo assim, o sequenciamento metodológico de pesquisa foi realizado em três fases de exploração analítica, combinadas a partir dos construtos de pesquisa documental propostas por Cohen e Manion (1990), Bell (1997) e Saint-Georges (1997) e, com isso, tornou-se possível conduzir as informações recolhidas da seguinte maneira:

### 1.4.1 Fase I

A *crítica interna* do documento se deu por leitura e interpretação minuciosa do texto e escolha de um elemento a ser esmiuçado, revisado isoladamente e reconfigurado no contexto sócio-histórico.

No início da pesquisa foi necessário proceder a uma organização e sistematização das informações contidas no documento que descreve os primeiros anos de funcionamento do PEBF, publicado no site do Setor Educacional do MERCOSUL<sup>6</sup>. Partiu-se, então, do questionamento em torno de como se deu a implantação do programa e a elaboração do próprio documento; das concepções teóricas inerentes aos procedimentos que foram utilizados na formulação desse registro; das influências político-educacionais que fundamentam o Setor Educacional do MERCOSUL e direcionam o andamento do programa; dos professores e alunos participantes do Programa e o modo como eles estão representados no documento; do conceito de Bilinguismo e Bilinguagem; da concepção de Fronteira; dentre outros aspectos não menos importantes que constam na proposta do Programa e na redação do documento analisado.

O foco investigativo foi determinado com base na formulação de duas perguntas orientadoras. Na sequência, foram escolhidos os excertos que evidenciavam o ponto central deste estudo: as generalizações na representação do desenvolvimento da bilinguagem das crianças brasileiras e argentinas do PEBF.

### 1.4.2 Fase II

A *crítica externa* foi realizada em torno da investigação dos aspectos materiais do documento, momento em que foram sinalizados os problemas de pesquisa, a partir das inferências da pesquisadora, na tentativa de clarificar os aspectos de autenticidade e genuinidade das informações e dos propósitos da documentalidade dos vários aspectos do programa.

---

<sup>6</sup> Como o programa foi desenvolvido por entidades governamentais da Argentina e do Brasil, foi preciso estabelecer contatos com todas aquelas que detinham, em arquivo, informação sobre o documento em foco.

Para isso, o procedimento de confirmação e descarte das hipóteses levantadas durante a primeira análise interpretativa do documento foi realizado por meio da comparação entre o *corpus* obtido no processo de crítica interna e o estudo de uma sessão de entrevista e depoimentos das professoras brasileiras das escolas do programa em Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu, objetivando verificar se a generalização sobre o nível de Bilinguismo do alunado do programa era aplicável a uma clientela específica participante do PEBF, neste caso, ao alunado das escolas CAIC – Adele Zanotto (Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil) e Escuela Bilingüe nº 2 (Puerto Iguazu – Misiones, Argentina). Estes dados fazem parte do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos dos Processos Avaliativos do PEBF do Curso de Pedagogia das Faculdades Anglo-Americano de Foz do Iguaçu, que, gentilmente, cedeu esse material, imprescindível para o andamento desta dissertação de mestrado.

Esse material foi, então, selecionado e filtrado conforme o enfoque desta pesquisa e todos os procedimentos de análise foram realizados, respeitando a ordem ética combinada por todos os envolvidos.

#### 1.4.3 Fase III

A *crítica do testemunho* foi o momento de confrontar o testemunho investigado, e as evidências a que se chegaram, com outros testemunhos independentes dele, os referenciais teóricos e a proposta de encaminhamento.

Nesse momento, o intuito foi realizar um balanço entre os dados obtidos na primeira análise da documentação e a percepção do professorado do programa relatada no documento, de modo a observar se a generalização desse registro era aplicável ao alunado participante do PEBF em Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu. Para isso, os *corpora* foram reorganizados de forma a dar relevância à análise interpretativa da seguinte maneira:

*Corpus 1* – Formado pelos dados obtidos a partir da análise interna do documento, organizados a partir da definição do enfoque investigativo. Em especial, os excertos do documento *Programa Escolas Bilingües de Fronteira – Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no*

*ensino do português e do espanhol* (MECyT; MEC, 2008) que evidenciavam as generalizações na representação do desempenho do alunado do PEBF e as notas tomadas no processo da análise interpretativa desse *corpus*;

*Corpus 2* – Formado por entrevistas e depoimentos das professoras brasileiras participantes do PEBF em Foz do Iguaçu-BR e Puerto Iguazu-AR, e empregado como um conjunto de dados secundários utilizados para a verificação da aplicabilidade das generalizações do documento a um contexto específico: o alunado das escolas CAIC – Adele Zanotto (Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil) e Escuela Bilingüe nº 2 (Puerto Iguazu – Misiones, Argentina);

Por fim, foram delineadas as categorias de análise e os resultados deste estudo foram apresentados de modo a caracterizar, neste contexto específico, uma reflexão crítica sobre a influência das generalizações inscritas na representação dos diversos grupos partícipes do PEBF na documentação do programa.

### 1.5 A Organização da dissertação

Esta dissertação foi composta em quatro seções. Parte-se desta primeira com os elementos introdutórios da dissertação. A segunda seção compreende uma abordagem tanto do contexto de criação, formação e implantação do Programa Escolas Bilingües de Fronteira, como também, do processo de elaboração e da constituição do documento preliminar “Programa Escolas Bilingües de Fronteira – Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol” (MECyT; MEC, 2008).

A fundamentação teórica consta na seção 3 deste trabalho de pesquisa, onde são debatidos os conceitos de Fronteira; Bilinguismo e Bilingualidade.

A análise dos dados e o encaminhamento para a problematização da aplicabilidade das descrições do nivelamento de Bilinguismo/Bilingualidade das crianças ao alunado de Foz do Iguaçu/Puerto Iguazu estão dispostos na seção 4.

## 2. A ORIGEM DO PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA - PEBF

O Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngües de Fronteira - PEBF/PEIBF<sup>7</sup> - nasceu da necessidade de fomentar ações políticas de renovação das relações entre os países que integram o Mercado Comum do Sul, o MERCOSUL.

Em vista disso, o PEBF objetiva desenvolver um planejamento conjunto de ensino das línguas oficiais do MERCOSUL no espaço fronteiriço, caracterizando um modelo comum de educação bilíngüe nessas regiões para fortalecer as políticas de integração necessárias para o estabelecimento de acordos convalidados do cenário sul-americano.

Thomaz (2010<sup>8</sup>) afirma que:

Este projeto trata de questões não só Linguísticas e culturais, mas também políticas e educacionais, podendo, pela maior exposição a uma segunda língua (português ou espanhol) e pela sua característica intercultural, vir a influenciar, daqui a alguns anos, na constituição da linguagem, especialmente dos falares relativos à região de fronteira.

Em virtude de suprir essa necessidade, os Ministros da Educação do Setor Educacional do MERCOSUL se reuniram, em 2001, para discutir a aprovação de um Plano de Ação, que tinha como finalidade, entre outros assuntos, incentivar “a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e lingüísticos” (MECyT; MEC, 2008).

Em 2003, a Declaração Conjunta de Brasília estabeleceu o ‘fortalecimento da integração Regional’ entre Brasil e Argentina, por meio do ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina. Com isso, o Governo da Argentina adiantou a elaboração da primeira versão de um programa educacional bilíngüe, abordando aspectos de didática, aquisição de segundas línguas, Bilinguismo e

---

<sup>7</sup> A sigla do programa aparece nas duas formas PEBF e PEIBF em atas e documentos disponibilizados no website do Setor Educacional do Mercosul – SEM, no entanto, será considerada aqui a sigla PEBF, como consta no título do documento analisado.

<sup>8</sup> Não há paginação no artigo A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DO PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA DO MERCOSUL: ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA PARA AS ÁREAS FRONTEIRIÇAS – THOMAZ, K. M. - Revista Línguas & Letras, ISSN: 1981-4755 (eletrônica), Vol. 11 – Nº 21 – 2º Semestre de 2010.



temas relacionados à fronteira, a fim de gerar um documento para firmar a concretização dos objetivos traçados no evento.

## 2.1 Informações gerais sobre o PEBF

As pesquisas realizadas para a constituição do documento viabilizaram, nos meses de abril e maio de 2004, a requisição de um levantamento de dados acerca da realidade socioLinguística dos professores e alunos das regiões de fronteira para evidenciar:

- a) o grau de conhecimento do espanhol padrão dos docentes das escolas da fronteira de Corrientes e Misiones;
- b) o grau de conhecimento de português de docentes e alunos;
- c) as representações sobre estas línguas e outras, como o guarani (MECyT; MEC, 2008).

Conforme o próprio documento, foi a partir desses dados que se tornou possível elaborar a primeira versão do “Projeto-piloto de Educação Bilíngüe – Escolas de Fronteira Bilíngües Português-Espanhol”. Assim, uma nova Declaração Conjunta realizada em junho de 2004, em Buenos Aires, apresentou um Plano de Trabalho como anexo, que passou a ser denominado “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”. Este novo modelo de ensino foi divulgado na XXVI Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL, Bolívia e Chile, e apresentou como propósito fundamental:

O desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação (MECyT; MEC, 2008).

Nesse sentido, a amostra inicial do PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA (PEBF) constituiu-se da ação conjunta entre os governos do Brasil e da Argentina, em prol da elaboração de Projetos de Aprendizagem (PA)

para incentivar o ensino bilíngüe, por meio da ação dos professores de Português e Espanhol da região de fronteira, e passou a ser divulgado como “Um esforço binacional argentino-brasileiro para construção de uma Identidade Regional Bilíngüe e Intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça” (MECyT; MEC, 2008).

No segundo semestre de 2004 a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, por intermédio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, cadastrou as escolas de fronteira que manifestaram interesse em participar do programa, e em 2005 o PEBF passou a funcionar nas cidades gêmeas Uruguaiana-RS (BR) e Paso de los Libres (Corrientes-AR); Dionísio Cerqueira-SC/Barracão-PR (BR) e Bernardo de Irigoyen (Misiones-AR).

Diante dos resultados obtidos pelos diagnósticos sociolingüísticos realizados para a implementação do projeto considerou-se que as regiões mais propícias para o desenvolvimento do PEBF eram as fronteiras demarcadas entre as denominadas *ciudades-gêmeas internacionales*, pela facilidade de intercâmbio dos professores e cooperação interfronteiriça entre Brasil e Argentina. Com isso, o programa passou a funcionar em 2006 também nas cidades de Monte Caseros (Corrientes-AR) e Barra do Quarai (RS); La Cruz / Alvear (Corrientes-AR) e Itaqui (RS); Santo Tomé (Corrientes-AR) e São Borja (RS); San Javier (Misiones-AR) e Porto Xavier (RS); e Puerto Iguazu (Misiones-AR) e Foz do Iguaçu (PR).

Segundo o site do Ministério da Educação (2009), o PEBF passou a atuar em 19 cidades, 24 escolas e 107 turmas, agregando também o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela como participantes do projeto<sup>9</sup>. Essa extensão do programa mantinha as principais características do planejamento a fim de estimular intercâmbio entre professores dos países do MERCOSUL, tencionando não apenas integrar docentes e discentes adventícios, como também romper os limites fronteiriços, por meio do ensino-aprendizagem de segunda língua<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Conferir no Anexo 7.

<sup>10</sup> Muito embora o conceito de língua estrangeira e segunda língua estejam intimamente relacionados com o escopo dessa pesquisa, não nos propomos analisá-lo no documento. Para obter informações sobre o assunto, ler THOMAZ, Karina Mendes: A POLÍTICA LINGÜÍSTICA DO PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA DO MERCOSUL: ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA PARA AS ÁREAS FRONTEIRIÇAS. Revista Línguas & Letras, ISSN: 1981-4755 (eletrônica), Vol. 11 – Nº 21 – 2º Semestre de 2010.

## 2.2 As providências tomadas e as medidas governamentais que prevêm estrutura e apoio dos órgãos responsáveis pelo projeto

Como o PEBF é constituído por equipes formadas por coordenações locais das redes gestoras dos Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil<sup>11</sup>, todas as escolas argentinas devem ser assessoradas por especialistas encarregados de acompanhar cada instituição envolvida no programa. Sendo assim, no Brasil, o andamento do programa é acompanhado por assessores do IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, de Florianópolis.

Essas equipes são responsáveis pelo auxílio no planejamento pedagógico das escolas-espelho, situadas nas denominadas cidades-gêmeas, e devem propiciar aos docentes do programa uma sustentabilidade didática, através da assistência ao desenvolvimento de *projetos de aprendizagem* que suscitem um ensino bilíngüe intercultural nas escolas partícipes do PEBF. Para tanto, a assessoria é realizada por meio da análise de relatos e observações dos professores participantes do projeto, com o intuito de registrar o funcionamento e a evolução da proposta do programa.

O Programa funciona a partir do intercâmbio docente, em que professores hispano-falantes nativos dão aulas para os alunos brasileiros, tendo o espanhol como a língua de comunicação autêntica no processo de ensino-aprendizagem; e os professores brasileiros, falantes nativos da língua portuguesa dão aulas para os alunos hispano-falantes dos países limítrofes, tendo o português como principal língua de comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o programa estabelece como unidade básica para o desempenho dos docentes, os pares de *‘escolas-espelho’*, que atuam juntas formando uma unidade operacional de cooperação na construção da educação bilíngüe e intercultural (MECyT; MEC, 2008).

Como a execução PEBF depende de organizações educacionais administradas por governos distintos e projetos político-pedagógicos concernentes às secretarias de educação ou aos ministérios provinciais, torna-se difícil propugnar um modelo único para funcionamento do programa.

---

<sup>11</sup> Secretarias Municipais de Uruguaiana, Itaqui, São Borja e Foz do Iguaçu e Secretarias de Estados da Educação de Santa Catarina (Gerência Regional de Educação de Dionísio Cerqueira) e do Paraná no Brasil; e pelos Ministérios Provinciais de Educação de Corrientes e Misiones na Argentina.

O documento também esclarece que diante disso, as equipes organizadoras do PEBF instituíram três maneiras de conduzir o programa nas escolas, sendo essas:

**Escola em Tempo Integral (Jornada Completa)**, com o ensino em L1 em um turno e o ensino em L2 noutro turno [...]. Nesse modelo há pelo menos dois dias semanais de trabalho em segunda língua e uma carga horária total de pelo menos 6 horas semanais, com possibilidade de ampliação, conforme a disponibilidade de espaços escolares adequados. [...]

**Escola em Contra-Turno**, [...] as atividades de educação bilíngüe intercultural no turno contrário.

**Escola em Turno Único**, [...] Em dois dias por semana o ensino, ao exemplo de uma das escolas, é realizado em segunda língua dentro do próprio turno, num total de, no mínimo, cinco horas semanais com possibilidade de expansão para seis horas semanais (MECyT; MEC, 2008).

Em julho de 2005, foi decidido na 'Reunião Técnica de Brasília', pelos Ministérios da Educação dos países vinculados ao PEBF, que o planejamento de ensino e a organização dos conteúdos programáticos das escolas partícipes do PEBF passariam a ser realizados por meio da elaboração de Projetos de Aprendizagem.

Sendo assim, os planejamentos passaram a ser realizados aula a aula, conforme as necessidades apresentadas por cada turma. Nesse sentido, foi estabelecido um consenso entre os docentes do programa, de que os projetos de aprendizagem devem ser planejados periodicamente pelas professoras argentinas e brasileiras com suas respectivas assessorias pedagógicas (disponibilizadas pela escola ou pelos ministérios), de modo que os temas centrais sejam trabalhados nas duas línguas e confluam para um objetivo comum, por meio de atividades adaptadas para cada situação de ensino.

O regulamento também estabelece que os projetos de aprendizagem devam abordar tanto os conhecimentos operacionais quanto os conhecimentos informacionais que o aluno deve aprender. E, que após o cumprimento de cada planejamento, os docentes devem registrar os conteúdos que foram efetivamente trabalhados. Esses registros formam um relatório documental denominado 'currículo post-factum' ou 'pós-feito', uma vez que compreendem a inscrição de ações já realizadas, e organizam um inventário do funcionamento e dos procedimentos do programa, que devem estar em consonância com as Diretrizes

Curriculares Nacionais dos países participantes, bem como com as disposições curriculares comuns desenvolvidas pela Comissão Curricular do PEBF.

Cada aluno partícipe do programa passa por um acompanhamento e avaliação processual que formam um 'portfólio' daquilo que ele produz individual e coletivamente e esses portfólios demonstram o desenvolvimento da formação educacional de cada estudante, disponibilizando dados qualitativos sobre o crescimento e os desdobramentos das suas habilidades.

A partir das descrições dos contextos de ensino-aprendizagem propiciados pela ação dos professores, a constituição do PEBF passou a considerar a necessidade de proporcionar um ensino baseado na noção de *práticas de interculturalidade*, tornando o ensino de Línguas, Portuguesa e Espanhola, significativo para todas as crianças do programa.

### 2.3 O funcionamento do PEBF em Foz do Iguaçu – BR e Puerto Iguazu – AR

Consta no documento que a disposição fronteira da cidade de Foz do Iguaçu apresentava uma discrepância em comparação com a configuração da fronteira nas cidades de Uruguaiana e Dionísio Cerqueira. Isto é, a formação da tríplice fronteira evidencia o limite entre Ciudad Del Este-Py e Foz do Iguaçu-PR como cidades gêmeas legítimas, enquanto que a fronteira com Puerto Iguazu-AR distingue uma distância maior, dificultando o transporte dos professores para a realização do cruze.

Desse modo, a cidade de Foz do Iguaçu foi impedida de iniciar o projeto no ano de 2005, pois não contava com uma escola símile na Argentina.

Para que o projeto passasse a funcionar nessa região, o governo da Argentina promulgou a criação da Escuela Bilingüe Nº 2 em Puerto Iguazu para dar início ao programa em 2006. Na seqüência, os Ministérios da Educação dos dois países definiram como escola-par dessa instituição o CAIC – Adele Zanotto (Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil).

O modelo de ensino aplicado a essas escolas é o modelo de *Escola em Contra-Turno*, com um funcionamento semelhante à Escola em Tempo Integral, no entanto com atividades de educação bilíngüe intercultural no turno contrário.

Essa organização curricular trouxe alguns empecilhos aos dirigentes do PEBF dessa região, uma vez que o tempo de permanência do aluno na escola aumentava muito, gerando resistência de adesão por parte dos pais, por conta das crianças terem, em sua maioria, entre seis e sete anos e estarem iniciando a experiência escolar. Foi por esse motivo e também por causa da dificuldade em realizar o intercâmbio de professores nessa região, que o PEBF interrompeu suas atividades no primeiro semestre de 2010, retomando-as no segundo semestre do mesmo ano<sup>12</sup>.

Até aquele momento o programa envolvia quatro turmas de 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries somente em Foz, que era a única cidade paranaense contemplada pelo convênio. Já em Puerto Iguazu, eram sete turmas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries no modelo de ensino integrado.

De acordo com a documentação analisada, foi possível compreender que este acontecimento era previsto pelos propositores do programa, uma vez que a formação geográfica da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu constitui-se por travessia por pontes fluviais, tornando obrigatória a passagem pelas aduanas de cada país, o que de certa forma dificulta burocraticamente o intercâmbio do professorado do PEBF.

Os dados da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos dos Processos Avaliativos do PEBF do curso de Pedagogia das Faculdades Anglo-Americano de Foz do Iguaçu foram coletados no início de 2011<sup>13</sup>, o que possibilitou uma análise de circunstâncias específicas da região de Foz do Iguaçu, visto que esses aspectos tornam peculiares as relações fronteiriças naquele espaço histórico-social.

## 2.4 Informações gerais sobre o documento

Segundo os propositores do PEBF, desde que o português e o espanhol foram reconhecidos como as línguas oficiais<sup>14</sup> do MERCOSUL, havia uma preocupação em estabelecer projetos de integração entre os países que formam o bloco. Nesse sentido, durante o encontro dos Ministros da Educação, em Assunção-Paraguai, no ano de 2001, discutiu-se o Plano de Ação do Setor para

---

<sup>12</sup> Ver anexos 3 e 4.

<sup>13</sup> Ver anexos 2 e 3.

<sup>14</sup> Consta no artigo 17 do capítulo II do Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991.

2001-2005, que instaurava a educação como um espaço dado ao fortalecimento da integração, com o propósito de reconhecer a diversidade lingüístico-cultural nas comunidades fronteiriças.

Em novembro de 2003, foi assinada a *Declaração Conjunta para o Fortalecimento da Integração Regional*, que traçava a necessidade de criar três escolas em cada país (até então, Brasil e Argentina) com um modelo comum de ensino bilíngüe e intercultural.

Segundo Thomaz (2010), na data de nove de junho de 2004, o ministro da Educação do Brasil, Tarso Genro, e o ministro da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, Daniel Filmus, assinaram, na cidade de Buenos Aires, uma nova Declaração Conjunta que previa a implementação imediata de um modelo comum de ensino nas escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa de educação intercultural, com ênfase no ensino de português e espanhol, assim que fossem cumpridos os dispositivos legais para sua implementação (MECyT; MEC, 2008). O Plano de Trabalho que seguia anexo a esta Declaração, designava a realização um levantamento sociolingüístico das regiões fronteiriças mais propícias para o desenvolvimento do PEBF. Desta forma, a primeira Reunião Bilateral aconteceu Buenos Aires nos dias 16 e 17 de dezembro de 2004, com a finalidade de apresentar os diagnósticos apontados nos estudos sociolingüísticos realizados naquele mesmo ano.

Em 2007, o Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina lançou a coleção documental “Política para una nueva frontera – o Cómo transformar una división en una suma” que promulgava a gestão de 2003-2007 do “Programa Intercultural Bilíngüe de Frontera”, sob a responsabilidade autoral da coordenadora do programa Lía Lopez na Argentina. Este documento descreve detalhadamente todo o histórico do PEBF até aquele momento, lançando a visão argentina sobre a sucessão dos acontecimentos em torno do programa.

O documento intitulado “Programa Escolas Bilíngües de Fronteira – Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”, foco deste trabalho de pesquisa, foi instituído pelo Ministério da Educación, Ciencia y Tecnología da Argentina (MECyT) e pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil e publicado em março de 2008. Na verdade, trata-se de uma compilação, uma versão compactada da

coleção supracitada de Lía Lopez. Nesse caso, a proposta de elaboração desse registro nasceu da necessidade de relatar o funcionamento do projeto desde o início oficial de seu funcionamento, em 2005.

#### 2.4.1 A organização do documento

Coube ao Ministério da Educação da Argentina, elaborar toda a documentação do PEBF, a fim de centralizar as tarefas; de analisar e registrar as experiências no curso dos primeiros quatro anos de implementação do programa; e, também, de sistematizar o planejamento curricular a ser seguido nas diversas instituições escolares adeptas ao PEBF.

Sendo assim, o documento faz uma abordagem concisa em 35 páginas dos seguintes tópicos:

- *Apresentação:*

Consta neste item uma breve explanação sobre o propósito do documento;

É objetivo deste documento, em versão preliminar, apresentar um pequeno histórico do Programa, uma rápida exposição de situações de fronteira e uma descrição do Modelo que vem sendo desenvolvido e seu funcionamento.

[...]

Este documento é ponto de partida para a construção de nosso programa educacional para escolas de fronteiras (MECyT; MEC, 2008).

- *Um breve histórico:*

Nesse tópico estão relatados todos os acontecimentos precedentes à implantação do Programa até o momento em que foram definidas as escolas participantes do PEBF (2004-2006).



- *1 A fronteira entre a Argentina e o Brasil e suas línguas:*

Discute-se a respeito da formação histórico-ideológica que engendra a resistência à integração binacional dos povos que vivem nas regiões de fronteira entre Brasil e Argentina. Expõe também, alguns dados dos diagnósticos obtidos em 2004, a respeito da diferença quantitativa e qualitativa da presença do português e do espanhol nas áreas de fronteira, sobretudo nas cidades-gêmeas. Insere-se aqui uma exposição da soberania da língua espanhola sobre a língua portuguesa em nível mundial. Considerando que o foco sejam os países do MERCOSUL, essa asserção apenas fortalece a exposição da rivalidade entre os países, e, a partir deste ponto, como vantagem para os falantes do espanhol.

- *1.1 Considerações sobre o repertório lingüístico das crianças:*

Neste subtítulo, são relatados os dados obtidos nas pesquisas realizadas em 2004 a respeito da aptidão das crianças brasileiras e argentinas partícipes do programa para aprender a segunda língua.

Neste ponto é mencionado o dado mais importante para a realização desta investigação: a diferença apontada entre o desempenho das crianças argentinas para aprender o português e o desempenho das crianças brasileiras para aprender o espanhol:

Depois de alguns meses de atuação das professoras em sala de aula, o programa passou a visualizar com muita clareza que, do ponto de vista do repertório lingüístico dos envolvidos, atuava com dois públicos distintos: as crianças argentinas já são, em algum nível, bilíngües; entendem razoavelmente bem a língua portuguesa e muitas a falam com facilidade.

[...]

As crianças brasileiras das escolas envolvidas, ao contrário, são grandemente monolíngües em português, o que dificultou muito o trabalho das professoras argentinas no início do programa, porque muitos destes alunos não entendiam, muitas vezes, nem sequer os comandos mínimos necessários em sala de aula (MECyT; MEC, 2008).

Observou-se que apesar de não haver uma descrição de como esses diagnósticos foram obtidos, o documento elenca alguns aspectos das funções sociais que as línguas representam para cada comunidade, na tentativa de justificar a discrepância dos níveis de Bilinguismo entre os discentes brasileiros e

argentinos. Conforme o documento, a comunidade argentina está mais exposta ao contato com a língua portuguesa, por conta do acesso à mídia brasileira, pela grande incidência de descendentes de brasileiros e pela freqüente transladação dos argentinos para trabalhar no Brasil, tornando o português muito significativo no cotidiano deles.

Por outro lado, as crianças brasileiras tiveram que passar por uma *sensibilização Linguística* para assim, desenvolverem uma atitude positiva frente o aprendizado do espanhol, uma vez que a função desta língua não estava clara para o alunado brasileiro.

Essas afirmações provocam uma série de questionamentos não somente acerca da representação desses idiomas para os grupos que freqüentam o PEBF, como também sobre as políticas Linguísticas que fundamentam o propósito do programa. Portanto, esse dado relato transfigurou-se em objeto de pesquisa nesta dissertação a ser esmiuçado na seqüência dos capítulos aqui dispostos.

- *2. A interculturalidade no Programa de Escolas de Fronteira:*
  - *2.1. Formas de exposição à interculturalidade;*
    - a) usos da segunda língua;*
    - b) a relação pessoal com um falante nativo da L2;*
    - c) um profissional da comunidade nacional/cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada;*
- *3. Modelo comum para o desenvolvimento do Bilinguismo e da Interculturalidade*
  - *3.1. Modelo seqüencial em construção*
  - *3.2. Intercâmbio docente*

Nos capítulos 2 e 3, a interculturalidade e o Bilinguismo são apresentados como elementos fundamentais do PEBF.

O termo *interculturalidade* é empregado como um conjunto de *práticas sociais* fundamentadas pelo reconhecimento das características *autênticas* de cada cultura, mediante a valorização e aceitação do *diferente* como elemento constituinte de uma organização social comum (MECyT; MEC, 2008). Desse modo, o conceito de *interculturalidade* é também entendido como conhecimento fundamental para a composição do currículo educacional do programa, mediado por projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas, sob o intento de oferecer uma oportunidade de conhecer e refletir sobre: a formação sócio-histórica dos países em contato; sobre a Língua Materna e a Segunda Língua; sobre a organização sócio-histórica da fronteira em que se vive; sobre as experiências proporcionadas pelo convívio com o outro; pelo reconhecimento da diversidade e da alteridade; pelo contato com um representante autêntico da cultura do país e, conseqüentemente, pela exposição freqüente e uso real da segunda língua.

O conceito de Bilinguismo aparece, então, de forma truncada, e chega a ser confundido a concepção de interculturalidade lançada no documento.

- 4. *Funcionamento do Programa*
  - a) *Carga horária e disposição das aulas em segunda língua;*
  - b) *Modelo de Bilinguismo: vinculado versus não-vinculado;*
  - c) *Estrutura, acompanhamento pedagógico e registro;*

- 5. *Ensino através de Projetos de Aprendizagem*

Os capítulos 4 e 5 tratam especificamente da parte prática do andamento do programa e da regulamentação para seu funcionamento.

- 6. *O lugar do diálogo no ensino e na aprendizagem*
  - 6.1 *A leitura e a escrita no PEBF*
  - 6.2 *Alcance dos termos letramento e alfabetização no Brasil e 'alfabetización' na Argentina*
  - 6.3 *Introdução de situações de leitura e escrita no programa bilíngüe*

- 6.4 *Presença de textos completos desde as primeiras situações de leitura e escrita*
- 6.5 *A biblioteca bilíngüe e os livros de imagem.*
- 6.6 *A compreensão do princípio alfabético*
- 6.7 *A questão da ortografia*

Os itens do sexto capítulo relatam a vertente pedagógica, à qual o PEBF está vinculado. Discutem-se, então, os conceitos de *Alfabetización* e Letramento, com a finalidade de delinear o construto pedagógico para ambas as partes.

Segundo o que prescreve o documento, *letramento* e *alfabetização* no Brasil e *alfabetización* na Argentina compreendem diferentes acepções. Por isso, durante as reuniões bilaterais do Programa, surgiu a necessidade de entrar em conformidade para definir as diretrizes a serem seguidas.

De acordo com as noções legitimadas para a condução do programa, letramento é um conceito adotado pelo Brasil e abarca a idéia de “apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada ‘letrada’, isto é, ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, mas compreende também a oralidade e a leitura” (MECyT; MEC, 2008). Sendo, portanto, a Alfabetização definida como a fase inicial técnica do processo de codificação/decodificação de sons em letras (definição tradicional e dicionarizada do termo).

## 2.5 Os conceitos de Alfabetização, Letramento e *Alfabetización* abordados no documento

Nos documentos produzidos pelo *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación da Argentina (Núcleos de Aprendizajes Priorizados - Lengua 1er. Ciclo, 2004 –*, em acordo com o Conselho Federal de Educação e os *Cuadernos para el aula – Lengua 1º, 2º y 3º 2006)* e, também com os referenciais curriculares jurisdicionais (Cf. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*) do Ministério de Educação da Argentina, *alfabetización* abrange tanto a definição de alfabetização quanto a de letramento aderidas no Brasil, sendo, portanto,

sinônimo de *literacy* em língua inglesa. No entanto, o emprego do termo no documento faz referência:

Aos momentos iniciais do processo de apropriação e recriação da cultura escrita (letrada) e inclui tanto a aprendizagem da língua escrita (suas formas, usos e funções) como o dos conhecimentos do sistema alfabético da escrita, o reconhecimento e traçado das letras e o progressivo conhecimento da ortografia das palavras (MECyT; MEC, 2008).

Dessa maneira, entende-se que, tanto na Argentina quanto no Brasil, a aplicação dos termos *alfabetización* e letramento fazem menção ao processo social da língua escrita como produto cultural e contínuo. Apropriar-se da cultura escrita (letrada) permeia o acesso aos conhecimentos das diversas áreas do saber, tornando o aprendiz apto a participar de forma mais produtiva das práticas sociais letradas.

Diante dessas perspectivas, discutem-se os trâmites do documento que validam o Programa Escolas Bilíngües de Fronteira por meio de projeções mais amplas das acepções de letramento e *alfabetización*, considerando aspectos relevantes desses conceitos inerentes à intencionalidade do Programa.

É possível inferir que o conceito de alfabetização, letramento e *alfabetización* incorporado no documento do projeto são superficiais e não atendem às fundamentações teóricas indispensáveis para a elaboração da orientação programática de ensino-aprendizagem. Isso permite deduzir de antemão que as concepções dos termos supracitados estão fundamentadas no que se nomeia Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1984).

O modelo autônomo teria, nesse caso, a função de mascarar as suposições culturais e ideológicas, fazendo que o letramento se apresente como algo neutro e universal capaz de promover estes benefícios (KLEIMAN, 1995). Este modelo impõe as concepções ocidentais de alfabetização e letramento como padrão sobre outras culturas. Também, apresenta uma função isolada que se restringe à expressão e ao pensamento como algo independente e completo.

Kleiman (1995) sustenta que no modelo autônomo, o letramento é entendido como uma ferramenta neutra que deve ser aplicada de forma homogênea para, assim, atingir resultados homogêneos em todos os contextos socioculturais. A pesquisadora também faz crítica ao modelo autônomo no que se

refere ao determinismo tecnológico<sup>15</sup>, caracterizando-se como economicista e etnocêntrico.

De acordo com Street (1997), a função primordial do modelo autônomo de letramento é o desenvolvimento das habilidades cognitivas, tornando os sujeitos socialmente emancipados, o que contradiz a crença de que as condições sociais e econômicas sejam a maior causa da “restrição” de conhecimento desses sujeitos. Street (1997) faz uma crítica ao modelo autônomo de letramento, afirmando que este não deve ser estudado de maneira reducionista como uma tecnologia neutra, uma vez que constitui uma prática social e ideológica que inclui aspectos fundamentais de epistemologia, de poder e de política, já que as práticas letradas estão saturadas de ideologia.

O autor sugere, então, uma nova perspectiva da noção de letramento a partir da multiplicidade de práticas letradas, as quais estão diretamente relacionadas com “contextos culturais específicos”.

(...) temos que começar onde as **pessoas** estão, compreender os significados e usos culturais das **práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base nelas** em vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento (STREET, 1997, p. 484). [grifo do autor]

Acredita-se, portanto, que a descrição do processo de letramento / *alfabetización* do PEBF carece de uma especificação mais detalhada, proveniente de um arcabouço teórico definido, pois se trata da instituição de uma nova organização de ensino bilíngüe em contextos abundantes em práticas sociais letradas nos idiomas concernentes à região. Isto implica a ampliação do universo letrado da criança, que poderá questionar com maior diligência o seu papel como sujeito sócio-histórico de uma comunidade multicultural e multilíngüe.

---

<sup>15</sup> O Determinismo tecnológico está relacionado ao desenvolvimento e ao progresso social advindos de outros mecanismos de tecnologia como os sistemas midiáticos (TV, rádio, internet) e os sistemas de informação.

### 3 A FRONTEIRA

O conceito de fronteira está fortemente ligado à noção de divisas entre países adjacentes. Dicionários, enciclopédias eletrônicas ainda concebem a fronteira como limite de extensão territorial demarcado por acordos ou disputas entre países vizinhos e, como extremo de uma condição indistinta – física ou emocional – que se torna sinônimo de margem, borda, linha-limite, no limite, beira (à beira e). Observando as freqüentes definições do termo e seus derivados, notou-se que elas seguem um padrão dicionarizado para defini-los, geralmente do mesmo modo:

**Fronteira** *s.f.* **1** Linha que demarca uma região ou território, estabelecendo sua extensão **2** Linha que separa dois territórios ou países **3** *fig.* Ponto extremo de algo abstrato *(a f. da decência)* **4** *fig.* Limite entre dois estados, situações etc. *(a f. da morte)*.

**Fronteiroço** *adj.* **1** que vive ou está na fronteira **2** *fig.* Que se acha no limite de alguma coisa ♦ *adj. s.m.* **3** (o) que nasce na fronteira.

**Fronteiro** *adj.* **1** situado à frente de *(prédio f. com a loja)* **2** próximo *(casa f. à praça)* **3** que fica ou viva na fronteira (HOUAISS, 2008, p. 362).

De modo geral, os contextos de fronteira são muito peculiares e, por isso, não há como prever uma uniformidade em suas composições a partir do estudo de uma determinada comunidade fronteiriça, justamente por se tratarem de ambiências complexas estruturadas por diversos atributos como: as disposições de marcos limítrofes; as disputas político-territoriais; o estabelecimento de seus habitantes e formação das comunidades adventícias; o movimento intenso de transladação de indivíduos, mercadorias, costumes etc.; os circuitos turísticos, comerciais, empregatícios; a concorrência político-ideológica significadas pela interdependência das comunidades fronteiriças; as línguas coexistentes; enfim, por uma série de sistemas políticos e socioculturais que são constantemente reconfigurados nessas localidades.

A conceituação de fronteira circunscrita pelos documentos do Programa Escolas de Fronteira desvela uma ideologia que supera essa idéia enciclopédica engessada, ainda que de modo implexo.

Segundo o documento *Política para una nueva frontera* (2007), o significado habitual de fronteira passou a ser repensado, para que o programa

fosse executado conforme uma política de integração e as atividades fluíssem coerentemente para todos os adeptos do projeto. Partir-se-ia da desconstrução do conceito tradicional de fronteira com intuito de estudar o histórico da formação das divisas que constituíam o PEBF até aquele momento, para assim, reavaliar todos os movimentos precedentes e recompor uma trajetória com base na integração através da educação.

Nas nossas conversas iniciais, partíamos da base de que o conceito de fronteira estava associado quase exclusivamente aos valores ligados à soberania e à defesa dos interesses nacionais, mas sabíamos que também possuía as conotações de divisão e freio diante do avanço de um “outro” que, em certo sentido, mais do que um vizinho podia chegar a ser considerado um adversário. Compreendíamos, então, que devíamos remover essas representações emergentes de seculares configurações históricas e considerar a fronteira de outra conotação ideológica. Apoiaríamos e aprofundaríamos definições de integração e privilégio da unidade latino americana, presentes no discurso político do nosso país desde o retorno da democracia, e estávamos convencidos de que, para isso, deveríamos priorizar o caminho do consenso por cima do caminho do confronto (LOPEZ, 2007, p.39).

Observa-se que além de todos os percalços que estão presentes na composição das fronteiras, os conflitos políticos reafirmam uma postura de rivalidade que está mais evidente no consciente e no convívio das comunidades situadas ali, causando um “desconforto” imo ao discurso exposto no documento. Desse “desconforto” emergiu a necessidade de incorporar a ele o sentido da integração. A fronteira passou a ser discutida como um “espaço de atuação compartilhada, permeável aos novos significados culturais, sociais e políticos” (Política para uma nueva frontera, 2007, p.39). Por esse viés mais abrangente e sob uma tentativa de não torná-la utópica a ponto de desconsiderar os confrontos e os conflitos sustentados pela Argentina e pelo Brasil, considerou-se a necessidade de recriar um movimento para a integração edificada pela educação bilíngüe, proporcionando uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre o outro (aquele que está situado do outro lado) de modo recíproco através do conhecimento da língua, diminuindo o estranhamento causado pelas crenças impressas na história.

Destarte, o documento traz ainda uma breve explanação do cenário sul americano do século XX, enfatizando o esforço que se há de fazer para combater



o sentimento de aversão construído ao longo do tempo. Discute-se que não houve anteriormente ao PEBF, um movimento nas fronteiras que estivesse preocupado com essa troca de experiências entre as comunidades fronteiriças. Havia, sim, um planejamento militar com uma finalidade política de proteção ao território e de sustentação da soberania nacional, totalmente avesso à integração. A fronteira era veemente significada pelo abandono e pelo caos, despontando uma atitude auspiciosa na disputa por poder estados constantemente em alerta.

Ao longo da história, muitas vezes se fizeram ouvir nesse sentido. Entre elas, as de um Intendente de Bernardo de Irigoyen quem, com o olho na bandeira brasileira que ondeava perto do seu escritório, afirmava em 1975: “Não podemos permitir que isto continue sendo terra de ninguém, porque algum dia será de alguém. Não podemos seguir dormindo perante este problema. O relógio despertador tocou em 1810”. A decisão de pôr em funcionamento o Programa Intercultural bilíngüe de Fronteira fez possível que, trinta anos depois, nessa mesma fronteira seca, cercada por fechados montes e ruas de terra vermelha - que em poucos passos permitem passar de um país para o outro—, nesse lugar de misturas, contradições, ambivalências e paradoxos, os Ministros de Educação da Argentina e do Brasil, o Ministro de Educação da província de Misiones e o Secretário de Educação do Estado de Santa Catarina, no ato do seu lançamento oficial, apostaram juntos em um novo sentido do Estado com fronteiras solidárias, no qual a educação tivesse um papel potente e facilitador da integração<sup>16</sup> (LOPEZ, 2007, p.39).

Ainda que o documento não tenha bem delineado o modo como fronteira deve ser entendida para a formação da ideologia do programa, acredita-se que há uma preocupação em abarcar não somente a característica espacial do termo, mas também os aspectos fenômenos-sociais que ocorrem nessas localidades e, para que se possa partir de uma definição mais palpável para os fins desta pesquisa, tornou-se relevante a realização de uma inquirição que compreendesse uma concepção ideal de inserção do PEBF nessas regiões na pós-modernidade. Nesse sentido, elegeu-se a língua como a expressão que significa a identidade sócio-cultural de uma sociedade, para assim, entender a fronteira como um espaço em que as línguas confluem, explicitando todos os predicados dessas comunidades que convivem diariamente.

Sturza (2006) aborda em suas pesquisas alguns aspectos das relações políticas nessas regiões e ressalta que as línguas em contato contínuo ou mesmo

---

<sup>16</sup> Esta coleção, Políticas para uma nueva frontera, apresenta uma versão bilíngüe em português e espanhol.

circunstancial são significadas nas fronteiras tanto pelo limite territorial que garante o controle pelo Estado, que resguarda as regiões limítrofes do país em nome da soberania nacional; como também, pela a fronteira do Estado pós-moderno, que funciona como um espaço supranacional, determinado por todos os tipos de relações além de suas margens territoriais.

Nesse sentido, o conceito de Fronteira contém nele mesmo, sentidos contraditórios. Fronteira se define por uma relação com o real, simbolizada através de uma referência física que indica sua existência, como os marcos que representam os limites territoriais. Por outro lado, apresenta outro sentido de integração, de interface, que é fluido, tal como se dá a mistura das línguas. (STURZA, 2006).

Esta premissa é condizente com a perspectiva de Canclini (1997), na obra "*Culturas híbridas, poderes oblíquos*", na qual o autor afirma que a fronteira é um dos contextos em que todas as categorias e pares de oposição convencionais (subalterno x hegemônico, tradicional x moderno), referentes à caracterização do popular, não são sustentáveis, devido às suas novas modalidades de organização cultural, de hibridação das tradições de classes, etnias e nações e que, portanto, requerem outros instrumentos conceituais de análise. Para Canclini (1997), a formação da sociedade pós-moderna se dá a partir da heterogeneidade social e a produção gerada por esta transformação na cultura social. O autor confronta algumas perspectivas Marxistas sobre a influência hierárquica dos símbolos ideológicos da sociedade movida pela luta de poderes, pois para ele, a pós-modernidade pressupõe um mundo 'caótico', de informações transversais provenientes de todas as classes. Diante disso, ele sustenta que a fronteira é o cenário em que essas características do mundo pós-moderno estão muito afloradas.

Hall (2005) defende a premissa de que o indivíduo pós-moderno pode assumir diversas identidades de acordo com as situações que vivencia, não mantendo uma regularidade, uma coerência no comportamento. Segundo o autor, são os sistemas de significação e representação cultural que definem as atitudes dos indivíduos nas circunstâncias geradas nos núcleos sociais de que participam.

Nas fronteiras sul-americanas há evidências de que embora a Língua Espanhola seja um idioma de maior prestígio em nível mundial, nesse continente

ocorre uma inversão de valores por questões políticas, neste momento, referentes à formação do MERCOSUL; às relações de domínio político; e à expansão territorial, que agregam valores mais expressivos para a Língua Portuguesa. De acordo com o Documento Final do Projeto Escola de Fronteira (2008), em pesquisas realizadas pelo IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – em 2004 para a formulação do PEBF<sup>17</sup> constatou-se que a assimetria de prestígio em favor da língua portuguesa caracteriza uma micro-situação socioLinguística, revelando uma relação peculiar entre os países fronteiriços da América do Sul.

Sendo a língua um importante fator que designa características e hábitos culturais particulares de uma sociedade, ao mesmo tempo em que isso se torna muito evidente numa comunidade fronteiriça em que interagem duas ou mais Línguas - e em que se confluem culturas, recursos midiáticos, idéias, movimentos políticos etc. -, torna-se difícil distinguir um limiar entre as práticas Linguísticas e socioculturais referentes a cada linguagem, a cada meio sistemático de expressão de idéias, sentimentos, marcas, sinais ou gestos convencionados por práticas discursivas próprias de um código lingüístico.

Nesse intento, voltando aos preceitos de Sturza (2006; 2010), há que se considerar o contato entre as línguas como constituinte de um espaço de enunciação distinto e significado pelo caráter sócio-histórico das comunidades de falantes. Falantes esses que estão suscetíveis à contigüidade e cotidianidade das relações sociais concebidas pelo ensejo de habitar um ambiente fronteiriço em que confluem e/ou concorrem duas ou mais línguas, neste caso, as línguas espanhola e portuguesa. Sturza (2008) postula que há uma interface entre as línguas que estão em contato e que, portanto, elas se aproximam e/ou se mesclam [“elas se tocam e, por vezes, se misturam”]. Essa interface passa a ser significada no discurso, quando os falantes evidenciam na enunciação esse caráter distinto permeado pelo contato lingüístico, desvelando a condição de “estar entre línguas”.

Em se tratando do contexto fronteiriço de contato direto entre cidades-gêmeas, nas quais os limites urbanos de território são muitas vezes demarcados por avenidas, pontes, linha de transportes, balsas etc., permeando o livre acesso entre os cidadãos dos países limítrofes, torna-se complicado determinar uma quantidade de Bilinguismo evidenciado pelos nativos dessas regiões. Nessas

---

<sup>17</sup> Dados de Diagnóstico Sociolingüístico de Uruguaiana e Dionísio Cerqueira publicado em 2006.

comunidades, alguns vínculos são fortemente estabelecidos e exigem que as pessoas façam freqüentemente o uso de habilidades específicas para o tratamento comercial, turístico, de convivência mútua em ambiente escolar, laboral, enfim, para se socializar nas diversas situações cotidianas. Muitas vezes, os nativos da região se comunicam na língua materna, exigindo que seu interlocutor entenda o enunciado sem que seja necessário falar o idioma a ele interpelado (exemplo: no comércio em Ciudad Del Leste/Foz do Iguaçu é muito comum observar um vendedor paraguaio se comunicar em espanhol com um consumidor brasileiro que corresponde em português). Logo, este exemplo pode caracterizar um fenômeno tão complexo quanto o próprio conceito de Bilinguismo vinculado à noção a que se pretende definir que é o da interface Linguística.

### 3.1 A Tríplice Fronteira de Foz do Iguaçu (PR – BR), Puerto Iguazu (Misiones – AR) e Ciudad Del Leste (Alto Paraná – PY)

Foz do Iguaçu está situada no oeste do Paraná, em região reconhecida como Tríplice Fronteira, uma vez que a cidade faz fronteira com Puerto Iguazu, província argentina de Misiones, pela ponte Tancredo Neves – a ponte da Fraternidade – e, também, com o Paraguai por intermédio da ponte da Amizade, em Ciudad Del Leste, capital do departamento de Alto Paraná. As três cidades são separadas pelos rios Paraná e Iguaçu, apenas por travessias fluviais, as pontes acima mencionadas.

É importante ressaltar que nessa região de tríplice fronteira, as relações entre as comunidades são caracterizadas pela fácil acessibilidade aos países vizinhos, uma vez que os limites geográficos são marcos limítrofes representados apenas pelo encontro das cores da bandeira de cada país nos parapeitos das pontes, formando uma divisa imaginária da extensão de seus territórios. As populações transitam livremente de um lado a outro, interagindo diariamente e evidenciando o que há de mais singular na Fronteira: a multiplicidade em todo e qualquer âmbito social, cultural, econômico, político e lingüístico.

De acordo com Mota (2010), esses marcos são ignorados ou passam despercebidos, uma vez que o cotidiano na fronteira está caracterizado por movimentos e cruzamentos constantes entre os lados, transformando as divisas em corredores de intensa transição. A pesquisadora frisa que o significado de ser fronteiriço implica em estar submetido a contatos e influências impossíveis para habitantes de outros lugares.

De acordo com o site da prefeitura de Foz do Iguaçu, a cidade tem cerca de 260 mil habitantes, com uma comunidade composta por oitenta nacionalidades registradas, sendo a libanesa, a chinesa, a paraguaia e a argentina as comunidades mais expressivas de estrangeiros.

A base econômica dessa região trinacional está completamente associada ao turismo e à integração das respectivas nações nessa empreitada.

A cidade tem cerca de 260 mil habitantes, com uma comunidade composta por oitenta nacionalidades registradas, sendo a libanesa, a chinesa, a paraguaia e a argentina as comunidades mais expressivas de estrangeiros.

Ciudad Del Leste é a segunda cidade mais populosa do Paraguai, alcançando o número de 387 mil habitantes no censo realizado em 2010 (a primeira cidade no ranking é Assunção, que tem 742 mil habitantes).

A cidade de Puerto Iguazu conta com uma população de 37 mil habitantes e está localizada a 10Km do centro de Foz do Iguaçu<sup>18</sup>.

A base econômica dessa região trinacional está completamente associada ao turismo e à integração de suas respectivas nações através do MERCOSUL.

### 3.2 Bilinguismo

O relato dos professores para a elaboração do documento preliminar do PEBF (MECyT; MEC, 2008) revelou que as crianças argentinas apresentam um nível razoável de Bilinguismo, visto que entendem bem o português e, que algumas demonstram certa fluência no idioma, por serem muitas vezes descendentes de brasileiros; ou por estarem constantemente expostas à língua por intermédio da mídia; ou permanência no Brasil.

O documento também registra que, em contraposição às características do alunado argentino, a maioria das crianças brasileiras é grandemente monolíngüe em língua portuguesa.

Dados generalizados como esses podem interferir no andamento do programa, influenciando e/ou reforçando a formação de preconceitos e falsas representações no consciente dos professores do programa a respeito das diferenças no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos brasileiros e

---

<sup>18</sup> Ver Anexos 5 e 6 para visualizar os mapas das fronteiras.

argentinos. Sendo assim, tornou-se importante entender o modo como o documento aborda o conceito de Bilinguismo, para dar início a uma análise comparativa entre a acepção de Bilinguismo e indivíduos bilíngües que constam oficialmente para a delegação do PEBF e a representação do aprendiz apontada pelas professoras brasileiras atuantes em Foz do Iguazu (BR) – Puerto Iguazu (AR), a partir do entrelaçamento dessas informações de maneira coerente. Para isso, far-se-á uma demonstração cronológica das principais correntes frente aos estudos do Bilinguismo, associando-as ao contexto fronteiriço como um importante fator a ser estimado, e elegendo uma definição que compatível com o arcabouço teórico-metodológico desta investigação.

O conceito de Bilinguismo vem sendo estudado veementemente a partir do início do século XX, tendo como principal questionamento o modo como falantes bilíngües assimilam fatores culturais em ambas as línguas e se deve se considerar uma proficiência equivalente na alternância entre elas.

Diante disso, Bloomfield (1933) traz uma concepção de Bilinguismo que implica no controle nativo da aquisição concomitante de duas línguas: “In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, the native-like control of two languages” (BLOOMFIELD, 1933, p. 55 - 56). A definição geral de Bilinguismo, segundo dicionários e instrumentos de pesquisa generalizada (como enciclopédias virtuais, páginas de consulta de sinônimos etc.) ainda se apresenta como a coexistência de duas línguas oficiais em um país e, também, como o uso regular de duas línguas por uma pessoa ou por um grupo, seguindo esses preceitos considerados por Bloomfield nos anos 30.

Autores como Weinreich (1953) e Haugen (1953) trazem o Bilinguismo como a capacidade de usar duas línguas alternadamente, produzindo significados completos de maneira eloqüente em ambas as línguas.

A década de 60 incorpora muitas mudanças nas acepções do termo Bilinguismo, pois muitos experimentos passaram a ser realizados com o intuito de revelar diferenças no desempenho de aprendizagem entre sujeitos bilíngües e monolíngües. Sendo assim, outros fatores passam a ser considerados na classificação de falantes mono e bilíngües.

Macnamara (1967) suscita uma visão de um *continuum* das capacidades específicas do indivíduo bilíngüe em cada língua. Nesse sentido, o entendimento acerca do indivíduo bilíngüe passa a ser atribuído à sua proficiência mínima em

duas línguas de acordo com cada uma das quatro habilidades Linguísticas (fala, compreensão auditiva, leitura e escrita). Conforme o mesmo autor, possuir um grau mínimo de conhecimento da segunda língua em uma das habilidades Linguísticas é suficiente para designar um sujeito bilíngüe.

Também, Auer (1984) define Bilinguismo de modo a contribuir para o entendimento parcial das relações Linguísticas estabelecidas nas regiões fronteiriças. De acordo com este autor, a proficiência não é o elemento que torna um indivíduo bilíngüe, mas o uso alternado de duas línguas em atos comunicativos distintos. Para Auer (1984), ser bilíngüe está relacionado com as experiências que suscitam o uso da segunda língua como fator determinante. Portanto, o Bilinguismo não deve ser interpretado como uma habilidade mental, mas como característica do comportamento lingüístico cotidiano daqueles que participam dessas práticas. Auer (1984) complementa afirmando que um indivíduo bilíngüe demonstra seus conhecimentos nas duas línguas no momento da e na interação.

Mohanty (1994) postula que o Bilinguismo está condicionado à sua dimensão sócio-comunicativa, pois pessoas bilíngües ou comunidades bilíngües são aquelas que possuem a habilidade de responder às próprias demandas comunicativas e às demandas da sociedade da qual participam, onde as pessoas interagem através das línguas que ali circulam.

Para que se possa considerar um indivíduo bilíngüe, de acordo com Mackey (1962), quatro fatores importantes devem ser levados em conta: o *grau* – quanto se pode produzir em ambas as línguas; a *função* - em quais circunstâncias o falante elege uma ou outra língua para se comunicar; a *alternância* – discernimento para controlar a freqüência de uso das línguas; e a *interferência* – fatores socioculturais que permeiam alternância e manutenção das duas línguas.

Em se tratando do contexto fronteiriço de contato direto entre cidades-gêmeas, nas quais os limites urbanos de território são muitas vezes demarcados por avenidas, pontes, linha de transportes, balsas etc., permeando o livre acesso entre os cidadãos dos países limítrofes, torna-se complicado determinar uma quantidade de Bilinguismo evidenciado pelos nativos dessas regiões. Nessas comunidades, alguns vínculos são fortemente estabelecidos e exigem que as pessoas façam freqüentemente o uso de habilidades específicas para o tratamento comercial, turístico, de convivência mútua em ambiente escolar,

laboral, enfim, para se socializar nas diversas situações cotidianas. Muitas vezes, os nativos da região se comunicam na língua materna, exigindo que seu interlocutor entenda o enunciado sem que seja necessário falar o idioma a ele interpelado (exemplo: no comércio em Ciudad Del Leste/Foz do Iguaçu é muito comum observar um vendedor paraguaio se comunicar em espanhol com um consumidor brasileiro, que corresponde em português. Nessa circunstância é possível afirmar que ambos possuem entendimento bilíngüe dos enunciados por eles produzidos e a eles dirigidos). A visão de Mackey (1962), por exemplo, é muito conveniente para observar as relações Linguísticas dispostas nessas regiões, mas ainda está presa apenas ao âmbito da competência Linguística dos indivíduos.

É importante salientar que a noção de Bilinguismo elegida para conduzir este trabalho deve conceber o participante do PEBF como um sujeito inserido no contexto de fronteira, que eventualmente participa de práticas lingüístico-culturais tanto na língua portuguesa quanto na língua espanhola (como também em outras línguas como o guarani, o chinês, as variações do árabe e outras línguas provenientes de colônias e imigrantes inseridos nesse contexto etc.), portanto, não se pode encerrar a acepção do termo Bilinguismo como um fator concreto que possa ser quantificado. Dessa maneira, o indivíduo bilíngüe será abordado nessa pesquisa de maneira ampla, subentendendo a participação das práticas lingüístico-culturais como o principal fator a ser considerado para que um sujeito seja predisposto a desenvolver suas habilidades, competências, fluência tanto na língua materna como na segunda língua.

Harmers e Blanc (2000) deduzem em seus estudos que a distinção dos sujeitos bilíngües de uma comunidade se dá por meio do comportamento lingüístico que estabelece a dinâmica dos falantes nas interações em uma e outra língua. Harmers e Blanc consideram fundamentais as funções e os aspectos lingüístico-culturais que cada língua representa na comunicação. Ante esses preceitos, instituem os conceitos de Bilinguismo e de Bilingualidade, para que as peculiaridades de cada circunstância em que esses fenômenos se manifestam sejam devidamente admitidas.

The concept of bilingualism refers to the state of a linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction and that a number of individuals are bilingual (societal bilingualism);



but it also includes the concept of bilinguality (or individual bilingualism). Bilinguality is the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication; the degree of access will vary along a number of dimensions which are psychological, cognitive, psycholinguistic, social psychological, social, sociological, sociolinguistic, sociocultural and linguistic (HARMERS; BLANC, 2000: p.6)<sup>19</sup>.

Os autores atribuem aos conceitos de Bilinguismo e Bilingualidade um caráter multidimensional e conferem à competência Linguística e à competência comunicativa, alguns aspectos interdisciplinares que prenunciam configurações individuais, interpessoais, intergrupais e sociais desses fenômenos. Tais configurações dispõem seis classificações (MEGALE, 2005, p. 3 - 6):

Competência Relativa - Esta competência está diretamente relacionada à competência Linguística, delineando o que os autores denominam Bilinguismo balanceado (Balanced bilingualism) e Bilinguismo dominante (Dominant Bilingualism). O primeiro caracteriza os sujeitos bilíngües que dominam duas línguas em graus parelhos. O segundo engloba um nicho de bilíngües que demonstram um grau mais elevado de fluência em uma das línguas, geralmente a nativa.

Organização cognitiva – esta categoria compreende a Bilingualidade composta (Compound Bilinguality), quando o sujeito expressa uma representação cognitiva para versões semelhantes nas duas línguas, e a Bilingualidade coordenada (Coordinate Bilinguality), na qual o bilíngüe manifesta representações cognitivas diferentes para versões semelhantes nas duas línguas. Nesse sentido, é possível que um sujeito apresente os dois tipos de Bilingualidade, uma vez que a organização cognitiva está intimamente relacionada com o modo de aquisição da segunda língua. Os autores atenuam que quando se adquire as duas línguas concomitantemente, recebendo constantemente o mesmo nível de estímulos em ambos os idiomas, é provável

---

<sup>19</sup> De acordo com esses autores o conceito de Bilinguismo refere-se ao estado de uma comunidade Linguística na qual duas línguas estão em contato com o resultado de que dois códigos podem ser usados na mesma interação e que um número de indivíduos é bilíngüe (Bilinguismo social), mas isso também inclui o conceito de bilingualidade (ou bilinguismo individual). Bilingualidade é o estado psicológico de um indivíduo que acessa mais de um código lingüístico como método de comunicação social; o grau de acesso irá variar através de um número de dimensões quais são a psicológica, a cognitiva, a psicoLinguística, a sócio-psicológica, a social, a sociológica, a socioLinguística, a sociocultural e a Linguística (Hamers, 1981). [Minha tradução]

que se faça apenas uma representação cognitiva para duas traduções equivalentes. Por outro lado, quando se adquire as línguas de maneira seqüencial (uma depois da outra) e em ambientes distintos, presume-se que se façam diferentes representações cognitivas para versões equivalentes.

Idade de aquisição – interfere diretamente na aquisição/aprendizagem de línguas, por estar ligada tanto ao desenvolvimento cognitivo como também formação e amadurecimento dos aspectos sociais, culturais, históricos e lingüísticos. Se um sujeito passa a adquirir duas línguas em tenra idade, denomina-se o fenômeno como Bilingüidade infantil (Childhood Bilingüality). Neste caso, a aquisição da língua materna e da segunda língua pode acontecer simultaneamente, caracterizando um indivíduo bilíngüe com duas línguas maternas (Simultaneous Early or Infant Bilingüality). Além disso, outros aspectos da cognição se desenvolvem e amadurecem concomitantemente com e nesse processo. Mas essa aprendizagem pode ocorrer de modo seqüencial (Consecutive Bilingüality), quando a criança passa a aprender a segunda língua depois da aquisição da língua materna. É importante ressaltar que a aquisição da segunda língua na adolescência e na idade adulta caracteriza outros processos, uma vez que a cognição do indivíduo já está estabelecida.

Ambiente de imersão ou ambiente adventício – estar imerso em uma esfera bilíngüe denota a aquisição de Bilingüidade endógena (Endogenous Bilingüality), em que o falante participa de práticas Linguísticas nas duas línguas e consegue fazer a alternância entre elas de forma natural para fins institucionais ou não. A Bilingüidade exógena (Exogenous Bilingüality) caracteriza uma circunstância em que o indivíduo não está inserido no contexto bilíngüe ou da L2.

O prestígio das línguas na comunidade – o status das línguas influi na motivação do falante para adquirir efetivamente as duas línguas. A Bilingüidade aditiva (Additive Bilingüality) elabora uma situação em que ambas as línguas são legitimadas pela comunidade, assegurando êxito na aquisição da L2. Já a bilingüidade subtrativa (Subtrative Bilingüality) ocorre quando umas das línguas (geralmente a materna) é desprestigiada diante da outra (L2), acarretando desmotivação e até mesmo prejuízos lingüístico-cognitivos no desenvolvimento da língua tida como inferior (L1).

Identidade cultural – Os falantes podem ser classificados também pela sua identidade cultural (lingüístico-cultural). Nesses termos, nomeiam-se três Bilingüidade: os bilíngües biculturais (Bicultural Bilingüality) que assumem

espontaneamente as características culturais das comunidades (lingüístico-) culturais das quais participam e são devidamente reconhecidos por elas; bilíngües monoculturais (Monocultural Bilinguality), quando sobressaem características culturais de uma comunidade Linguística na conduta do indivíduo; a Bilingüidade aculturada (Acculturated Bilingual) caracteriza o falante que se identifica mais significativamente com a segunda língua, assumindo uma identidade cultural referente ao grupo de falantes da L2; a Bilingüidade desculturada (Deculturated Bilinguality) denomina a ordem de falantes bilíngües que agregam valores de prestígio à identidade cultural delineada pela conduta da comunidade da L2 em detrimento da sua língua materna, no entanto não ostentam uma identidade cultural correspondente à do grupo do qual insiste obter natural reconhecimento, i. e, seus aspectos culturais circunscritos pelas línguas são oscilantes.

De acordo com essa proposição de Harmers e Blanc, torna-se relevante inferir que as diversas classificações caracterizam fenômenos diversificados e muito recorrentes em países que dispõem de duas ou mais línguas familiares e/ou oficiais que são reconhecidas pela sociedade direta ou indiretamente, e que ocupam um estandarte nas relações socioculturais.

Em se tratando de um contexto de fronteira, torna-se difícil quantificar, analisar qualitativamente e determinar um nivelamento da bilingüidade dos habitantes dessa região cuja prática lingüístico-cultural apresenta instabilidade e oscilação, devido ao fluxo intenso de transladação internacional e, no caso de Foz do Iguazu/Puerto Iguazu/Ciudad Del Leste, o acolhimento de cerca de oitenta etnias dispostas em grupos que se inter-relacionam. Detectar as categorias de Bilingüismo e Bilingüidade conforme a exposição de Harmers e Blanc nos diversos conjuntos de cidades gêmeas que aderiram o PEBF em suas escolas revelaria uma avaliação mais objetiva da clientela do programa, possibilitando ao professorado uma ação mais efetiva e adaptada a cada situação de ensino existente nas diversas escolas do projeto, diminuindo o choque cultural entre docentes e discentes; nativos de um e outro país. Contudo, os estudos programados para estudar esses fenômenos em vista de caracterizar a bilingüidade de comunidades de fronteira freqüentastes ou não da escola bilíngüe protelaria demasiado o andamento das aulas.

Isto posto, é importante considerar, em conformidade com Sturza (2010), que por meio dos estudos das línguas em contato dos contextos fronteiriços é

possível chegar a uma perspectiva muito ilustrativa sobre as concepções mais amplas de fronteira a que se quer chegar. Nessa instância, deve-se conceber “o contato das línguas pelo seu modo de circulação na sociedade fronteiriça e pelo sentido que as línguas apresentam para os sujeitos fronteiriços como lugar de significação de sua identidade” (STURZA, 2010).

A autora esclarece que o habitar e o viver na fronteira, entre línguas e costumes diversos, significam um processo identitário próprio desses habitantes. O funcionamento dos sentidos das línguas se transfigura a cada ato comunicativo, configurando cenas enunciativas próprias dos espaços de circulação das línguas em contato.

Os espaços de enunciação da fronteira permeiam a composição de uma territorialidade fronteiriça, um espaço próprio do falar e viver na fronteira, um espaço em que se estabelece a cultura de fronteira. Essa territorialidade, muito além de estar demarcada geograficamente, está caracterizada pela identidade dos indivíduos e de toda a comunidade sorvida dos aspectos lingüístico-culturais da fronteira.

Como construções sociais, as representações que os sujeitos deixam na língua relacionam-se com aquilo que eles constroem como significativo de suas marcas identitárias, assim como a memória e o imaginário que fazem parte da fronteira concebida como um terceiro território, alargado nos seus limites cartográficos. O deslocamento humano, a migração, as inter-relações fazem da fronteira muito mais um espaço social periférico que tão somente o confim do Estado, conceito que toma a fronteira como esvaziada de sujeitos históricos, políticos e sociais. Por conseguinte, identificar-se com essa realidade à parte é traduzir-se nela (STURZA, 2010, p. 89).

Sturza ainda enfatiza que as línguas da fronteira constituem uma nova territorialidade ou o terceiro território, que se caracteriza pela condição de estar e viver entre línguas. E é essa condição considerada para classificar os níveis de Bilinguismo e Bilingualidade dos sujeitos fronteiriços neste trabalho.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

*“é impossível omitir que a criança que está para entrar na escola possui, de uma forma bastante madura, as funções que ela deve, em seguida, aprender a submeter ao controle consciente”.*

*Vigotski*

Para desenvolver a análise dos dados, foi necessário estabelecer algumas questões para conduzir as reflexões sobre a representação das crianças participantes do Programa Escolas de Fronteira no documento. Sendo assim, o seqüenciamento deste capítulo dispõe de duas seções correspondentes à análise interpretativa de cada pergunta de pesquisa levantada na introdução desta dissertação.

### 4.1 Da representação dos alunos brasileiros e argentinos a partir do nível de Bilingualidade

#### 4.1.1 A retomada da primeira questão de pesquisa

Em vista de verificar se as generalizações do documento sobre as diferenças no nível de Bilingualidade entre os alunos são aplicáveis à clientela do projeto nas comunidades escolares símiles de Foz do Iguaçu – BR e Puerto Iguazu - AR, buscou-se responder à primeira questão de pesquisa:

*A partir de quais critérios as crianças brasileiras foram consideradas como grandemente monolíngües e as argentinas parcialmente bilíngües?*

Segundo o Diagnóstico Sociolingüístico de Uruguiana e Dionísio Cerqueira, publicado pelo IPOL em 2006, a fronteira entre o Brasil e a Argentina apresenta características lingüístico-culturais muito peculiares, pois embora a Língua Espanhola seja um idioma de maior prestígio em nível mundial, na América do Sul ocorre uma inversão de valores por questões políticas referentes à formação do MERCOSUL, às relações de domínio político e expansão territorial que agregam valores mais expressivos para a Língua Portuguesa.

No próprio documento essas características são apontadas como fatores que influenciam diretamente no andamento do PEBF, pois enquanto as condições de ensino são favoráveis para os alunos argentinos aprenderem Língua Portuguesa (pelo contato freqüente com o idioma por intermédio da televisão, do rádio, do turismo e do comércio), as condições de ensino do espanhol para os alunos brasileiros são completamente adversas, devido a essa predominância da Língua Portuguesa nas relações com os outros países da América do Sul, que garante uma comodidade aos brasileiros para permanecerem 'monolíngües'. De acordo com o documento, esta inclinação dos alunos argentinos para a aquisição da Língua Portuguesa deve-se ao fato de que:

Para estas crianças e suas comunidades escolares o ensino bilíngüe significa o reconhecimento de uma situação de fato, e significa avançar para possibilitar o acesso à forma escrita do português, paralelamente ou seqüencialmente ao letramento em espanhol. A função social do português apresenta-se de maneira mais clara para as comunidades escolares argentinas envolvidas, pois, entre outros motivos, essa língua é utilizada no cotidiano, ou seja, é parte importante do repertório comunicativo local (MECyT; MEC, 2008).

No documento ainda se confere que os alunos brasileiros não compreendiam “nem mesmo as instruções mais básicas em sala de aula” (MECyT; MEC, 2008), o que levou às equipes pedagógicas a buscarem soluções para lidarem com a falta de entendimento da língua espanhola pelas crianças brasileiras em sala de aula:

Para o sucesso do programa verificou-se ser necessário, portanto, um período de '**sensibilização Linguística**' para as crianças brasileiras perceberem o porquê do aprendizado do espanhol e desenvolverem uma atitude positiva frente a este aprendizado. É neste período, coincidente com o primeiro ano de exposição à segunda língua, que a criança vai desenvolver o gosto e a vontade de aprender esta língua e vai perceber sua função social. Durante este primeiro momento foi fundamental o trabalho dos docentes para gerar nos alunos uma atitude positiva, e para obtê-la os docentes tiveram antes, eles mesmos, que compreender a função social desta aprendizagem (MECyT; MEC, 2008).

Diante dessas constatações apontadas no documento em análise, tornou-se importante reavaliar o modo como as condições desse alunado frente ao aprendizado de segunda língua nas escolas de fronteira estão representadas, pois uma vez que essas crianças vivem e ‘convivem’ no espaço fronteiriço, é passível que elas tenham acesso às diversas convenções sócio-Linguísticas recorrentes nesses locais. Desta forma, ao confrontar esse dado com a abordagem proposta por Sturza (2006, 2010) a respeito do indivíduo fronteiriço alocado em um espaço “entre línguas”, torna-se evidente que as crianças do programa estão tão submetidas às influências do meio quanto qualquer outro sujeito da sociedade daquela região e que, portanto, elas são partícipes autênticas das práticas discursivas e sociais que ali se desenvolvem.

A classificação das crianças argentinas como “parcialmente bilíngües” e das crianças brasileiras como “grandemente monolíngües” está imbuída de uma série de afirmações e negações de suas capacidades de compreensão do ambiente em que todas estão inseridas – em se tratando desta situação de fronteira, também, como um espaço em que se confluem as línguas portuguesa e espanhola, dentre outros idiomas. Com isso, essa representação dos alunos que participaram da primeira etapa do PEBF surte uma série de questionamentos sobre o modo como foi o diagnóstico do nível de Bilingüidade<sup>20</sup> de cada criança.

Em se tratando do momento em que o documento foi publicado, deve-se ressaltar que o diagnóstico aponta uma característica de uma parcela muito pequena do alunado do PEBF do ano de 2004, quando ainda se investigavam as condições de expandir oficialmente o projeto para outras regiões, das quais Foz do Iguaçu ainda não fazia parte. Nesse sentido, constatou-se que este dado do documento lança uma generalização de uma característica muito relevante para classificar o conhecimento e uso da língua e, conseqüentemente, a cultura da criança fronteiriça. Entre as possibilidades teóricas para fazer essa classificação de maneira coerente seria adequado que no documento estivesse evidente o sentido de *Bilingüismo* considerado pelas políticas Linguísticas que conduzem o PEBF. Para tanto, seria necessário estabelecer parâmetros aplicáveis a todas as escolas para classificar a Bilingüidade das crianças, assim como as categorias de análises de Harmers e Blanc (2000).

---

<sup>20</sup> Considero aqui a definição de Bilingüismo e bilingüidade proposta por Harmers e Blanc (2000).

Para tanto, o ideal é que a definição dos fatores a serem avaliados esteja contextualizada para assim abordar as especificidades do alunado da escola de fronteira em virtude de não somente quantificar o nível de Bilinguismo dessa comunidade, mas acima de tudo qualificar o uso que esses alunos fazem das línguas no meio em que vivem: a fronteira.

A comparação entre o desempenho dos alunos brasileiros e argentinos torna-se ineficiente, uma vez que tanto a cultura nacional das professoras, como a própria formação acadêmica de cada uma delas sejam fatores de alta interferência e divergência na análise da atitude dos alunos frente ao aprendizado e à disposição para falar outro idioma com certo grau de naturalidade.

Além disso, notou-se que não existe uma concretude do que o programa estabelece como *Bilinguismo*; e, portanto, acredita-se que, para o propósito de uma formação bilíngüe, seja relevante que este conceito esteja bem delineado, pois o contexto de desenvolvimento do Programa evidencia características muito peculiares a serem fortemente consideradas, para que não haja uma supervalorização de uma comunidade em detrimento da outra com base em dados aparentes, superficiais.

Partindo dessa reflexão, é necessário considerar que a pluralidade cultural deve ser problematizada e provocar o exercício do deslocamento entre as posições estabelecidas pela alteridade, visando sempre o questionamento sobre as condições hegemônicas a que os sujeitos estão subjugados.

Quando a criação de uma nova cultura é adequada, mas a vemos freada por um “resíduo” cultural interiorizado, é preciso expulsar este resíduo, estes mitos por meios culturais. A ação cultural e a revolução cultural constituem, em diferentes momentos, os modos apropriados para esta expulsão. Os alunos devem descobrir as razões que se escondem atrás da maior parte de suas atitudes em relação à realidade cultural, e assim, enfrentá-la de uma maneira nova. “A readmiração” de sua anterior “admiração” é necessária para provocar esta mudança. Os educadores adquirem uma capacidade de conhecimento crítico – ao “des-velar” suas relações com o mundo histórico-cultural no qual e com o qual existem (FREIRE, 1980, p. 89)

Partindo desses pressupostos, surgem dificuldades em reconhecer no documento, uma sustentação de princípios que explicam fatos ou eventos observados acerca do desenvolvimento da Bilingualidade das crianças brasileiras.



Perante os dados citados no documento, é possível inferir que a criança é considerada como um agente passivo diante da incorporação de técnicas que lhes são ensinadas, obedecendo a uma padronização dos modos de aprender, sem que ao menos ela possa avaliar o conteúdo apreendido, de acordo com aquilo que lhe é conveniente. Ao contrário disso, é provável que a criança reaja a essas estratégias “opressoras” para lidar com o novo conhecimento lingüístico que lhe é imposto, e passa a desenvolver estratégias sobre aquilo que pode dominar, dando seqüência a essa cadeia.

Vigotski (2005a, p.104) reforça este pressuposto com a seguinte afirmação:

À medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo esse que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial.

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.

Ou seja, a classificação do aprendiz de línguas como “bem-sucedido” ou “mal-sucedido”, inicialmente não pode estar relacionada apenas com o domínio de táticas de aprendizagem para se obter bons resultados, mas também com a atitude e a volição que cada aluno apresenta diante do conhecimento que lhe é proporcionado.

Em Vigotski (1984), o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança. O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e reflete-se nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre esses conteúdos. A interiorização dos conteúdos se dá, portanto, principalmente por

meio da linguagem, possibilitando, assim que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica.

O desenvolvimento da linguagem permite o envolvimento da criança nos processos de construção dos significados, constituindo um ser discursivo, um sujeito de querer e poder. A criança deve ser então, encarada como um sujeito consciente e participante ativo das práticas sociais em se insere, vigorando perspectivas de escolha sobre o conhecimento que adquire, tornando-se tão capaz de atuar sobre e com os conceitos científicos e outros elementos inerentes à propriedade do saber, quanto qualquer indivíduo que se predispõe ao exercício de aprender. Para complementar, a criança deve ser compreendida como sujeito capaz de entender as funções da linguagem, utilizando-a de maneira adequada às suas reais necessidades (HARMERS; BLANC, 2000). Ela é também, capaz de articular seu conhecimento de acordo com as práticas sociais de que participa a fim de desempenhar seu papel como sujeito volitivo e atuante na situação de ensino-aprendizagem. Suas reações diante das informações que lhe são dirigidas podem refletir atos de reflexão e sagacidade bem como de intuição, pois a criança é sujeito manipulador e consciente de suas habilidades e aptidões.

Logo, o PEBF deveria estabelecer um esquema dos aspectos a serem considerados para uma categorização dos fenômenos relacionados ao desenvolvimento da Bilingualidade, a exemplo:

- a produção oral dos conteúdos aprendidos em sala de aula;
- o uso autêntico da língua na comunidade;
- a compreensão da língua em uso real;
- a identificação de fatores lingüístico-culturais facilmente identificados no comportamento; nos relacionamentos; no meio em que se vive; nas necessidades reais de uso de outras línguas; das atitudes frente o aprendizado;
- a produção escrita;
- a freqüência de contato com outras línguas;
- as práticas sociais (Linguísticas; letradas; discursivas; comunicativas; culturais etc.);

- a avaliação do nível de Bilingualidade dos alunos em contraposição ao seu próprio entendimento das línguas em questão etc.

Portanto, se o intuito do programa é sistematizar e evidenciar o Bilinguismo português-espanhol nas fronteiras entre Brasil e países limítrofes, torna-se imprescindível que o regimento evidencie os critérios de avaliação daquilo que se propõe como manifestação da Bilingualidade infantil.

4.2 Da confrontação dos dados obtidos no documento com as representações do alunado das escolas pelas professoras desse contexto específico de fronteira

#### *4.2.1 A retomada da segunda questão de pesquisa*

Para saber se as professoras do PEBF do município de Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu reconhecem a legitimidade dessas asserções do registro em relação aos alunos participantes do projeto nesta região, prosseguiu-se na tentativa de responder à segunda questão:

*Qual é a percepção das professoras brasileiras sobre essa generalização expressa no documento?*

As entrevistas e o questionário analisados compõem os dados secundários desta dissertação, por serem dados coletados pelas alunas do curso de Pedagogia das Faculdades Anglo-Americano e gentilmente cedidos para complementar o processo de confirmação e descarte das hipóteses lançadas neste estudo<sup>21</sup>.

As entrevistas realizadas com as professoras brasileiras que participam do projeto nas escolas-pares CAIC – Adele Zanotto (Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil) e Escuela Bilingüe nº2 (Puerto Iguazu – Misiones, Argentina).

Tanto as entrevistas como o questionário revestiram-se de uma informalidade significativa, e foram conduzidas de forma aberta e flexível, de

---

<sup>21</sup> Parte do material coletado foi previamente selecionado, a fim de delimitar o contexto de análise.

acordo com a função das entrevistas exploratórias propriamente ditas. As entrevistas realizadas com as professoras brasileiras que participam do projeto nas escolas-pares CAIC – Adele Zanotto (Foz do Iguaçu – Paraná, Brasil) e Escuela Bilíngüe nº2 (Puerto Iguazu – Misiones, Argentina) e correspondiam, completamente, ao seguinte perfil:

- longa experiência na área da educação fundamental;
- faixa etária entre 40 e 50 anos;
- atividade prática evidenciada no contexto escolar;
- participantes do PEBF desde a instauração do Programa na região de Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu;
- atuação reconhecida como exemplar, dentro do que é proposto pela regulamentação do PEBF.

O observou-se que independentemente das especificidades do público com que lidam todos os dias e de uma análise reflexiva mais profunda a respeito das representações do alunado brasileiro e argentino, prevalece uma incorporação daquilo que o documento estipula como o ideal lançado durante as proposições dos diagnósticos realizados em outro contexto fronteiriço.

Elas afirmam com convicção que o desempenho dos estudantes argentinos em português é mais eficiente que o desempenho dos alunos brasileiros em espanhol<sup>22</sup>:

E.1. (...) os argentinos têm muito mais interesse em aprender o português, porque eles assistem às novelas na televisão e ouvem no rádio as músicas brasileiras. Aqui no Brasil, a gente não vai assistir um canal argentino. As crianças, então, jamais. Um filme... uma música da argentina, a gente nunca escuta nas nossas rádios. Então, não tem interesse. Não tem a divulgação, na verdade.

Ao fazer a comparação com o modo como o documento justifica este fenômeno, constatou-se que as professoras reafirmam o ponto de vista exposto pelo registro.

---

<sup>22</sup> Para ler a entrevista na íntegra, ler os anexos 2 e 3.

E.1. A documentação é toda feita pela Argentina, porque é um projeto que eles que propuseram, não é? Então, a documentação geralmente são eles mesmo que fazem. Eu não tenho conhecimento de nenhum documento. (...) Como a gente não tem, um respaldo maior, uma lei maior, a gente tem que sempre se adaptar às idéias deles [dos argentinos] e aos horários que eles querem. É, coisa de escola (...). Eles são bem radicais.

As professoras também relatam que todo e qualquer conhecimento sobre como se deve atuar no programa e nas escolas provém das formações pedagógicas realizadas a cada ano ou a cada dois anos pelas equipes e instituições responsáveis pela orientação das escolas de cada região. Sendo assim, elas atuam no programa de maneira muito mais intuitiva, do que propriamente orientada e dirigida. Elas demonstram e seus depoimentos que não tem uma noção retórica do que seja Bilinguismo ou bilinguidade (HARMERS; BLANC, 2000). Para elas, os alunos precisam compreender e corresponder na língua-alvo para demonstrar um conhecimento lingüístico diretamente na comunicação.

Em um dado momento da entrevista, as professoras revelam um dado muito importante, sobre o qual é possível que não tenha sido refletido com propriedade para conceituar as crianças argentinas como parcialmente bilíngües e as brasileiras como grandemente monolíngües:

P.1. Pra lançar as notas dos alunos da Argentina... o processo avaliativo dos alunos da Argentina é realizado pelos professores argentinos ou brasileiros?

E.1. São os brasileiros. Lá, a gente faz a avaliação. Mas é como eu te disse, através de conceitos. (...) Porque lá, eles nos entendem, não é? E a gente faz essa avaliação através da observação. Porque aquele aluno que está mais quietinho... É... Aí o coleguinha "ah, você não está entendendo, não é?" Daí o colega faz o trabalho de intérprete... E assim vai. E aqui no Brasil também foi através de observação.

P.1. Se o aluno tem um baixo conceito, um conceito insuficiente, essa nota não reprova? É uma nota que não tem valor pra reprovar...

E.1. Não. *Porque lá, eles têm aula de língua portuguesa, não é? Lá eles têm nota de língua portuguesa.*

P.1. Na grade?

E.1. Na grade. Então eu não sei se essa nota do projeto vai junto com essa de língua portuguesa ou não... Eu não sei como é que isso funciona.

P.1. Entendi.

Diante desta revelação, foi possível conceber um fator relevante que possivelmente foi desconsiderado tanto pelas professoras, como também pelas generalizações da documentação: os alunos argentinos, além da exposição à línguas através de recursos midiáticos e pela vivência e convivência na fronteira, também são avaliados em uma disciplina específica de língua portuguesa a parte do Programa Escolas Bilíngües de Fronteira, desde a primeira série do ensino fundamental.

Diferentemente da escola no Brasil que institui a obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental.

Nesse sentido, foi possível entender que as crianças argentinas estão mais familiarizadas com o ensino operacional da língua portuguesa. Por isso, elas correspondem melhor às demandas Linguísticas impostas pelas professoras de português do PEBF.

Já as crianças brasileiras não formalizaram os conhecimentos mínimos em língua espanhola, o que não pode definir o nível de Bilingüidade a partir de suas performances em sala.

Eu outro momento da entrevista as professoras revelam um novo dado a respeito do repertório das crianças argentinas em relação ao Brasil e à Foz do Iguaçu:

E.2. (...) Eles falam assim, como se Foz do Iguaçu fosse muito distante. Eles falam que eles queriam vir ao Brasil. Só que assim, da maneira como eles colocam (...) dá impressão que o Brasil é uma coisa tão distante deles... Que o Brasil... Acho que é o sonho deles. Eles não falam assim igual à gente, assim: “a gente vai ali, a Puerto Iguazu”. Eles não. Eles falam que eles querem vir a minha cidade, que eles querem vir ao Brasil, que é o sonho deles é conhecer o Brasil.

Uma das justificativas do documento para explicar o fato dos os alunos argentinos serem considerados parcialmente bilíngües, é que o movimento de transladação é mais intenso da Argentina para o Brasil, pois há uma grande parcela de argentinos que trabalham aqui.

Diante da afirmação das professoras, é possível avaliar que é há uma incoerência da aplicação dessa generalização para este contexto, uma vez que os alunos de Puerto Iguazu parecem não ter noção da distância e da acessibilidade entre as duas cidades.

Como as professoras não abordaram o repertório das crianças brasileiras a relação ao mesmo tópico, torna-se difícil avaliar se a recíproca é verdadeira para os alunos brasileiros. Porém, é provável que o nível de Bilinguagem dos alunos argentinos não esteja diretamente relacionado ao convívio com brasileiros e, sim, fundamentado pelas práticas escolares.

Considerando o exposto, seria essencial que as diretrizes do Programa Escolas Bilíngües de Fronteira (PEBF) envolvessem os aspectos da significação de um ensino intercultural bilíngüe baseado nas práticas sociais de letramento bilíngüe (SREET, 1997), capacitando os professores não somente para lidar com a diversidade, mas acima de tudo, refletir as implicações que ela causa no ensino de língua e cultura.

O professor do PEBF deve se conscientizar que ele não é apenas um “exemplar” de uma dada nação. Ele é o principal elemento da integração e do compartilhamento de conhecimento intercultural, propostos pelo currículo do convênio e, portanto, precisa estar preparado para avaliar criticamente as características de cada grupo de alunos, considerando todos os aspectos incidentes em cada esfera, para desenvolver seu trabalho em conformidade com os objetivos do Programa Escolas Bilíngües de Fronteira.

## 5 CONCLUSÕES

Diante da leitura analítica do documento, notou-se primeiramente que não existe uma concretude do que o programa estabelece como *Bilinguismo*. Acredita-se que, para o propósito de uma formação bilíngüe, seja relevante que este conceito esteja bem delineado, pois o contexto de desenvolvimento do Programa evidencia características muito peculiares a serem fortemente consideradas, para que não haja uma supervalorização de uma comunidade em detrimento da outra com base em dados aparentes, superficiais.

Em seguida, observou-se que quando se trata do ensino de línguas pela abordagem intercultural, todos os indivíduos, independente da etnia, da cultura e da língua, devem ser considerados sujeitos atuantes e praticantes da conscientização da diversidade. Deve-se buscar a criticidade para que o ensino da LE não se torne uma divagação baseada em uma noção superficial, estereotipada, discriminatória, ingênua e/ou preconceituosa da língua/cultura-alvo. Para isso, é preciso que o professor esteja comprometido com o objetivo de tornar o aluno apto a se tornar um indivíduo crítico-consciente.

Ao confrontar os dados obtidos pela análise do documento com as informações obtidas nas entrevistas com as professoras brasileiras do PEBF de Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu, foi possível chegar à conclusão de que a generalização respeito das diferenças nos níveis de Bilingualidade dos alunos brasileiros e argentinos não é totalmente aplicável ao alunado do projeto nesta região, uma vez que algumas características se tornam inconsistentes frente ao depoimento dessas professoras.

Notou-se, também, que elas reproduzem a mesma idéia do documento sobre a representação do desempenho dos alunos brasileiros e argentinos frente o aprendizado da segunda língua.

Constatou-se que todos os alunos brasileiros e argentinos foram avaliados da mesma maneira, sendo que o repertório da comunidade escolar de cada país compõe-se historicamente de modo distinto.

Isto posto, concluiu-se que o Programa Escolas Bilíngües de fronteira carece de repensar a formação e capacitação do professorado, em vista de torná-los críticos a respeito de suas próprias convicções, preparando-os para o



ensino da integração, como o próprio regimento do programa prevê para seu funcionamento.

A impressão que se tem é que as diversidades entre essas comunidades têm sido reforçadas pela confrontação, ao invés de serem apreendidas como principal recurso de interação e integração.

A perspectiva a que se chegou foi que o ensino de línguas pela abordagem intercultural deve suscitar, não o confronto entre línguas e culturas, mas sim, o diálogo entre elas. Essa pluralidade cultural deve ser problematizada e provocar o exercício do deslocamento entre as posições estabelecidas pela alteridade, visando sempre o questionamento sobre as condições hegemônicas a que os sujeitos estão submetidos.

A classificação das crianças argentinas como “parcialmente bilíngües” e das crianças brasileiras como “grandemente monolíngües” está imbuída de uma série de afirmações e negações de suas capacidades de compreensão do ambiente em que todas estão inseridas - em se tratando desta situação de fronteira, também, como um espaço em que se confluem as línguas portuguesa e espanhola [dentre outros idiomas].

Diante dos dados citados no documento, tornou-se possível inferir que a criança é considerada pelas professoras entrevistadas como um agente passivo diante da incorporação de técnicas que lhes são ensinadas, obedecendo a uma padronização dos modos de aprender, sem que ao menos ela possa avaliar o conteúdo apreendido, de acordo com aquilo que lhe é conveniente. Ou seja, a classificação do aprendiz de línguas como “bem-sucedido” ou “mal-sucedido”, é relacionada apenas ao domínio de táticas de aprendizagem para se obter bons resultados, ignorando-se a atitude e a volição que cada aluno apresenta diante do conhecimento que lhe é proporcionado.

Nessa instância, alguns questionamentos acerca da visão das professoras do PEBF podem ser relevantes para que, futuramente, outras pesquisas acadêmicas e projetos de formação contínua sejam desenvolvidos a fim de impulsionar a reflexão crítica de todos os envolvidos na causa do programa. Como sugestão de problematização, seguem algumas questões, que surgiram durante a realização deste trabalho, a respeito da perspectiva das professoras<sup>23</sup>:

---

<sup>23</sup> Tratam-se de exemplos sugeridos. Outras questões podem ser formuladas em prol da reflexão crítica sobre o desenvolvimento do PEBF.

- O professor avalia todos os alunos de maneira homogênea, desconsiderando os aspectos culturais envolvidos na abordagem de aprender de cada aluno, tornando irrelevante a influência das características lingüístico-culturais de cada aprendiz, com a finalidade de tornar mais fácil e prática a sua tarefa?
- Ou o professor, pelo exercício do amor, pela ação libertadora, pondera todas as circunstâncias em que estão envolvidas as questões da realidade de diversidade cultural que ali se instala, tentando conscientizar o aprendiz das suas próprias armas para superar as dificuldades geradas pela aprendizagem de uma língua estrangeira, familiarizando-o com o que lhe parece estranho, ensinando o difícil exercício do reconhecimento da sua identidade enquanto ser discursivo, crítico e consciente?
- O professor lidera um grupo de alunos para exercer sua função dominadora, mantendo-os sob uma ilusão da possibilidade de se tornarem livres e independentes, preparando-os somente para permanecer na condição de oprimidos diante dos problemas gerados nos confrontos entre culturas, e das diferentes visões de mundo, impossibilitando-os de dialogar?
- Ou o professor age de maneira humanista, mostrando a diversidade cultural de maneira positiva, valorizando as diferenças como uma oportunidade de ampliar o conhecimento de mundo, de pensar por diferentes perspectivas, tornando o distante acessível, dialogável, buscando se comprometer com a libertação de seus aprendizes para a prática da ação cultural?

Pensar sobre essas e outras questões com base na realidade da escola de fronteira, onde se confrontam diferentes imposições políticas e socioculturais, onde são debatidas alianças e desavenças entre nações e culturas, em que existem conflitos étnico-sociais, exige um trabalho árduo e audacioso para se

combater o preconceito, a discriminação, incentivando o trabalho humanizante da conscientização.

Ao se deparar com a necessidade de aprender a LE, cada indivíduo apresenta características singulares para articular suas estratégias de aprendizagem. Logo, a tentativa de tratar todos os alunos de forma homogênea não servirá, até mesmo, em uma sala de aula somente com estudantes nativos. A intenção de diminuir as obrigações do professor resultará em um *trabalho de Sísifo*<sup>24</sup> quando o objetivo da atividade exigir a criticidade dos alunos.

Nessa situação, o professor deve estar ciente do princípio da alteridade, tentando dimensionar as dificuldades e as facilidades dos aprendizes, executando sua capacidade compreendê-los como participantes de sua esfera cultural. Logo, a criança aprendiz de segunda língua deve ser encarada como sujeito que dispõe de um conhecimento prévio (que pode ser baseado em crenças a serem discutidas e revistas com o auxílio do professor mediador); como sujeito que precisa se situar diante da exposição da segunda língua (ela precisa entender-se diante do que lhe é exposto/ensinado); e, por fim, como sujeito capaz de optar, escolher e entender aquilo que é importante, útil e real para si, ou seja, é a própria criança quem vai avaliar se aquilo que lhe é oferecido, se a informação que lhe é concebida fará parte do que ela quer agregar para si, para seu crescimento, ou se será descartada.

Deste modo, a criança deve ser compreendida como sujeito astuto, capaz de entender as funções da linguagem, utilizando-a de maneira adequada às suas reais necessidades. Ela é também, capaz de articular seu conhecimento de acordo com as práticas sociais de que participa a fim de desempenhar seu papel como sujeito volitivo e atuante na situação de ensino-aprendizagem. Suas reações diante das informações que lhe são dirigidas podem refletir atos de astúcia bem como de estratégia, pois a criança é sujeito manipulador e consciente de suas habilidades e aptidões.

A criança aprendiz é tanto um sujeito consciente e participante ativo das práticas sociais em que se insere, vigorando perspectivas de escolha sobre o conhecimento que adquire, tornando-se tão capaz de atuar sobre e com os conceitos científicos e outros elementos inerentes à propriedade do saber, quanto qualquer indivíduo que se predispõe ao exercício de aprender.

---

<sup>24</sup> A expressão "*Trabalho de Sísifo*", da mitologia grega, é utilizada para se referir a um esforço em vão. Sísifo foi castigado pelos Deuses a carregar uma pedra até o topo de uma montanha, sem poder chegar nunca ao seu destino.

Quando se trata do ensino pela abordagem intercultural, todas as características de um contexto multilíngüe-cultural precisam ser levadas em consideração, tem que ser pensadas e problematizadas pelo corpo docente juntamente com o corpo discente da instituição educacional. Todos os indivíduos, independente da etnia, da cultura e da língua, devem estar incluídos no programa de ensino como sujeitos atuantes e praticantes da conscientização dessa diversidade. Deve-se buscar a criticidade para que o ensino da LE não se torne uma divagação baseada em uma noção superficial, estereotipada, discriminatória e preconceituosa dos aspectos da língua e da cultura.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. *Professores enfrentam desafios para garantir projeto de escolas bilíngües*. Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993 - 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la. *Política para una nueva frontera o como transformar una división en una suma*. Buenos Aires, 2007. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001742.pdf>> Acesso em: 08 out. 2009.

AUER, P. *Bilingual conversation*. Amsterdam: J.Benjamins, 1984.

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV]. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BASE ECONÔMICA DA REGIÃO. Disponível em: <<http://www.pmfi.pr.gov.br/Portal2/home/cidade.asp>>. Acesso em: 08/10/2011.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.fozdoiguacu.pr.gov.br/Portal/VisualizaObj.aspx?IDObj=12569>>. Acesso em: 08/10/2011.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de Língua Estrangeira: entre o real e o ideal - um curso de letras em estudo*. Tese de doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - Unicamp. Campinas, 2001.

BASSO, E. A.; ROCHA, C. H.(Org.). *Ensinar e aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.

BEHARES, L. E. (Org.). *Segundo seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera*. Montevideo: Gabaratoss.s.r.l. 1997.

BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação*. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1993.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Escola de Fronteira – Documento Final*, 2008. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12586&Itemid=836](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12586&Itemid=836)>. Acesso em: 8 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_: *Escola de Fronteira*. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12586&Itemid=836](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12586&Itemid=836)>. Acesso em: 20 maio de 2009.

\_\_\_\_\_: *Escola de Fronteira*. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12217&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12217&Itemid=86)>. Acesso em: 20 de maio de 2009.

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.

\_\_\_\_\_. *Teaching by principles*. How to teach strategies in the classroom. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350. (Culturas híbridas, poderes oblíquos).

CARIONI, L. *Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen*. In: BOHN, I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos da linguística aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988.

CAVALCANTE, M. *Escolas de fronteira onde se trocam cultura, idioma e conhecimento*. *Revista Nova Escola*, n.º 178, dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/escuelas-frontera-423199.shtml>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: Poupart, J. *A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 2008.

CENTENO, C. V. *Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia Mato-Grossense (1870-1950)*, 2006. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

CERTEAU, M. (1925-1986) *A cultura no plural*. Tradução de: Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. *A Invenção do cotidiano 1. Artes de fazer*. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CITRINOVITZ, E. *Formación de profesores para áreas de frontera*. In: TRINDADE, A. M., BEHARES, L. E. (Org.). *Fronteiras, educação, integração*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1996. p. 35-48.

COHEN, A. D. *Metodologia de Pesquisa em Lingüística Aplicada: Mudanças e Perspectivas*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (13): 1-13, jan./jun. 1989.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.

COUTO, F. C.; et al. *Uma experiência com a língua espanhola no Ensino Fundamental*. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 89-96, jan./jun. 2007.

CUMMINS, J. Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In: GENESSEE, F. (Ed.). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FEDATTO, N. A. F. *Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo cultural na fronteira Brasil/Paraguai*. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GEE, J. Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, V.; MURCIA-NINO, M.; AMES, P. (Org.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciências Sociales en el Peru, 2004. p. 23-56.

GENESSEE, F. (Ed.) *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.



GUSMÃO, N. M. M. ; RODRIGUES, H. ; MIRANDA, I. M. . *Os filhos da África em Portugal: a vida entre dois mundos*. Revista Travessia, São Paulo, v. 35, n. 0, p. 24-31, 1999.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARDING, E.; RILEY, P. *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HARMERS, J; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAUGEN, E. "The ecology of language." Stanford University Press, Stanford, CA, 1972.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (orgs). *Lingüística Aplicada: da aplicação da Lingüística à Lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

KLEIMAN, A. B. *Os Estudos de Letramento e a formação do Professor de Língua Materna*. Revista Linguagem em (Dis)curso, v. 8, n. 3, set/dez. Campinas, SP: Mercado de Letras 2008. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0803/04.htm>>. Acessado em: 24 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMSCH, C. *Foreign language textbooks' construction of foreign reality*. Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, v. 44, n. 1, p. 95-119, 1987.

\_\_\_\_\_. *Socialization and literacy in a foreign language: learning through interaction*. Columbus: The Ohio State University, 1987a. (Theory into Practice, 26/4).

\_\_\_\_\_. 'Discourse and text: a narrative view of the foreign language lesson. In: J. Alatis (ed.) *Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. *The cultural discourse of foreign language textbooks*. In Singerman, A. (ed.). *Toward a New Integration of Language and Culture*. Northeast Conference reports 1988, p. 63-68. Middlebury, Vermont: Northeast Conference, 1988.

KRASHEN, S. *Condemned without a trial: bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999.

\_\_\_\_\_. *The input hypothesis: issues and implications*. Laredo: Publishing Company, 1993.

\_\_\_\_\_. *Under attack: the case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates, 1996.

\_\_\_\_\_. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LE GOFF, J. *Documento/Monumento*. 1984. In: Enciclopédia Einaudi: memória – história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. p.11-50.

LOPES, J. A. S.; PEREIRA, C. E.; FERNANDES, J. S. *Língua Estrangeira e Oralidade nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental*. Livro eletrônico dos Núcleos de Ensino da Unesp. Ed. 2006. Assis: 2006. 969 p. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo10/linguaestrangeira.pdf>>. Acessado em: 5 out. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e universitária LTDA, 1986.

MACKEY, W. F. *The description of bilingualism*. Canadian Journal of Linguistics, 7:51-85, 1962.

MACNAMARA, J. *The Bilingual's linguistic performance: a psychological overview*. Journal of Social Issues. , Michigan, v. 23, n. 2 p. 59 – 77, 1967.

MARCELINO, M. *Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-222009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

MOHANTY, A.K. *Bilingualism in a multilingual society: psychological and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages, 1994.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

*NÚMERO de habitantes de Ciudad Del Leste*. Disponível em: <<http://www.citypopulation.de/Paraguay.html>>. Acesso em 08/10/2011, 16h15.

\_\_\_\_\_. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciudad\\_del\\_Este#cite\\_note-pop-2](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciudad_del_Este#cite_note-pop-2)]. Acesso em: 08/10/2011 16h20

OSÓRIO, A. C. N.; PEREIRA, J. H. V.; OLIVEIRA, T. C. M.. (Org.). *América platina: textos escolhidos*. Campo Grande: UFMS, 2007, v. II, p. 131-152.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. *La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23. p. 149-155, maio/jun./jul./ago. 2003.

PEREIRA, J. H. V. *Diversidade Cultural nas Escolas de Fronteiras Internacionais: O Caso de Mato Grosso do Sul*. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 51-63, jan. / jun. 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação e fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias*. Tese (Doutorado em Educação). 258 p., FEUSP, São Paulo, 2002.

QUANT, I. A. *Lengua y cultura en áreas de frontera del MERCOSUR – problemática y propuestas*. In: SHÄFFER, N. O. et al (Org). *Fronteiras no Mercosul*. Porto Alegre: UFRGS/ Prefeitura Municipal de Uruguaiiana, 1994.

RODRIGUES, F. S. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. 342f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAINT-GEORGES, P. *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político*. In: ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47, 1997.

SANTOMÉ, J. T. *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.). *Les interactions lecture-écriture (actes du Colloque Théodile-Crel)*. Bern: Peter Lang, 1994, p. 155-173. (Tradução provisória de Roxane Rojo).

SOARES, M. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. Anais Alfabetização, leitura e escrita, GT 10. Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/26ra.htm](http://www.anped.org.br/26ra.htm)>. Acessado em: 15 de maio de 2009.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

SOUZA, S. B.; BLEIL DE SOUZA, S. . *Estâncias Brasileiras na Fronteira Uruguia no Começo do Século XX*. In: XX Simpósio da Associação Nacional de História, 1999, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: ANPUH, 1999. v. II. p. 729-735.

STREET, B. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. STREET, B. ([1993] 2004) *Los nuevos estudios de literacidad*. In: ZAVALA, V.; MURCIA-NINO, M.; AMES, P. (Orgs.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru. p. 143-180

\_\_\_\_\_. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. In: *Filologia e Lingüística Portuguesa* 8. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997.

STURZA, Eliana. R. *Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das idéias lingüísticas*. 2006. 158f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006.

\_\_\_\_\_. *Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários*. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez de 2010.

\_\_\_\_\_. *A Interface Português/Espanhol: a Constituição de um Espaço de Enunciação Fronteiriço*. In: V Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2008, Belo Horizonte. V Congresso Brasileiro de Hispanistas. Belo horizonte: UFMG, 2008. v. 1. p. 2537-2545. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas%20\\_2502-3078/Interface%20portugu%EA.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Interface%20portugu%EA.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2010.

TAYLOR, D. *Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity?* The pseudo-problem of authenticity in the language classroom. *TESL-EJ* (Teaching English as a Second or Foreign Language: An Electronic Journal), v.1, n.2, 12 p., University of Leeds, 1994. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/>> Acesso em: 06 jun. 2010.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 26, 1994. p.49 - 62.

THOMAZ, K. M. A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do Mercosul: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. *Revista Línguas & Letras*, Paraná, v. 11, n. 21, 2º semestre de 2010.

TONETTO, D. D. ; PEREIRA, J. H. V. . Fluxos e complementaridades nas cidades geminadas de Ponta Porã/Brasil - Pedro Juan Caballero/Paraguai: um estudo dos aspectos educacionais. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 9., 2008, Campo Grande: UFMS.

TRINDADE, A. M.; BEHARES, L.E.; FONSECA, M. C. *Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguai*. Santa Maria, 1995.

VALENTE, A. E. F. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 79, n. 191. 1998. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/220>>. Acesso em: 29 jan. 2009.

VALOURA, L. C. *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador*. Programa Comunicarte de Residência Social 2005/2006. Disponível em:<[http://www.fatorbrasis.org/arquivos/Paulo\\_Freire](http://www.fatorbrasis.org/arquivos/Paulo_Freire)>. Acesso em: 20 set. 2008.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de: José Cipolla Neto, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução de: Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

WEINREICH, U. *Languages in contact*. Mouton, 1953.

WONG-GONZALES, P. *Alianzas estratégicas de Regiones transfronterizas: cooperación y conflicto en la frontera USA-México*. MASI, F.; BORDA, D. Economías Regionales y Desarrollo Territorial. Asunción: CADEP, 2002.

## ANEXOS

Anexo 1 - Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol



### Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Dirección Nacional de Cooperación  
Internacional Subsecretaría de Educación Básica  
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente



### Ministério da Educação

Secretaria de Educação Básica  
Departamento de Educação Infantil e do  
Ensino Fundamental Coordenação de Política de Formação

## Escolas de Fronteira

**“Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”**

Brasília e Buenos Aires, março de 2008

## **PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA (PEBF)**

**Um esforço binacional argentino-brasileiro para construção de uma Identidade Regional Bilíngüe e Intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça**

O Programa Escolas Bilingües de Fronteira/PEBF nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil. A experiência dos primeiros anos a partir da sua efetiva implementação permite estabelecer uma discussão sobre os passos já dados e os que estão por vir. É objetivo deste documento, em versão preliminar, apresentar um pequeno histórico do Programa, uma rápida exposição de situações de fronteira e uma descrição do Modelo que vem sendo desenvolvido e seu funcionamento.

O histórico aqui apresentado refere-se ao surgimento do Mercosul; às reuniões que precederam a elaboração do programa; à escolha das cidades- gêmeas internacionais, cidades próximas, em área de fronteira da Argentina e do Brasil.

A fronteira entre Brasil e Argentina, matéria do segundo item, é descrita em uma perspectiva socioLinguística, após diagnósticos realizados já como início do programa. A situação das escolas envolvidas é analisada como referencial para a execução dos trabalhos.

Em “Modelo comum para o desenvolvimento do Bilinguismo e da Interculturalidade”, encontra-se uma amostra inicial do programa, um relato da construção conjunta envolvendo a presença de professoras das escolas vizinhas na elaboração de Projetos de Aprendizagem (PA).

O último item trata do funcionamento do Programa quanto às possibilidades de carga horária, quanto à vinculação ou não dos conteúdos escolares, quanto à coordenação dos trabalhos.

Este documento é ponto de partida para a construção de nosso programa educacional para escolas de fronteiras.



### Um breve histórico

1. A fronteira entre a Argentina e o Brasil e suas línguas
  - 1.1. Considerações sobre o repertório lingüístico das crianças
2. A interculturalidade no Programa de Escolas de Fronteira
  - 2.1. Formas de exposição à interculturalidade
3. Modelo comum para o desenvolvimento do Bilinguismo e da Interculturalidade
  - 3.1. Modelo seqüencial em construção
  - 3.2. Intercâmbio docente
4. Funcionamento do Programa
  - a) Carga horária e disposição das aulas em segunda língua
  - b) Modelo de Bilinguismo: vinculado versus não-vinculado
  - c) Estrutura, acompanhamento pedagógico e registro
5. Ensino através de Projetos de Aprendizagem
6. O lugar do diálogo no ensino e na aprendizagem
4. Considerações finais

## Um breve histórico

A primeira Reunião Técnica Bilateral das equipes dos dois Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil ocorreu em dezembro de 2004, em Buenos Aires. Nesta ocasião, foi lembrado que a última ação específica para fronteiras da Argentina foi um projeto do governo militar, nos anos setenta, intitulado

'Marchemos hacia las Fronteras' que formulava uma parceria entre a Gendarmeria Nacional (tropa que cuida das fronteiras, correspondente à Polícia Federal brasileira) e as escolas, para uma 'educação de defesa' em relação ao expansionismo dos países vizinhos.

Houve, portanto, uma radical mudança de perspectiva nas relações entre a Argentina e o Brasil nos últimos 20 anos, o que coloca os dois ministérios, neste momento histórico, em estreita cooperação para a construção de uma cidadania Regional, bilíngüe e intercultural, propugnando uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.

Precedem a esta reunião, entretanto, uma série de conversações e entendimentos bilaterais e multilaterais entre Argentina e Brasil, que foram conformando o atual espírito de cooperação. Seguem aqui alguns passos desta caminhada de cooperação.

Em 26 de março de 1991, é firmado pelos países membro do Mercosul – Mercado Comum do Sul - Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Tratado de Assunção que em seu artigo 23 declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercosul.

Como parte desse processo, o Setor Educacional do Mercosul – SEM aponta, nos seus planos de ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como áreas prioritárias o fortalecimento da identidade regional, levando, dessa forma, ao conhecimento mútuo, a uma cultura de integração e à promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade da educação.

Na reunião de Ministros da Educação do Setor Educacional do Mercosul, realizada em Assunção / Paraguai, no ano de 2001, foi aprovado o Plano de Ação do Setor para 2001-2005, o qual aponta, entre outros aspectos, *“a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e lingüísticos”*. É nesse contexto que o SEM busca avançar na sensibilização para o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul.

Com o objetivo de estreitar os laços na área educacional, foi firmada com a Argentina, em 23 de novembro de 2003, a Declaração Conjunta de Brasília, *“Para o fortalecimento da integração Regional”*. Nessa Declaração, a educação foi reafirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina. A partir deste momento equipes técnicas da Argentina começaram a elaborar uma primeira versão do programa nas suas linhas gerais e a pesquisar sobre aquisição e didática de segundas línguas e Bilinguismo, bem como sobre temas de fronteira que conduziram à elaboração de um documento de trabalho que pudesse cristalizar os objetivos da Declaração Conjunta.

Como resultado destas pesquisas, surgiu a necessidade de elaborar, em abril-maio de

2004, um levantamento que pudesse fornecer dados a respeito da realidade sociolinguística dos professores e alunos envolvidos no programa e que pudesse apontar: a) o grau de conhecimento do espanhol padrão dos docentes das escolas da fronteira de Corrientes e Misiones; b) o grau de conhecimento de português de docentes e alunos e c) as representações sobre estas línguas e outras, como o guarani. Em maio de 2004 produziu-se a primeira versão do “Projeto-piloto de Educação Bilíngüe. Escolas de Fronteira Bilíngües Português-Espanhol”.

Na data de 9 de junho de 2004 foi assinada em Buenos Aires uma nova Declaração Conjunta que referendou o estabelecido anteriormente no quadro do “Convênio de Cooperação Educacional entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, subscrito em Brasília em 10 de novembro de

1997, e tendo presente o disposto no “Memorando de Entendimento” assinado em Buenos Aires em 6 de junho de 2003.

Esta nova Declaração incluía um Plano de Trabalho como anexo. O programa foi denominado “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol ” O programa de referência foi apresentado na XXVI Reunião de Ministros da Educação do Mercosul, Bolívia e Chile, realizada em Buenos Aires, em 10 de junho de 2004.

A referida Declaração dispõe implementar, dentre outras, a seguinte ação:

*(...) desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação.*

Em atendimento ao acima disposto, ao longo do segundo semestre de 2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, por meio do Departamento de Política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, iniciou entendimentos, junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino da região sul do Brasil, buscando a adesão de escolas localizadas na região de fronteira. As escolas interessadas manifestaram-se, depois da visita de técnica do MEC às cidades envolvidas, enviando suas propostas. Foram definidas, a partir daí, duas escolas brasileiras localizadas nos municípios de Uruguaiana-RS e Dionísio Cerqueira-SC que fazem fronteira com as províncias argentinas de Corrientes e Misiones, respectivamente. Estabeleceu-se, no final de 2004, a constituição de um Grupo de Trabalho para encaminhar as ações visando à implantação do programa em 2005.

A partir da confirmação do programa da nova Declaração Conjunta, a Direção Nacional de Gestão Curricular e Formação Docente, juntamente com a Direção Nacional de Cooperação Internacional do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina convocaram as Secretarias de Educação das Províncias de Corrientes e Misiones para apresentar-lhes o programa e consensuar sua execução.

A partir do compromisso firmado com as autoridades provinciais cada província identificou um responsável pelo programa. Durante 2005 o programa envolveu duas escolas

argentinas, uma em Bernardo de Irigoyen, Misiones, e a outra em Paso de los Libres, Corrientes, e duas escolas brasileiras, uma em Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina, e outra em Uruguaiana, Rio Grande do Sul. Em 2006 o programa foi ampliado para as localidades de Puerto Iguazú, Misiones, e Santo Tomé e La Cruz, Corrientes pela Argentina e para as localidades de Foz do Iguaçu, Paraná e para São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul.

Entre 2004 e 2006 aprimoraram-se os instrumentos de diagnóstico sociolingüístico anteriormente planejados e foram coletadas informações de todas as escolas selecionadas na forma de questionários com diretores e docentes e de diagnóstico da proficiência em português e espanhol dos alunos as primeiras séries, no caso do Brasil e da Argentina, e na pré-escola, no caso da Argentina.

Definiu-se como lugar privilegiado para o desenvolvimento do programa o sistema de *ciudades-gêmeas internacionais*, isto é, aquelas cidades que contam com uma parceira no outro país, propiciando as condições ideais para o intercâmbio e a cooperação interfronteiriça. Na fronteira argentino-brasileira há sete pares de cidades-gêmeas, algumas das quais envolvendo três núcleos municipais:

- Monte Caseros (Corrientes) – Barra do Quaraí (RS)
- Paso de los Libres (Corrientes) – Uruguaiana (RS)
- La Cruz / Alvear (Corrientes) – Itaqui (RS)
- Santo Tomé (Corrientes) – São Borja (RS)
- San Javier (Misiones) – Porto Xavier (RS)
- Bernardo de Irigoyen (Misiones) – Dionísio Cerqueira (SC) / Barracão (PR)
- Puerto Iguazú (Misiones) – Foz do Iguaçu (PR)

## 1. A fronteira entre Argentina e Brasil e suas línguas

Toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade socioLinguística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de um e de outro lado da fronteira.

É assim na fronteira entre a Argentina e o Brasil, por exemplo, onde estão presentes, entre outras línguas, o português e o espanhol. Há alternâncias nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se freqüentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla Linguística e de empréstimos em uma ou outra direção. Estes fenômenos, entretanto, não são generalizados, apresentando uma configuração diferente em cada uma das fronteiras.

Os diagnósticos sociolingüísticos realizados no âmbito do Programa desde meados de 2004 indicam que o corte mais característico e de maior interesse, num primeiro momento, para o trabalho das escolas envolvidas é o da diferença quantitativa e qualitativa da presença do português e do espanhol nas cidades-gêmeas em particular, e em toda a fronteira em geral.

Enquanto que do lado argentino a presença do português é relativamente constante, fazendo parte do repertório receptivo, e em menor escala, produtivo de uma parte significativa das crianças das escolas de fronteira e de suas famílias, o inverso não é verdadeiro: os dados sobre o lado brasileiro não indicam a presença generalizada de crianças e familiares falantes de espanhol ou mesmo familiarizados com a compreensão daquela língua. Este dado tem conseqüências diretas para a atuação das escolas do Programa.

O espanhol e o português são línguas fônicas, isto é, faladas no âmbito de uma “fonia” ou um conjunto de países nos quais são oficiais - 22 países têm como língua oficial o espanhol (a Hispanofonia) e 8 países têm como língua oficial o português (a Lusofonia, organizada politicamente na forma da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Aproximadamente 330 milhões de pessoas falam o espanhol e 208 milhões de pessoas falam o português, das quais 182 milhões no Brasil. Juntas as duas línguas românicas são faladas por cerca de 540 milhões de pessoas em 5 continentes. O espanhol é uma língua mais prestigiada internacionalmente que o português, e hoje considerada uma das línguas de maior crescimento demo-lingüístico no mundo. Na fronteira entre Argentina e Brasil, entretanto, os dados indicam que o português tem uma presença determinante, resultado da assimetria de prestígio a favor desta língua, caracterizando assim uma micro-situação sociolingüística oposta à relação entre as duas línguas em nível internacional.

Esta situação de prestígio do português está associada à presença maciça da mídia televisiva, bem como à oferta de serviços nas cidades brasileiras de fronteira, utilizados também por cidadãos argentinos. O freqüente fluxo turístico em direção ao Brasil, causado pelas assimetrias cambiais da última década, contribuíram para um maior conhecimento do português na Argentina e para um menor conhecimento do espanhol no Brasil (IPOL – Diagnóstico Sociolingüístico de Uruguaiana e Dionísio Cerqueira, 2006).

Estas assimetrias são menores ou maiores conforme o momento histórico analisado. Sturza (2006) mostra que até a década de 1950 o espanhol tinha presença muito maior nos

hábitos lingüísticos das populações brasileiras de fronteira, sobretudo em virtude de uma integração vial mais intensa com Buenos Aires do que com as principais cidades brasileiras.

Levando em consideração o que foi exposto, e em função das decisões pedagógicas que deverão ser tomadas para atender à realidade Linguística das crianças que participam da experiência, resulta indispensável precisar a posição de cada uma das línguas do programa e sua relação com as línguas que circulam no âmbito familiar e socialmente próximo aos alunos.

### 1.1 – Considerações sobre o repertório lingüístico das crianças

Depois de alguns meses de atuação das professoras em sala de aula, o programa passou a visualizar com muita clareza que, do ponto de vista do repertório lingüístico dos envolvidos, atuava com dois públicos distintos: as crianças argentinas já são, em algum nível, bilíngües; entendem razoavelmente bem a língua portuguesa e muitas a falam com facilidade. Isso se deve ao fato de que muitos são descendentes de brasileiros. Além disso, têm uma maior exposição à língua através da mídia, maior freqüência de estadia no Brasil e, eventualmente, em conseqüência destes fatores, nota-se uma maior disponibilidade da população argentina de fronteira para o aprendizado do português.

Para estas crianças e suas comunidades escolares o ensino bilíngüe significa o reconhecimento de uma situação de fato, e significa avançar para possibilitar o acesso à forma escrita do português, paralelamente ou seqüencialmente ao letramento em espanhol. A função social do português apresenta-se de maneira mais clara para as comunidades escolares argentinas envolvidas, pois, entre outros motivos, essa língua é utilizada no cotidiano, ou seja, é parte importante do repertório comunicativo local.

As crianças brasileiras das escolas envolvidas, ao contrário, são grandemente monolíngües em português, o que dificultou muito o trabalho das professoras argentinas no início do programa, porque muitos destes alunos não entendiam, muitas vezes, nem sequer os comandos mínimos necessários em sala de aula. Para o sucesso do programa verificou-se ser necessário, portanto, um período de '**sensibilização Linguística**' para as crianças brasileiras perceberem o porquê do aprendizado do espanhol e desenvolverem uma atitude positiva frente a este aprendizado. É neste período, coincidente com o primeiro ano de exposição à segunda língua, que a criança vai desenvolver o gosto e a vontade de aprender esta língua e vai perceber sua função social. Durante este primeiro momento foi fundamental o trabalho dos docentes para gerar nos alunos uma atitude positiva, e para obtê-la os docentes tiveram antes, eles mesmos, que compreender a função social desta aprendizagem.

A **atitude** das crianças frente à nova língua e suas **motivações** positivas para o aprendizado advém das suas experiências pessoais de contato com falantes da segunda língua, no nosso caso o contato com a ou as professoras.

Esta vivência inicial com a língua em situação escolar, especialmente no caso das crianças que não são bilíngües de antemão e, portanto, têm no contato com a professora sua experiência dominante com a segunda língua, precisa assegurar o gosto e o interesse pela língua a partir de uma série de atividades lúdicas e prazerosas que vinculem o aprendizado da língua com motivações positivas para o futuro.

As atitudes positivas das crianças precisam, de certo modo, ser acompanhadas de

atitudes positivas por parte dos pais. Por isso as escolas têm procurado sensibilizar os pais dos alunos, seja apresentando-lhes as professoras do outro país que trabalham com seus filhos, seja possibilitando que participem nos eventos binacionais da escola, ou até mesmo em atividades corriqueiras conduzidas pela professora do outro país na segunda língua, como uma atividade na horta, uma observação de campo, uma entrevista com uma pessoa da comunidade relevante para as crianças ou um ensaio para representar uma obra de teatro, entre outras possibilidades.

## 2. A Interculturalidade no Programa de Escolas de Fronteira

Para que esses processos de sensibilização sejam bem sucedidos é importante partir, além disso, do conhecimento prévio dos alunos, das famílias e de suas realidades por parte dos professores do outro país. Prevê-se, assim, que as escolas desenvolvam uma sistemática de trabalho de sensibilização dos pais para o desenvolvimento de atitudes positivas frente ao Bilinguismo e à interculturalidade.

Uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica no conhecimento e na valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de **interculturalidade**. Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como *diferente* (e não como 'melhor' ou 'pior'). Por interculturalidade podemos entender pelo menos dois tipos de fazeres diferentes:

\* Entenderemos por 'interculturalidade', em primeiro lugar, um conjunto de **práticas sociais** ligadas a 'estar com o outro', entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. Como em toda prática social, interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamentos conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem alunos argentinos e brasileiros, cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa, na participação em eventos próprios de cada país, como por exemplo, na ocasião em que pais e alunos de uma escola argentina participam de uma festa junina brasileira. Esta dimensão da interculturalidade é a dimensão das vivências, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais<sup>1</sup>.

\* Entendemos interculturalidade também como conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos estes que precisam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas.

São estes conhecimentos sobre o outro que possibilitarão, aos alunos, sentirem-se partícipes de histórias comuns, por exemplo, quando um estudante brasileiro consegue entender e apreciar o esforço sanmartiniano na guerra de independência da Argentina e a sua dimensão latino-americana. Nesta dimensão da interculturalidade incorporar-se-ão a história, a geografia, as dimensões literárias, artísticas, religiosas, etc. do outro país nos projetos de aprendizagem realizados conjuntamente de forma bilíngüe. Esta é a dimensão informacional da interculturalidade.

<sup>1</sup> Neste sentido entendemos por *atitudinal* o desenvolvimento de um direcionamento contínuo para a pesquisa, o desejo de aprender mais.



Além disso, a educação pensada para as zonas de fronteira proporciona aos alunos das escolas do programa o conhecimento e o uso de mais uma língua, o que contribui para a qualidade da educação e para o aprimoramento de suas relações comunicativas, tendo em vista ~~que esses alunos encontram-se~~, em maior ou menor grau, expostos a situações de utilização de ambos os idiomas.

As relações entre o manejo de duas línguas e a inserção em duas ou em várias culturas não são diretas, mas dependentes dos contextos e dos modos de circulação dos indivíduos.

Desta forma, a novidade da proposta empreendida por ambos os países abre um espaço para o levantamento das condições que definem o contexto pedagógico do programa tanto para a aprendizagem de línguas como para o desenvolvimento da interculturalidade.

Ainda que a tradição do ensino e aprendizagem de línguas segundas/estrangeiras estabeleça uma diferença crucial entre contextos endolíngües e exolíngües<sup>2</sup>, temos que considerar que a heterogeneidade socioLinguística e a forte orientação intercultural na qual se desenvolve o programa definem um âmbito complexo em que o estabelecido até o momento pelos especialistas resulta insuficiente e produz, por este motivo, um estado de tensão permanente.

Muitas são as vozes que atravessam a presente proposta. Vozes que provém de diferentes olhares desde a teoria, desde a prática; olhares históricos, sociais, políticos, entre outros, e que parecem não se escutar ou, pelo menos, não conseguir a harmonia necessária em várias oportunidades. Entretanto, esta heterogeneidade deve ser considerada como constitutiva do programa e como um ponto de partida tanto para a tomada de decisões na prática concreta como para a posterior realização de pesquisas que, a partir do diálogo teoria-prática dos docentes, definam uma metodologia e uma terminologia que permitam obter acordos entre todos os participantes.

## 2.1 Formas de exposição à Interculturalidade

O programa possibilita uma exposição sistemática a

a) **usos da segunda língua**, na medida em que a outra língua passa a fazer parte de maneira cada vez mais presente no cotidiano da escola, onde a criança passa uma parte importante do seu tempo. Esses usos são orais e escritos. A presença de textos na segunda língua, a ser estimulada desde o primeiro contato da criança com a escola, cresce e se diversifica à medida em que avançam suas possibilidades de leitura, tornando-se, com o tempo, uma presença constante em todos os atos educativos, das diferentes disciplinas.

<sup>2</sup> No primeiro caso o aprendiz pode continuar com o uso social da língua que aprende fora do contexto pedagógico. O que o docente estabelece na aula não é a única amostra da língua que o aluno possui e, portanto, ele estará exposto a diferentes situações, que lhe trarão inquietude, dúvida, revisão de estereótipos, entre outras questões e que, ao serem levadas para a aula, permitirão aos alunos refletir sobre elas. Nesse caso não falamos da aprendizagem de uma língua como língua estrangeira, mas como segunda língua ou L2.

b) uma **relação pessoal** com um falante **nativo** da segunda língua. A criança não é exposta somente a usos da segunda língua, mas é possibilitado a formação de um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua. Esse vínculo emocional é fundamental para a formação de atitudes positivas frente ao idioma e à cultura que ele veicula. É importante além disso observar que o vínculo se dá com um falante nativo da segunda língua, o que possibilita à criança perceber e vivenciar a pragmática que liga língua e cultura.

O **reconhecimento** da alteridade implica refletir sobre as **representações** que circulam em uma sociedade a respeito das línguas e das culturas que as contextualizam. Um claro exemplo disso são os **estereótipos** com os quais se identifica tanto a uma língua como a seus falantes. As línguas, neste sentido, são mais ou menos “fáceis”, “alegres”, “doces”, “musicais”, entre outras apreciações estereotipadas. A compreensão destas representações implica reconhecer a complexidade da aprendizagem de outra língua e cultura e, conseqüentemente, compreender o alcance do esforço pedagógico a ser realizado pela escola. É a partir da informação e da reflexão contínua entre alunos e docentes que estas podem ser resignificadas. A aula se converte em um espaço para a descoberta das características da L2.

c) **um profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada**. O contato é com um profissional do outro país e que tem uma vivência institucional no sistema escolar do país vizinho, experiência também muito importante para a criança, que vivenciará, no seu contato com professores argentinos e brasileiros, as tradições pedagógicas institucionais de dois sistemas escolares diferentes.

Embora estes três aspectos ocorram efetivamente juntos, esta partição permite entender os ganhos que há para as crianças não só em conhecer usos da língua, mas ainda em desenvolver vínculos pessoais concomitantemente ao aprendizado destes usos. O medo, produto do desconhecimento do outro, se converte em curiosidade, surpresa e vontade de aproximação a partir de experiências conjuntas significativas.

Finalmente, as escolas envolvidas no programa, para além desta incorporação da segunda língua e de pessoas da outra nacionalidade nas suas rotinas, ampliam a base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focalizar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de trabalho.

Trata-se de um Programa que tem proporcionado, às comunidades, às escolas envolvidas e aos Ministérios da Educação de ambos países a oportunidade de vivenciar relações de interculturalidade e a desenvolver rotinas de trabalho bilíngües, com o uso do português e do espanhol, experiência fundamental para os objetivos políticos expressos na documentação política da relação entre os dois países, citada no início deste texto.

### 3. Modelo Comum para o desenvolvimento do Bilinguismo e da Interculturalidade

O programa visa ao desenvolvimento de um modelo de ensino comum nas escolas de fronteira, garantindo, assim, que alunos e professores tenham a oportunidade de se educar e se comunicar nas duas línguas a partir do desenvolvimento de um programa intercultural. Na fase inicial do Programa as escolas participantes seguem os calendários e as práticas curriculares dos seus respectivos sistemas de ensino e há uma caminhada de médio prazo até que se possa pensar tanto em um modelo comum compartilhado quando em um calendário único para as escolas que, assim, terão mais facilidade de planejamento conjunto do que no momento.

Este modelo comum não é a justaposição de dois currículos nacionais nas escolas envolvidas, mas uma série de acordos e negociações que os sistemas escolares envolvidos (escolas, secretarias municipais e estaduais de educação, ministérios provinciais de educação, ministérios nacionais) realizam dentro de um quadro comum estabelecido num primeiro momento nas Reuniões Técnicas Bilaterais (até o momento foram realizadas quatro reuniões técnicas bilaterais alternadamente em ambos os países) e mais recentemente pelos trabalhos da Comissão Curricular do Programa, que iniciou seus trabalhos em junho de 2006. A Comissão Curricular, que planejou concluir o texto curricular básico de referência em dezembro de 2006 baseia-se, por sua vez, na experiência bilateral instalada pelo Programa Escolas Bilíngües de Fronteira desde o final de 2004, quando os trabalhos conjuntos começaram.

Estabelecido o quadro curricular de referência do Programa Escolas Bilíngües de Fronteira, cada sistema escolar e cada escola participante elaborará, de forma mais precisa, seu *plano político-pedagógico (PPP) / proyecto educativo institucional (PEI)* e, conseqüentemente, suas rotinas e estratégias de trabalho. Este marco de funcionamento está, em muitos aspectos, neste momento, estabelecido, *de facto*, pelas práticas docentes e de gestão em curso e, *de jure*, nas atas das reuniões técnicas bilaterais periódicas. Nesse sentido, as práticas estão gerando uma base curricular comum da qual todos os profissionais e instituições envolvidas são partícipes, e que será sistematizada pela Comissão Curricular do Programa<sup>3</sup>.

#### 3.1 - Modelo seqüencial em construção

O PEBF iniciou-se em 2005 com a presença na primeira série do ensino fundamental ou 1º. Ano da 'Educación General Básica' (EGB) de docente da 'escola-espelho' do outro país, falante da segunda língua, em um determinado número de horas semanais. A projeção pretendida é de que a cada ano se ampliem o número de turmas envolvidas e que se avance para a próxima ou próximas séries, conforme as possibilidades concretas dos sistemas escolares, permitindo aos alunos também o avanço das suas experiências na segunda língua e na familiarização com a cultura e as informações referentes ao outro país.

<sup>3</sup> A formação desta comissão curricular teve como objetivo principal elaborar orientações curriculares para o Programa. Neste sentido, a comissão formulou uma estratégia comum de PPP (projeto político-pedagógico) e PEI (proyecto educativo institucional) a partir das orientações legislativas de cada um dos dois países.

Dessa forma, inicia-se a exposição dos alunos à segunda língua a partir mesmo da sua chegada no ensino fundamental, quando suas disposições e capacidades para o aprendizado de línguas são maiores do que em idade mais avançada. Isso não impede que futuramente também as crianças da educação infantil sejam envolvidas no ensino bilíngüe e intercultural de maneira sistemática, ação que já vem ocorrendo em algumas escolas argentinas, com quadro próprio de professores, como é o caso da Escola Bilíngüe No. 1 de Bernardo de Irigoyen.

Por outra parte, como apoio a este trabalho, foram propostas orientações – não prescritivas ou obrigatórias – que pudessem servir de insumo ao trabalho docente através do estabelecimento de uma possível progressão de conteúdos e atividades previstos nos projetos e na posterior avaliação dos avanços dos alunos.

Desta forma, uma vez alcançada uma primeira etapa de sensibilização à interculturalidade, é esperável que todos os participante do Programa avancem em um desenvolvimento crescente orientado ao aprofundamento da interculturalidade e suas práticas.

Por outra parte, é preciso ressaltar também o valor pedagógico e didático que tem a avaliação para o Programa. Neste sentido, complexifica-se a atividade de avaliação através da introdução de diferentes momentos de **reflexão metalinguística, metacognitiva e intercultural** dos alunos e docentes, sempre tendo em conta a relação entre o momento da escolaridade e a idade dos alunos.

Neste sentido, é preciso destacar que o Programa tem por objetivo que os alunos formados se transformem em cidadãos ativos para converter a fronteira em um espaço democrático de cooperação. Um cidadão **sensível à interculturalidade** que, ao longo do seu percurso escolar, tenha experimentado diferentes situações de contato com a outra cultura, permitindo-lhe gerar critérios amplos e tolerantes perante a diversidade. Além disso, o aluno egresso do Programa terá um **domínio suficiente** das línguas portuguesa e espanhola para interatuar com seus pares em contextos previsíveis de intercâmbio lingüístico. Ao trabalho intercultural e de sensibilização Linguística realizado nos primeiros anos de escolaridade, soma-se, nos últimos anos, um trabalho mais sistemático que permita aos alunos atuar de forma plena em contextos que demandem a utilização de práticas sociais de compreensão e produção nas duas línguas.

A seqüencialidade do avanço série-a-série para a troca docente foi e tem sido necessária em virtude dos muitos ajustes que o novo sistema trouxe às escolas e aos sistemas locais gestores da educação, tornando necessário recursos para atividades que antes não existiam, como o transporte do corpo docente, ou ampliação de jornadas de trabalho, ou ainda ampliação do espaço físico das escolas e provisão de novos equipamentos.

### 3.2 - Intercâmbio docente

O Programa tem como base o **intercâmbio docente** a partir da disponibilização de quadros já formados em ambos os países e que atuam nas escolas envolvidas. A unidade básica de trabalho, portanto, é o par de *‘escolas-espelho’*, que atuam juntas formando uma unidade operacional e somando seus esforços na construção da educação bilíngüe e intercultural. Esta forma permite aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas

semanais, práticas de Bilinguismo e de interculturalidade semelhantes às que querem construir com os alunos, na medida em que se expõem à vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam.

Igualmente importantes são as demandas por maior intercâmbio dos alunos das duas escolas-espelho, dada o movimento positivo que o 'cruce' de professoras tem provocado nas escolas, que possibilitou o despertar da curiosidade das crianças sobre o outro país. Essa movimentação dos alunos tem sido dificultada por importante indocumentação (crianças sem documento de identidade), pela legislação de proteção à criança, especialmente na Argentina, que impede a travessia da fronteira sem a autorização por escrito de ambos os países. Apesar disso e de outras dificuldades referentes à autorização de travessia da fronteira, houve vários momentos em que alunos dos dois países tiveram a oportunidade de se confraternizar.

#### 4. – Funcionamento do PEBF

##### a) Carga horária e disposição das aulas em segunda língua

O fato de o PEBF realizar-se sobre uma base escolar pré-existente, gerida por diferentes secretarias de educação ou ministérios provinciais faz com que não seja possível ou recomendável propugnar um modelo único para sua execução. Concretamente, a discussão com as equipes conduziu à emergência de três formas para a organização das escolas:

1) **Escola em Tempo Integral (Jornada Completa)**, com o ensino em L1 em um turno e o ensino em L2 noutro turno, a partir de projetos de trabalho binacionais, formulados de maneira conjunta, desenvolvidos pelas escolas-espelho concomitantemente, com tarefas específicas em cada língua. Nesse modelo há pelo menos dois dias semanais de trabalho em segunda língua e uma carga horária total de pelo menos 6 horas semanais, com possibilidade de ampliação, conforme a disponibilidade de espaços escolares adequados. Sendo uma escola de tempo integral, os alunos terão ademais das horas reservadas aos projetos em segunda língua, outras atividades e oficinas nos dias não destinados à educação bilíngüe.

2) **Escola em Contra-Turno**, com um funcionamento semelhante à Escola em Tempo Integral, mas somente com as atividade de educação bilíngüe intercultural no turno contrário

3) **Escola em Turno Único**, com projetos de trabalho binacionais consensuados na escola, realizados de forma bilíngüe, com tarefas específicas em cada uma das línguas. Em dois dias por semana o ensino, ao exemplo de uma das escolas, é realizado em segunda língua dentro do próprio turno, num total de, no mínimo, cinco horas semanais com possibilidade de expansão para seis horas semanais.

O primeiro é o modelo utilizado prototipicamente em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Yrigoyen, como escolas de tempo integral. O segundo modelo tem sido praticado em Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu; o terceiro é o modelo desenvolvido em Uruguaiana, embora sua escola-espelho de Paso de los Libres funcione em turno integral. O modelo em turno único prevê a presença do trabalho em segunda língua na base curricular, enquanto o trabalho em contra-turno muitas vezes pode fazer com que o trabalho seja visto como uma atividade extra-curricular, o que não é a intenção do PEBF . O turno único traz melhores perspectivas para a ampliação do sistema, porque não interfere tanto na rotina da escola, não demandando ampliação do espaço físico e de contratação docente com a mesma intensidade que o trabalho em contra-turno ou em turno completo. O trabalho em contra-turno ou em turno completo, por sua vez, amplia o tempo de permanência do aluno na escola, estratégia útil para o processo de aprendizagem do aluno a médio e longo prazo, mas que encontra resistências por

parte dos pais, em especial considerando as crianças menores (6 e 7 anos), que fazem sua primeira experiência escolar.

Em função das experiências antes mencionadas, e a partir dos debates gerados nas reuniões das equipes de trabalho bilaterais e ao longo dos diferentes encontros de capacitação, observa-se a necessidade de pensar um novo modelo, definido de forma conjunta com todos os atores participantes do Programa, que permita refletir e dar respostas às características específicas inovadoras das escolas interculturais bilíngües.

#### b) Modelo de educação bilíngüe: Vinculado versus Não-Vinculado

No modelo de educação bilíngüe vinculado a apresentação dos conhecimentos normalmente é *imbricada*, isto é, o aluno aprende em ambas as línguas UM mesmo conteúdo. Para que UM conteúdo seja aprendido se necessita, portanto, de ambas as línguas. Isso implica que as turmas devem ser FECHADAS, que não deve haver entrada de alunos nas turmas bilíngües depois da 1ª série, isto é, durante a seqüência do processo de escolarização, porque os recém-ingressantes não acompanharão os demais alunos que terão já uma proficiência e uma prática com a L2 que os recém ingressantes, em geral, não têm. A vantagem desse modelo é que a proficiência dos alunos avança de forma coordenada, e se chega ao final dos nove anos do ensino fundamental com esta proficiência construída, garantia, por exemplo, da possibilidade de construção de um ensino médio bilíngüe de qualidade.

Em uma escola pública com as características das escolas do PEBF, entretanto, o modelo utilizado é o Não-Vinculado, o que implica que crianças novas, eventualmente sem o mesmo grau de proficiência dos colegas, podem ingressar por transferência em qualquer série, mesmo nas séries mais adiantadas. Esta possibilidade precisa ficar aberta em uma escola pública focada na inclusão social. Para os casos de transferência, serão discutidas estratégias para melhorar o desempenho escolar dessas crianças ingressadas posteriormente, de modo que elas possam acompanhar os trabalhos realizados em segunda língua. Não há por enquanto muitos casos de crianças ingressas nas turmas de educação bilíngüe, quadro que deve mudar à medida em que o PEBF avança para as séries superiores.

#### c) Estrutura, acompanhamento pedagógico e registro

O PEBF é constituído por uma coordenação em cada um dos Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil, por coordenadores locais das redes gestoras – Secretarias Municipais de Uruguaiana, Itaqui, São Borja e Foz do Iguaçu e Secretarias de Estados da Educação de Santa Catarina (Gerência Regional de Educação de Dionísio Cerqueira) e do Paraná pelo lado brasileiro e dos Ministérios Provinciais de Educação – Corrientes e Misiones – pelo lado argentino. Além disso, conta com coordenadores em cada escola. As escolas argentinas contam com acompanhamento e assessoria pedagógica de especialistas designados especialmente para este fim em cada uma das cidades envolvidas no programa. Pelo lado brasileiro esta função tem sido desempenhada pelo IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, de Florianópolis, cujos assessores periodicamente visitam as escolas de fronteira.

Estas equipes participam do planejamento conjunto das escolas-espelho, propiciam discussões sobre didática das línguas e sobre o trabalho com projetos de aprendizagem para a escola, assistem periodicamente a algumas aulas para colaborar no aprimoramento da ação docente das professoras, organizam a relatoria do PEBF e ajudam a manter as comunicações entre todas as instâncias da organização do trabalho.



## 5 - Ensino através de Projetos de Aprendizagem

O projeto é um instrumento para criação de *cooperação interfronteiriça*. A concepção de interculturalidade é, nesse caso, ativa: a escola será intercultural na medida em que haja a participação efetiva de profissionais e de alunos das diversas culturas envolvidas na comunidade educacional (e que não são só ‘duas’: a cultura argentina e a cultura brasileira, o que corresponderia a pensá-las como unidades homogêneas) em todas as instâncias de convivência que são próprias da instituição escolar.

Por **Cooperação interfronteiriça** entende-se a possibilidade de superar a idéia da fronteira nacional como uma barreira - “onde o país termina” - mas ao contrário, de entendê-la como a visualização de acesso a oportunidades sociais, pessoais, educacionais, culturais e econômicas nascidas da presença e na interação com o outro, superando preconceitos, rixas e disputas oriundas do período histórico anterior, o da afirmação do Estado Nacional como instância única de atribuição de identidade, e que apresentava o outro como ameaça e como negação.

Além das reconhecidas vantagens pedagógicas do trabalho por projetos, do ponto de vista da cooperação interfronteiriça, no PEBF, tem por objetivo permitir, organizar e fomentar a **interação** entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado. Este contato com o outro implica necessariamente o contato com a língua falada por ele.

Levando-se em conta estas razões, portanto, o currículo precisa basear-se em **formas de organização das rotinas** que permitam aos envolvidos de duas cidadanias e de várias culturas participarem nas tomadas de decisões e na execução de todas as fases do ensino, em todos os níveis em que isso se fizer necessário: o Planejamento Conjunto de professores é um dos pilares de tal procedimento, pois dá às escolas envolvidas um máximo e responsabilidade na escolha das **problemáticas dos projetos de aprendizagem** e no planejamento do tratamento que estes temas terão.

Estas foram algumas das razões pelas quais se consensuou o funcionamento escolar através da metodologia de **ensino via projetos de aprendizagem (EPA)** como um possível caminho natural para uma escola deste tipo. A principal contribuição desta forma de organização metodológica é a de possibilitar que se escolham os temas a serem desenvolvidos localmente, por turma ou por escola, conforme se considere mais oportuno e conforme as diferentes realidades das escolas em questão. Isso implica que escolas ou turmas diferentes podem realizar projetos diferentes entre si sem perder de vista os objetivos ligados tanto ao aprendizado das habilidades caracteristicamente escolares associadas ao avanço do letramento, por um lado, quanto os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das duas línguas, por outro.

Para o aprendizado da segunda língua vale o mesmo princípio: as práticas da escola serão bilíngües na medida em que falantes de espanhol e de português conviverem nas suas funções **escolares** ligadas à produção e à circulação do conhecimento. O Bilinguismo aqui trabalhado apresenta uma estrutura que parte das práticas efetivamente construídas nas escolas, da convivência e dos contatos lingüísticos que se fazem presentes na rotina escolar. O

planejamento conjunto, como outros encontros entre o corpo docente, são oportunidades da prática do Bilinguismo: fazem circular discursos falados e textos escritos nas duas línguas, permitem escutar a língua do outro, e portanto, escutar o outro e entendê-lo na sua língua.

Na perspectiva do **'Ensino via Projetos de Aprendizagem' (EPA)** as crianças participam de projetos bilíngües que prevêem tarefas a serem realizadas em português e em espanhol, coordenadas respectivamente pela docente brasileira ou argentina, de acordo com o nível de conhecimento do idioma que possuam e de acordo com o planejamento conjunto realizado periodicamente por professoras argentinas e brasileiras com suas respectivas assessorias pedagógicas. Os projetos, portanto, são bilíngües: o aluno realiza determinadas tarefas em uma língua e outras tarefas na outra língua, mas todas estas tarefas confluem para um objetivo comum, que é produzir respostas e compreensões a partir de uma problemática central, determinada de antemão.

Os projetos de aprendizagem partem de interesses dos alunos envolvidos e são consensuados entre as professoras argentinas e brasileiras. As primeiras aulas da professora oriunda da escola-espelho têm, portanto, a dupla função de permitir à professora a familiaridade com seus novos alunos e o levantamento de interesses que servirão de base para o primeiro projeto de aprendizagem. Em consequência desta prática, o planejamento inicial – aquele que é realizado assim que a professora começa a trabalhar com uma turma nova – é de curto prazo (planejamento aula-a-aula) e em seguida, uma vez estabelecida a problemática do primeiro projeto de aprendizagem a ser realizado, passa a ser um planejamento de maior fôlego (planejamento de médio e longo prazo). O planejamento conjunto é um dos momentos em que a professora conta com a assessoria pedagógica local disponibilizada pela escola ou pelos ministérios.

A perspectiva de trabalho com projetos distingue normalmente os conhecimentos informacionais dos conhecimentos operacionais. Estes últimos centram-se no desenvolvimento de habilidades – capacidade de operar com as informações, por exemplo, e incluem o letramento, o cálculo, as capacidades de planejar, executar, trabalhar em grupo, expor idéias em público, entre tantas outras. No planejamento do projeto de aprendizagem os docentes projetam quais conhecimentos dos dois tipos devem ser aprendidos pelos alunos, e ao final do projeto de aprendizagem registram quais conhecimentos informacionais e operacionais foram efetivamente trabalhados e aprendidos. A este procedimento de registro se dá o nome de **'currículo post-factum'** ou **'pós-feito'**, porque se concentra nas ações e aprendizados efetivamente realizados pelos alunos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada país e com as disposições curriculares comuns desenvolvidas pela Comissão Curricular do PEBF.

No que se refere aos conteúdos, é importante destacar que se pensa em sua apropriação espiralada, tendo em conta a construção contínua de saberes a partir do trabalhado nos projetos. Isto implica que um conteúdo pode ser retomado várias vezes ao longo do percurso escolar, complexificando-o e enriquecendo-o a medida que a aprendizagem do aluno avança. Desta forma a metodologia de elaboração de um currículo post-factum assim como o trabalho por meio de projetos resultará fundamental na hora de definir o que será focado na L2.

Como estratégia de acompanhamento e avaliação processual dos alunos sugeriu-se a metodologia de **'portfólio'** definido como o acompanhamento realizado a partir de evidências de

variadas naturezas do trabalho realizado pelos alunos individual e coletivamente. O *port-fólio* é uma estratégia pedagógica advinda do campo das artes: são pastas ou conjuntos de memórias de obras realizadas pelo aluno individualmente ou em grupo. O port-fólio é um processo de seleção de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante no decorrer de um projeto de aprendizagem, permitindo que os docentes avaliem qualitativamente o crescimento e os desdobramentos das suas habilidades.

Do mesmo modo enfatiza-se o reconhecimento da avaliação formativa e contínua como instância indispensável para fazer o aluno perceber o quanto aprendeu – e o prazer que isto provoca – assim como o que lhe falta ainda construir – oferecendo-lhe as ferramentas para que ele possa dar mais esse passo.

Tem sido sugerido que cada projeto de aprendizagem se estenda por dois meses ou um bimestre e que os projetos não se repitam na escola, justamente porque todo o processo reiterado perde em apelo e na possibilidade de propor novas articulações do conhecimento. A metodologia de projetos tem sido pauta de momentos de formação nas diferentes escolas desde que foi consensuada pelos ministérios da educação na Reunião Técnica de Brasília em julho de 2005.

## 6. – O lugar do diálogo no ensino-aprendizagem

### 6.1 A leitura e a escrita no PEBF

Sabidamente as crianças têm distintos graus de conhecimento da leitura e da escrita ao ingressarem na escola. Isto implica que, para além dos pontos de partida no conhecimento da língua escrita (nas suas múltiplas dimensões), a escola é o principal agente alfabetizador, sobretudo para as classes populares. A escola tem uma missão intransferível na construção de sujeitos alfabetizados, sendo entendida hoje como uma condição de cidadania. Por isso se enfatiza que em todos os contextos a escola deve oferecer múltiplas oportunidades para que todas as crianças participem em situações de leitura e de escrita como processo criativo, carregado de prazer, necessário, útil, inteligente e vinculado com a cultura escrita da sociedade.

### 6.2 Alcance dos termos letramento e alfabetização no Brasil e ‘*alfabetización*’ na Argentina

Em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, resulta necessário esclarecer o alcance dos termos letramento / alfabetização e *alfabetización* empregados com distintos significados nos referenciais curriculares do Brasil e da Argentina, e que por este motivo demandaram uma explicitação durante as reuniões bilaterais do Programa.

No Brasil se empregam os dois primeiros termos: o termo letramento faz referência à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada “letrada”, isto é, ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, mas compreende também a oralidade e a leitura. Ao termo alfabetização cabe a fase inicial deste processo, associada ao processo de codificação/decodificação de sons em letras e vice-versa.

No caso da Argentina, nos documentos curriculares<sup>4</sup> se emprega o termo alfabetização em sentido amplo para fazer referência aos momentos iniciais do processo de apropriação e recriação da cultura escrita (letrada) e inclui tanto a aprendizagem da língua escrita (suas formas, usos e funções) como o dos conhecimentos do sistema alfabético da escrita, o reconhecimento e traçado das letras e o progressivo conhecimento da ortografia das palavras. Em linhas gerais, o alcance do termo *alfabetización* na Argentina inclui os conhecimentos que no Brasil são abarcados nos termos letramento e alfabetização.

Em ambos os casos (com o uso do termo letramento no Brasil e *alfabetización* na Argentina) se faz referência, então, ao processo – profundamente social – de aprendizagem de um produto cultural, a língua escrita; este processo é contínuo e se inicia, idealmente, na primeira infância. Esta concepção de letramento/*alfabetización* como apropriação e recriação da cultura escrita/letrada implica que, desde o começo da escolaridade, a língua escrita deve permitir o acesso aos saberes próprios aos distintos campos do conhecimento, para conservá-los, compartilhá-los e transmiti-los.

---

<sup>4</sup> Citamos aqui exclusivamente documentos produzidos pelo Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, como os *Núcleos de Aprendizajes Priorizados. Lengua 1er. Ciclo* (2004, com o acordo do Conselho Federal de Educação) e os *Cuadernos para el aula. Lengua. 1º, 2º y 3º* (2006). Existem referenciais curriculares jurisdicionais que também coincidem com esta perspectiva. Cf. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*, Ministério de Educação CABA.

### 6.3 Introdução de situações de leitura e escrita no programa bilíngüe.

As crianças que participam precocemente de situações alfabetizadoras, isto é, de letramento, em seu entorno primário e na escola, adquirem atitudes, expectativas (isto é, a imagem que começam a formar de suas possibilidades como leitores e escritores) e conhecimentos sobre a língua escrita e suas funções: compreendem que a escrita é linguagem e que tem distintas funções. Isto quer dizer que, entre outros aspectos, as crianças vão tomando consciência de que a palavra dita oralmente pode ser escrita e que o que está escrito se pode 'dizer' porque é linguagem e que lendo se pode retomar uma ou mais vezes aquilo que se escreveu. No caso do PEBF aprendem, então, que tanto o espanhol como o português se pode ler e escrever.

Em uma escola e em uma aula bilíngüe, este último aspecto recomenda a necessidade de que as crianças participem, no início, de uma etapa oral de contato com a segunda língua – enquanto participam de situações de leitura e escrita na sua língua materna. No âmbito das atividades com textos orais em segunda língua (conversações, jogos, canções, narrativas, rotinas escolares) previstas nos projetos que são desenvolvidos, as crianças aprendem formas de intercâmbio, o significado e uso de palavras e expressões e as regras de combinação desta língua. Dado que a escrita envolve processos afetivos e cognitivos, não teria nenhum sentido que as crianças copiassem palavras escritas por outro sem conhecer seu significado. Pois bem, quando no âmbito dos projetos de aprendizagem as crianças participam em atividades desafiadoras e interessantes, observa-se que pode surgir, para elas, espontaneamente e naturalmente, a necessidade de escrever: os nomes de um fantoche ou de um personagem de alguma história escutada, seu próprio nome como assinatura de uma mensagem para um amigo da escola gêmea, um epígrafe para uma ilustração a partir de um trabalho de campo, uma palavra "linda" que se repete em uma canção aprendida. Estas são instâncias ideais, muitas vezes previstas pelos docentes, para incorporar a escrita como atividade de uma sociedade letrada, que não devem ser desperdiçadas.<sup>5</sup>

### 6.4 – Presença de textos completos desde as primeiras situações de leitura e escrita

Para que as crianças se entusiasmem por aprender a ler e a escrever, é necessário que desde o princípio saibam que esta aprendizagem lhes possibilitará ingressar ao mundo da escrita. Este entusiasmo é fruto da participação em situações nas quais ler e escrever tem sentido e isto ocorre se o que se lê e se escreve são textos, palavras ou frase em contexto e com significado para as crianças. Os referenciais curriculares de ambos os países desestimulam métodos ou propostas de atividades exclusivamente centradas na aprendizagem das letras ou sílabas ou, ainda, de palavras, quando estas não têm significado para as crianças. Nestes casos, então, se estreita a porta de entrada ao mundo da escrita, pelo que as crianças começam a suspeitar que ler e escrever é realizar atividades mecânicas e sem sentido e perdem rapidamente esse entusiasmo por aprender.

<sup>5</sup> Os desenvolvimentos curriculares do Brasil e da Argentina (vide *Parámetros Curriculares Nacionales. Língua Portuguesa* [Brasil]; e *Série Cuadernos para el aula. Lengua 1º, 2º, 3º* da Argentina) abundam em propostas de atividades e sugestões de metodologias para a iniciação das crianças em situações de leitura e escrita na escola.

A partir do mesmo ponto de vista, na pedagogia das línguas de desestimula que as atividades se centrem exclusivamente no conhecimento do léxico fora dos âmbitos discursivos que o contextualizam e que lhe dão sentido.

#### 6.5 – A biblioteca bilíngüe e os livros de imagem.

Segundo as necessidades que surjam nos projetos de aprendizagem, as crianças podem participar de distintas instâncias de leitura e escrita de textos. Podem necessitar, por exemplo, de escrever, com a ajuda de suas docentes, legendas para as ilustrações ou fotografias que fizeram em um encontro esportivo, os cartazes ou os convites para este encontro. Podem recorrer aos livros da biblioteca para buscar imagens de lugares, animais, pessoas sobre as quais estejam trabalhando, ou para conhecer as histórias e personagens dos livros escritos na segunda língua<sup>6</sup>.

As escolas do Programa contam com bibliotecas bilíngües com acervo enviado pelos Ministérios da Educação do Brasil e da Argentina. Estão integradas, em boa medida, por livros criados especialmente para crianças. Entre eles se encontram os livros de imagem, livros de edição muito cuidadosa, ricamente ilustrados, às vezes com textos breves, às vezes sem texto.

A participação freqüente em situações de exploração e leitura dos livros (neste caso se supõe a leitura de imagens) desde o começo da escolarização situa as crianças como leitores desde uma tenra idade, ainda quando não sabem ler com autonomia e não conheçam todas as palavras presentes. Participam de uma sociedade letrada folheando e conversando sobre os livros, olhando suas ilustrações, reconstruindo as histórias narradas a partir destas imagens, escutando a leitura feita pelos seus docentes. Por outro lado, sabemos, os livros permitem conhecer culturas, costumes, vestimentas, personagens, histórias, outras vozes diferentes daquela da professora. Frequentar e conhecer os livros da biblioteca bilíngüe, pelo que foi considerado, enriquece a proposta intercultural do projeto.

Explorando livros e lendo-os por conta própria e/ou escutando sua leitura por parte do professor, as crianças aprendem também que nestas duas línguas há diferenças entre a linguagem escrita e falada, que as formas escritas muitas vezes não coincidem com as faladas de uma e outra língua (isto é, que além de distintas línguas há também distintas variedades de uma língua, segundo sejam seus modos escrito ou oral, para além das variedades regionais de cada país).

Da mesma forma, com a **análise pré-pedagógica** adequada e o planejamento conjunto, pode-se trabalhar com **materiais autênticos** que apresentem os elementos lingüístico-culturais mais proveitosos para o intercâmbio entre os falantes de diferentes línguas e que, ao mesmo tempo, sejam relevantes de acordo com o universo discursivo dos alunos. Por exemplo, podem ser utilizadas canções, histórias e lendas; poesias, adivinhações, trava-línguas, versos, jogos de/com palavras; diferentes manifestações artísticas.

<sup>6</sup> Recomendamos a leitura dos Eixos "Lectura" e "Escritura" dos *Cuadernos para el aula. Lengua. 1º, 2º y 3º*, (2006), Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

## 6.6 – A compreensão do princípio alfabético

Tanto o português como o espanhol (como quase todas as línguas que são faladas na América, inclusive as línguas originárias) são línguas escritas com um sistema alfabético. Isto quer dizer que há um princípio “ideal” que supõe que cada letra representa um som da fala. Isto implica que se as crianças conhecem o significado das palavras orais em qualquer das línguas, a compreensão do sistema alfabético de escrita que consigam a partir da leitura e da escrita na sua língua materna pode ser transferida à outra língua. Implica também que, escrevendo palavras conhecidas da segunda língua podem progredir na compreensão do princípio alfabético.

## 6.7 – A questão da ortografia

Em relação com a escrita de palavras, costuma existir a idéia de que não é conveniente que crianças pequenas escrevam em mais de uma língua (especialmente quando se trata de línguas próximas, como é o caso do espanhol e do português) pela razão de que a semelhança entre as palavras das duas línguas podem induzi-los a confundir sua ortografia.

Cabe elucidar aqui vários aspectos. Quando as crianças estão se iniciando no processo de alfabetização em sua língua materna, as estimulamos a escrever segundo suas próprias possibilidades. Devem compreender a alfabeticidade do sistema, o que supõe reconhecer os sons das palavras faladas, escolher as letras adequadas e tracá-las. Em função do seu desconhecimento dos defeitos do paralelismo do sistema (que pode haver sons que se representam com mais de uma letra, letras que representam mais de um som, letras que não representam nenhum som, etc.) recorrem a uma ortografia simplificada. Considera-se um progresso na escrita de palavras que as crianças formulem a dúvida ortográfica (“Com que letra é?”). Uma vez desenvolvida, esta dúvida é transferida à escrita de palavras em uma segunda língua.

Por outro lado, como foi mencionado antes, toda língua apresenta distintas variedades orais, algumas mais próximas ao padrão escrito. Esta diferença entre o oral e o escrito estabelece diversos desafios à alfabetização, um dos quais é o da ortografia, seja na língua materna seja na segunda língua.

Mediante a reflexão permanente sobre as possibilidades do sistema de escrita e do ensino explícito por parte dos professores, sempre no marco de situações de escrita com sentido para as crianças, elas progredem paulatinamente até o conhecimento e uso da ortografia correta das palavras da sua língua e aprendem também que não é o mesmo falar que escrever (dado certo grau de opacidade de nossas línguas, nem todas as palavras se escrevem como se pronunciam). Considerar o problema ortográfico como um obstáculo para que as crianças participem (de forma autônoma, em grupos ou ditando ao professor) em situações de escrita de textos que surjam dos projetos de aprendizagem que são executados no PEBF impede ou posterga seu ingresso como “sócio pleno” na sociedade letrada.

### **Considerações finais**

Este documento sintetiza as concepções iniciais e experiências vivenciadas pelas escolas envolvidas neste período de implementação do Programa. Foi elaborado a partir da descrição do que vem ocorrendo efetivamente nas fronteiras entre Argentina e Brasil, tendo à mão os muitos relatórios e observações in loco que o PEBF tem possibilitado. Valeu-se também das atas das reuniões bilaterais que ocorreram alternadamente nos dois países, e da documentação prévia consensuada entre os dois governos no âmbito do Mercosul ou em acordos bilaterais. Finalmente, foi enriquecido com as observações de cerca de quase 200 professores de todas as escolas brasileiras e argentinas, além de dirigentes municipais, estaduais e provinciais que se encontraram no I Seminário Internacional sobre as Escolas Bilíngües de Fronteira, realizado pelo Ministério da Educação do Brasil em 31 de julho e 1º de agosto de 2006 em Foz do Iguaçu.



## Anexo 2 – Transcrição da Entrevista na Escola de Fronteira Adele Zanotto Sansco- Foz do Iguaçu (PR)

Estes dados fazem parte do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos dos Processos Avaliativos do PEBF do curso de Pedagogia das Faculdades Anglo-Americano de Foz do Iguaçu.

28 de março de 2011, às 9h13min.

Legenda:

Significado	Significante (símbolo)
Pesquisadora	P
Entrevistada	E
Pausa na fala	...
Sem compreensão ou irrelevante	[...]

### 9h13min

P.1. O documento tem um dado... Esse documento ele foi elaborado (para ser publicado) logo em 2008, em março de 2008. E, é assim, todos os documentos eles foram produzidos pela argentina e depois traduzidos para o português. Então, não existe uma participação, pelo menos evidente, na produção (feita por uma equipe brasileira) dos documentos desse programa. Só que, nesses documentos tem um dado que fala que as crianças argentinas aprendem melhor o português do que as crianças brasileiras aprendem o espanhol. Você confirma esse dado? Como que é?

E.1. Infelizmente, é uma realidade gritante. Essa aí é totalmente verdade. Porque é assim: os argentinos, eles tem muito mais interesse em aprender o português, Porque eles assistem às novelas na televisão, o rádio as músicas brasileiras. Aqui no Brasil, a gente não vai assistir um canal argentino. As crianças, então, jamais. Um filme uma música da argentina nunca a gente escuta nas nossas rádios. Então não tem interesse. Não tem a divulgação, na verdade. E quando as professoras (chegaram) em 2008. Elas não estavam começando Porque esse programa começou em 2006. 2005, na verdade. É, quando começou o projeto... Meu Deus... Era um senhor nos acuda, Porque as professoras não eram entendidas pelas crianças de jeito nenhum... De jeito nenhum. Elas sofriam muito na sala de aula Porque as crianças não entendiam não tinham nenhum pingão de interesse de aprender... Porque imagina uma pessoa falando outra língua lá na frente. Como é que a criança ia se sentir? Totalmente “boiando”.

E.2. Até pra nós entendermos, era complicado.

E.1. Era bem complicado.

P.2. É pelo fato de eles não ter esse contato, não é? Às vezes pra muitos esse contato foi na escola. (E.1. Foi na escola!) Daí, assim fica mais difícil, não é?

E.1. E tem toda uma rivalidade, assim, que eu acho que o brasileiro tem do argentino. Porque já começa no futebol. Essa daí é a grande rivalidade, não é? Porque é um “ai, eu não gosto da Argentina por causa do Maradona”, coisa e tal e assim vai, e assim vai... E eles não... Nossa... A gente vê na casa da gente quando a gente vai e vira lá o canal 8, que é o canal argentino, a gente corre pra mudar... Porque não quer saber... Porque como nós, quando nós participamos das primeiras formações, q, que vinha palestrante da Argentina, a gente tinha que ficar prestando muita atenção, pra ver se a gente entendia alguma coisa. Imagine as crianças!

E.2. Porque eles falam muito rápido, não é? Se bem que agora as professoras já se habituaram, de tanto nós pedirmos pra falar mais com calma, mais pausado.

E.1. Elas falavam muito rápido.

E.2. Nós tínhamos que ler nos lábios delas, ou então a gente perguntava, não é? Daí elas voltavam. Agora, não, elas já estão falando mais pausado. E então nós não temos mais dificuldades de entender elas, não é? A gente já se entende perfeitamente.

P.1 E vocês tiveram só essa formação que você falou 2 anos atrás?

E.1. É... Nos últimos dois anos a gente não teve formação. A gente teve nos primeiros tempos a gente teve duas formações por ano. Mas agora ultimamente a gente não está tendo mais.

E.2. No ano passado não teve nenhuma. No ano retrasado teve. Mas o ano passado não teve. Que eu ainda não estava, Porque no ano passado eu fiquei de fora. Aí, não teve nenhuma, e no ano atrasado teve uma em Porta Alegre e depois em Posadas.

E. 1 É... É... Mas como você fala a documentação é toda feita pela Argentina Porque é um projeto que eles que propuseram, não é? Então a documentação geralmente são eles mesmo que estão fazendo. Eu não tenho conhecimento de nenhum documento. Mas eu acredito que sim, Porque quando a gente faz as nossas formações... É... Como se diz... Como a gente não tem, assim, um respaldo maior, uma lei maior a gente tem que sempre se adaptar às idéias deles e aos horários que eles querem. É, coisa de escola... É... Eles marcam tal dia e tal hora e não mudam visto que a gente pede de jeito nenhum. Então já começa aí, não é. Eles são bem radicais.

E.2. Eles não são nem um pouquinho flexível.

E.1. Não.

E.2. A gente tem que se adequar sempre a eles. Igual aqui... Eu falo da hora atividade, assim, hora específica obrigações que nós temos...

E. 1 a organização interna da escola

E. 2 O dia de nós fazermos o cruze, nós vamos estar lá nas quartas e na verdade eles deveriam vir na quarta também, não é. Mas acho que eles vão vir em dois dias, não é? Não, num dia só. Aí, a princípio ficou pra quinta. Aí, na quinta, não sei Por que cargas d'água lá, Porque a coordenadora deles tem aula em outras turmas... Teria que ser na terça. Aí, na terça pra nós não dá, Porque as turmas estão envolvidas, não é? As professoras estão fora de sala... Das salas onde vai ocorrer o projeto. Eu sei que foi um baile pra... Pra...

P.1. Pra se ajeitar.

E.2. É... Pra se ajeitar, pra trocar não é, Porque elas queriam, Porque queriam que fosse na terça-feira e não mais na quinta. E até a diretora falou: Já que vocês abrem mão de muita coisa, troquem vocês lá Porque então vai causar bem menos transtorno aqui pra mim, Porque senão a diretora is ter que mexer no... No horário (E.1. no horário todo) e não ia ter outro. Porque eu, à tarde, tenho o segundo ano, então, a minha hora-atividade ficava na terça. Porque é geralmente na terça é que a gente tem o encontro municipal da secretaria. Aí como tem outra professora atendendo minha turma, nesse dia nós temos... Então, cada séria, é por determinação da secretaria e ficou hoje (segunda feira) os primeiros anos estão tendo hoje. Os segundos anos são na terça... Terceiros anos nas quartas... E assim vai... Cada dia da semana é uma série, não é... Aí não tem como... Se fosse pra mudar, eu teria que mudar (E.1. a grade toda) a grade toda.

P.1 É... No início você falou sobre a questão deles não conhecerem, não é? A outra escola, os outros alunos, tal... E o documento fala do conceito de alteridade que é justamente o documento do outro. Então é assim, como que eles reconhecem o outro? Sendo que só tem a professora argentina como referencial?

E.2. A través de foto, Porque a gente tem que fotografar. Troca foto daqui e foto de lá.

E. 1 Só foto e experiências contadas, é...

P.1 E qual (como) que é a motivação dos brasileiros e dos argentinos? Existe diferença em relação a esse entusiasmo pra conhecer o outro?

E.2. Acho que os de lá... Eles são bem mais empolgados. Eles falam assim, como se Foz do Iguaçu, eles falam que eles queriam vir ao Brasil. Só que assim, da maneira como eles colocam, não é, dá impressão que o Brasil é uma coisa tão distante deles... Que o Brasil... Acho que é o sonho deles. Eles não falam assim igual à gente, assim: "a gente vai ali, não é, a Puerto Iguazu". Eles não. Eles falam que eles querem vir a minha cidade, que eles querem vir no Brasil, que é o sonho deles é conhecer o Brasil.

P.2. Acho que é diferente, não é?

E.2. Da maneira como eles colocam, acho que parece que o Brasil está tão distante eles, não é... Tão longe. O sonho deles é passar a ponte.

E.1. Pois é, mas como eles não conhecem nem a ponte, não é? Nós estamos muito longe da realidade deles vir pra cá.

P.1. Entendi. Vocês precisariam e uma interferência da prefeitura? Como que é?

E.2. Sei lá, acho que, de repente, [...]

E.1. Acho que deveria ser uma coisa bem maior.

E.2. A nossa diretora está em reunião, hoje e amanhã, lá em Brasília [...] Então acho que somente lá se pode decidir alguma coisa sobre esse ir e vir, não é... [...] tem que ser uma coisa bem grande. Coisa de MEC, de Brasília, uma decisão do governo, não é? [...] não é possível entender.

P.1. Quaisquer problemas que vocês têm, ou dificuldades, quem que atende vocês?

E.1. Olha...

E.2. Deveria ser a prefeitura...

E.1. Problema em que sentido? Problema em que sentido?

P.1. Dificuldades com elaboração de projetos, ou com alguma atitude dos alunos em relação à língua estrangeira, ou ao professor, qualquer dificuldade prevista...

E.2. Eu acho que a única dificuldade que, por enquanto, nós temos é o transporte, sabe...

E.1. Qualquer dificuldade pedagógica, você fala?

P.1. Isso.

E.1. Então... É a escola mesmo que... Entre a gente, a gente entra num consenso pra resolver, Porque na secretaria de educação não tem ninguém responsável pelo projeto, como antigamente tinha. Hoje, não tem mais. Tanto é que hoje, na reunião em Brasília com os ministérios, foi a diretora a secretária de educação e uma professora do projeto. E elas estão lá. É a professora Úrsula, da UNILA que vai nos... (E.2. Graziela, Graziela) é Graziela que foi, Porque agora não é mais o IPOL que vai nos assessorar e, sim, a Universidade Federal (Latino Americana). Então essa professora foi pra reunião. É, mas os problemas pedagógicos e mesmo com os alunos de disciplina, é na escola mesmo que a gente resolve.

E.2. É resolvido por aqui mesmo.

E.1. É resolvido por aqui mesmo. Porque, até porque, o projeto na Secretaria de educação não tem ninguém que conheça o projeto e que possa nos orientar. Não conhecem a metodologia do projeto. Então, é a gente mesmo que tem que se ajudar... Uma ajudando a outra...

P.1. Pra fazer (dar) as notas para os alunos da Argentina, o processo avaliativo dos alunos da Argentina, quem faz são os professores argentinos ou brasileiros?

E.1. São os brasileiros. Lá, a gente faz a avaliação. Mas é como eu te disse, através de conceitos. Através de conceitos. Porque lá, eles nos entendem, não é? E a gente faz essa avaliação através da observação. Porque aquele aluno que está mais quietinho... É... Aí o coleguinha "ah, você não está entendendo, não é?" Dai o colega serve... Faz o trabalho de intérprete... E assim vai... Vai... Vai sendo assim. É aqui no Brasil também foi através de observação.

P.1. Aí, essa nota, se o aluno tem um baixo conceito, um conceito insuficiente, essa nota não reprova? É uma nota que não tem esse valor pra reprovar...

E.1. Não. Porque lá, eles têm aula de língua portuguesa, não é? Lá eles tem nota de língua portuguesa.

P.1. Na grade?

E.1. Na grade. Então eu não sei se essa nota do projeto vai junto com essa de língua portuguesa ou não... Eu não sei como é que isso funciona.

P.1. Entendi.

E.1. Aqui, é só a título de avaliação de projeto. Mas essa nota que a gente fica não vai à grade nenhuma.

P.1. E assim, isso se encaminha assim: daqui adiante isso vai entrar pra grade ou vocês não têm essa expectativa?

E.1. Olha... Aqui no Brasil?

P.1. Isso.

E.1. Não tenho nem idéia. Não tenho nem idéia. Lá, sim, eu sei que já está na grade a nota. Agora, aqui no Brasil, eu não tenho nem idéia.

E.2. Porque a escola lá é uma escola bilíngüe. A escola lá foi construída especialmente pra receber o projeto. Lá é uma escola bilíngüe de fato.

P.1. Quando parou o projeto... Parou, não é, no ano passado, em 2010?

E.1. Parou.

P.1. Parou por quanto tempo?

E.1. Parou por uns quatro meses. A gente retornou em agosto com os cruzeiros.

P.1. Mas aí os professores daqui continuaram a freqüentar lá a escola bilíngüe?

E.1. Não.

P.1. E vocês têm conhecimento de quem ficou responsável por dar aulas de língua portuguesa?

E.1. Eles tem lá uma professora de língua portuguesa.

E.2. Não somos nós que damos as aulas de língua portuguesa, está na grade deles... Além do projeto eles têm lá também aulas de língua portuguesa...

E.1. O projeto é outra coisa. Não somos nós que damos língua portuguesa.

E.2. Nós só fazemos o projeto, a língua portuguesa está na grade deles.

P.2. Ah, vocês só trocam participando do projeto. Quantas vezes? É uma vez por semana? Quantas vezes vocês trocam?

E.2. Só uma vez.

P.3 E aqui não tem nada na grade de língua espanhola?

E.2. Não, aqui não, aqui é só o projeto.

P.2 e é uma vez por semana que vocês fazem o cruze. E vocês trabalham com o conceito de mapa conceitual, não é?

E.2. É por projetos de aprendizagem.

P.2. Em quanto tempo, mais ou menos, dura esse trabalho? Por exemplo, eu vi lá, por fotos, que as crianças trabalharam um tema, não é? Que era “aranhas”, não é? Quanto tempo durou esse trabalho? O tempo é assim, determinado, assim você tem 3 meses, ou vocês mesmo que vão determinar o tempo pra aquela atividade?

E.1. O tempo é assim, ó, você sabe que todo e qualquer projeto é flexível, não é? Então, dez, doze aulas... Depende do assunto...

P.2. Mas são vocês que determinam isso?

E.1. Na verdade, são as crianças. Se já esgotou todas as questões que eles estão perguntando... Daí termina, senão... Continua a aula.

P.2. Então são as crianças...

E.2. É... Depende do interesse deles, não é.

E. 1 depende do interesse deles.

P.1. E como que é feito o registro desses projetos?

E.1. Por relatório, fotos e a atividade que a gente propõe pra eles.

P.1. E os projetos que acontecem aqui são os mesmos que acontecem lá, ou não?

E.1. Não, não. Cada turma tem o seu projeto diferente. Porque cada turma escolhe um assunto diferente pra trabalhar. Aqui na escola não coincidiu nenhuma turma de ser o mesmo.

E.2. Nem lá também, não é.

E.1. Não, nem lá. É totalmente diferente.

P.1. Os alunos nunca tiveram nenhum tipo de contato, nem por carta... Apenas por fotos que vocês mostram?

E.1. Não, por carta teve sim. Porque no ano passado eu tinha terceiro ano lá e eu tinha terceira série aqui... Aconteceu com esses meus alunos e eles escreviam cartas entre si. Trocavam cartas.

P.3. Olha que legal.

E.1. É a gente trocou várias, várias cartas. É, e como aqui eu tinha mais alunos, então, eles escreviam cartas para os professores e, eles respondiam e, eu levava as cartinhas. E daí a professora trazia... E, daí, sabe, era assim... Bem interessante, Porque os alunos, eles adoravam receber. E queriam saber, por exemplo, assim: “ah, eu recebi uma cartinha do Faculo. Como é o Faculo? como que ele é?” vamos ver? Eu vou mostrar. E, eu tinha mostrar a foto no computador do Faculo, pra mostrar como ele era. E a gente mostrava a foto e eles ficavam bem interessados. Foi bem, bem legal a experiência. Foi bem legal a experiência.

P.2. Você havia dito sobre a questão dos alunos argentinos imaginarem esse Brasil tão distante deles... Como que é... Qual que é... Porque no projeto eles dizem que esse programa foi criado pra fraternizar, aproximar e tal... Porque até... BM, há 20 anos o último projeto que teve foi um projeto militar com um objetivo oposto, não é, que era limitar a fronteira. Brasil, Brasil. Argentina, Argentina. Então, 20 anos depois, agora... Tem esse projeto de escola bilíngües com uma intenção oposta, não é? Diferente, de aproximar. É, então, como que é esta concepção de fronteira dos professores do projeto... Fazer o cruze... Como que vocês entendem essa... Até essa distância que os alunos vêem dessa fronteira que na realidade é tão próxima?

E.2. Pra nós não existe mais essa fronteira. No começo, assim, pelo menos as professoras de lá, acho que elas se sentiam um pouco inferiores a nós. É... Elas se sentiam, assim, envergonhadas, sei lá, achando que não iam dar conta...

E.1. É que a realidade é totalmente diferente, não é.

E. 2 acho que elas se sentiam inferiores a nós. Hoje, não mais. Hoje, essa, essa “brigação” entre nós, professores, tudo, acho que acabou. Não há realmente uma barreira entre nós. Hoje, a gente já as vê mais receptivas.

P.2. Então o relacionamento entre vocês é normal?

E.2. Nossa! Super tranquilo, super normal.

P.2. E de uma ajudando a outra, na verdade.

E. 2 uma colaborando com a outra, nossa, super tranquilo.

P.1. E em relação às crianças? Das professoras com as crianças? O que é que vocês percebem de como eles enxergam vocês?

E. 2 Lá? Lá eles nos adoram, eles ficam perguntando quando que vem a “maestra brasileira.” Eles adoram, eles são super receptivos. Quando a gente chega, eles já vêm correndo e falam “Buenos dias senhora” lá no portão. Eles vêm receber a gente e beijinhos, e vem ajudar a gente a carregar as coisas que a gente leva. Eles são super receptivos. Eles adoram, gostam muito mesmo.

P.3. E eles (os alunos brasileiros) aqui com elas (professoras argentinas), gostam ou não?

E. 2 Nem tanto. Como a E.1. Falou. Quando o projeto foi desenvolvido no ano passado... Eu não estava no projeto, eu havia saído do projeto, mas o projeto foi feito na minha turma, não é? E no ano atrasado (retrasado) também, e na turma da E.1. Também... Então, quando é feito na turma da gente, a gente fica junto, participa junto e a realidade é outra, não é... Porque acho que a gente tem, assim, um controle maior sobre a turma. E durante a semana, a gente vai falando, incentivando, brincando. Igual, na minha sala, no ano passado o tema foi “Plantas carnívoras”, então, a gente estava trabalhando a natureza, as plantas... Daí quando elas entraram... Tudo... Pra fazer o levantamento, tudo, saiu plantas carnívoras. Aí eu fui atrás de encontrar plantas carnívoras... E então nós mesmas, eu mesma sabia pouco sobre plantas carnívoras. Aí eu trouxe as plantas para a sala, deixamos lá na sala... E todos os dias íamos ver se tinha lá, se a planta tinha comido o mosquitinho [...] durante o ano inteiro tivemos cuidado e aí chegou o final do ano, eles queriam levar as plantas pra casa. Então, foi assim, super interessante... Meu Deus... Como eles participaram, nossa, eles adoraram. Eles ficavam esperando pela aula da quarta-feira, quando as professoras. Foi, assim, bem gostoso mesmo, foi muito bem aproveitado. Aqui, acho que assim, de repente, não é tão tranquilo, Porque acho que sempre os nossos alunos são muito alvoroçados. Aí acho que às vezes isso é uma questão de domínio delas também. Porque lá a realidade deles é outra, é bem diferente. A educação lá é uma coisa impressionante.

P.2. A questão do número de alunos é diferente também?

E.1. Não, é a mesma coisa. É, é o mesmo. Na turminha que eu dou aula lá, eu to com 25. Acho que eu tenho 29 aqui. É mais ou menos o mesmo 25, 30 alunos, daí. Só que lá a educação, o respeito é outro.

E.2. Porque lá, as mães de lá, poucas trabalham fora. Então as crianças lá têm uma disciplina que, nossa senhora. Que nem aqui, ó, tem essa meia dúzia de alunos aqui e está um alvoroço total. Lá saem 100 alunos e eles fazem menos barulho que esses 15 aqui. E piá e menina não se misturam. É pessoal deles. Eles não se misturam. Os meninos ficam no cantinho lá jogando bolinha de gude ou brincando de carrinho, outros conversando ou tererê que eles tomam num grupinho ou outro bolinho tomando tererê. As meninas num canto. [...] Eles fazem menos barulho. Na sala de aula você pode trabalhar com cem alunos que é o mesmo que trabalhar aqui com 30.

P.1. E essa disciplina é familiar?

E. 2 É deles mesmo, é família é cultural deles. Se bem que elas falaram que tem os... Na minha sala eu percebi o dia em que eu estava lá e que a professora me levou pra conhecer os alunos, tudo não é? Tinha um que não parava quieto. O tempo todo, ele levantava, mas aí a professora chamava atenção e ele já sentava. Mas aí ela me falou que ele tem um... Que ele é meio perturbado. Todas as turmas têm um ou outro, mas não tanto quanto aqui, não é? Tem um ou outro que é aluno problema. Elas falaram que elas tem aluno problema. Mas eu acho assim, que esses alunos problema, eles dão mais problemas com elas, quando elas são as maestras deles do dia-a-dia. Como nós que somos de fora... Respeito total "Sim, Senhora/ Não, Senhora/ Com permissão". É muito bonito. Uma educação assim bem, bem refinada, mesmo.

E.1. A comunidade é totalmente diferente. Por isso que elas tiveram bastante problema aqui, não é?

P.2. Porque pra elas falta um domínio de turma, não é?

E.1. É Porque elas não... Elas não sofrem lá, com a disciplina. Aqui é muito grande a indisciplina dos alunos.

E.2. E lá, o que vai da... Que é estrutural deles, da educação deles é que piá e menina não se misturam nem na sala de aula. Pra um lado sentam os meninos e pra outro lado as meninas. E lá é daquelas mesas antigas de sentar de dois. Então você tem aula... No ano passado, no ano atrasado tinha um casazinho sentado junto. Aí, eu "Porque eles junto?" não é? E a professora disse: eles são irmãos. Aí eu perguntei se um deles tinha reprovado o menino ou a menina. Aí aqueles dois sentavam juntos porque eram irmãos. Então, se é irmão senta junto. Então, nem na sala eles sentam juntos. Então esse choque pra elas é grande. Porque aqui eles sentam em carteiras individuais e sentam tudo embolado. Piá e menina tudo junto. Então, tudo isso pra elas é um choque, não é?

P.2. É diferente, não é?

E. 1 é... Mas é muito engraçado, muito legal, isso. É uma experiência super válida.

P.1 e o que é que mudou em relação à visão que vocês tinham? É... Foi proposta a participação no projeto... Indo pra lá... O primeiro contato... Qual que era a impressão desse alunos e qual era a expectativa de vocês?

E.1. Então, a expectativa, assim, a gente estava bastante ansiosa pra gente conhecer os alunos, não é? E... Só que... Assim, a visão que a gente teve foi que a gente pensava em encontrar umas crianças iguais às nossas e eles são totalmente diferentes. Eles são, é... Dá pra dizer assim, educados, não é? Eles tratam a gente muito diferente dos nossos alunos aqui. É... Eles gostam de levantar, de pedir licença pra se retirar. Se a gente não responde, eles ficam em pezinho esperando a resposta. Se chegar uma visita na sala de aula, todos levantam, a sala inteira levanta pra cumprimentar a pessoa. E aí, a visita tem que pedir, tem que falar pra eles sentar, porque senão permanece toda a turma em pé com a mão pra traz. E isso aí a gente não tem. É um sonho mesmo, não é? Porque a gente não tem isso aqui, a gente não vê esse tipo de educação aqui.

P.2. E lá essa educação vem desde pequeno, não é uma coisa imposta agora, não é?

E.1. Não. A educação vem de casa. Porque eu lembro que quando eu era criança e a gente estudava de primeira a quarta série e a gente levantava pra cumprimentar o professor que chegava à sala de aula, não é? Depois, perdeu-se isso, não é?

E.2. Foram se perdendo os valores, não é? E lá os valores são bem cobrados.

P.1. E qual que é a impressão das professoras (argentina) com os alunos da escola (brasileira)?

E.1. Aqui?

P.1. É.

E.1. Elas levaram um susto.

E.2. Foi um choque pra elas.

E.1. Elas levaram um susto bem grande. Tanto que é na minha sala de aula... É... No ano passado a gente ficou junto, não é? Até por causa da disciplina, a gente resolveu ficar junto na sala, enquanto elas estão dando aula. E elas não conseguem, elas não conseguem dar aula falando alto igual à gente fala. Se tiver uma criança que estiver conversando ou distraída, elas não dão aula. Elas ficam esperando. E as nossas crianças não têm essa paciência de esperar o coleguinha se acalmar pra ouvir a professora. Não, eles já querem ouvir. “Eu to quieto, eu quero ouvir. Ela não espera, eu quero ouvir.” E elas têm essa dificuldade. E é uma coisa da prática delas, da prática de trabalho delas, esperar. E as nossas crianças não têm essa paciência. Porque, enquanto um ainda não se acalmou, o outro já está trabalhando, os outros estão ouvindo a professora. E a aula acontece assim aqui. Lá não. Lá, elas têm outro jeito de trabalhar.

E.2. A dinâmica delas é diferente.

E.1. É. E a gente percebe que elas... Porque lá elas falam baixo na sala de aula, esperam todos se acalmar, daí, elas começam... Aqui, não. Aqui, elas chegaram aqui e levaram um susto, Porque teve sala, em anos anteriores, que a professora nem conseguiu dar aula, Porque as crianças não se acalmam; quando acalmam, cantam; o outro já... O outro não começou a se acalmar e, quando acalma, esse aqui já começou... Então... Elas tiveram bastante dificuldade em trabalhar aqui. Por causa dessas diferenças, não é?

E.2. E são, assim, crianças como aqui, não é? Lá a escola é numa comunidade carente. A maioria dos alunos são carentes. E as pessoas falam, “ai, porque é periferia e os alunos são isso ou aquilo”... Mas, não. Porque lá, o bairro da escola é bem mais carente que o nosso.

E.1. Lá é bem mais carente do que aqui.

E.2. Lá eles são bem mais sujinhos, bem mais descuidados, assim. É bem grande, não é?...A carência, assim... Financeira, bem grande. Uma comunidade bem carente.

P.1. E a estrutura da escola (na Argentina)?

E.2. Maravilhosa. Nossa, é enorme. Como a nossa, assim, não é E.1.? Nossa, é uma escola bem grande com vários blocos. Só que lá, a estrutura é bonita, mas a manutenção não é assim. Lá, eles não têm, assim, o pessoal pra cuidar da limpeza e tem uma cozinheira só pra fazer lanche pra escola toda.

E.1. Mas isso aí é uma...

E.2. É questão burocrática deles...

E.1. É da cultura, mesmo, também.

E.2. O governo lá não paga o pessoal pra limpeza, pra nada. As salas de aula... As salas são lindas, bonitas, amplas. Só que daí, como eles são assim... (risos) um povo meio porco, relaxado, as paredes são toda suja, toda manchada.

E.1. Não, mas é totalmente diferente a realidade.

E.2. São as professoras mesmo que cuidam da limpeza e da organização das salas. No final de semana, elas lavam, e limpam e lavam pra tirar um pouco da... Porque, assim, onde a escola fica não



tem asfalto. É poliédrico e a rua aqui atrás, não é? Então, a poeira é incrível. Chega sexta-feira e a escola está dessa grossura de poeira. Aí, no final de semana, as professoras dizem que lavam as salas, que varrem, tiram pó de tudo. E durante a semana, varrem rapidinho ali, uma ou outra mãe de aluno que tenha boa vontade varre a sala, vai lá. Na quarta-feira quando a gente chegava lá, sempre tinha uma mãe de aluno varrendo a sala rapidinho e tirando pó. Porque, nossa, é... Valorizam muito a gente. “nossa, a maestra brasileira ia chegar [...] vamos tirar a poeira das mesas Porque a maestra brasileira ia chegar.

E.1. É Porque elas vêm a escola aqui, não é? As professoras vêm aqui e conhecem a escola, não é? E elas vêm que é piso branco. E, então, não tem como o piso branco ficar sujo Porque todo minuto as tias estão limpando. Porque tem muitas tias que limpam. Porque tem muita gente pra disponível pra fazer esse serviço aqui, não é? Cozinha... Tem muitas cozinheiras na nossa escola. Claro, aqui tem o dobro de alunos de lá. Mas tem muitas cozinheiras. Lá só tem uma cozinheira pra fazer o lanche, o almoço, Porque as crianças almoçam na escola e lancham à tarde.

E.2. É período integral. Tem primeiro um lanche e depois um almoço.

E.1. E tem uma cozinheira que faz isso. Nós não, nós temos cinco cozinheiras, não é?

P.2. É bem diferente, Porque a realidade é outra, não é?

E.1. É outra realidade. É outra cultura, não é? É bem diferente.

E.2. É uma coisa, assim, que a escola toda deveria conhecer. A realidade, a realidade de lá, não é?

P.1. Que tipo de contato vocês estão tendo com estudantes acadêmicos fazendo pesquisa? Tem sido freqüente?

E.1. Não muito freqüente. A gente já teve alunos que acompanharam a gente nas aulas. Até, assim, defendendo TCC, não é? Já teve. A gente já teve visita de professores e estudantes de São Paulo, também, que nos acompanhou até lá. Já teve vários, vários... Assim. Alguns... Não muito freqüente.

E.2. Tem uns estagiários da UNIAMÉRICA de Educação Física que estão aqui. Esses dias eles estavam na minha sala e viram o pessoal da Argentina e uma menina veio perguntar o que era. Aí, eu comentei e ela ficou bem interessada.

E.1. Não, elas querem dizer interessados no assunto como elas, não é?

P.2. É porque é uma assunto diferente que poucas pessoas conhecem, não é? Porque por exemplo, tem escolas que trabalham, não é? E as pessoas dizem “ah, mas eu também, trabalho.” E eu digo “não, mas é bilíngüe, não é? Elas fazem o cruze. E as pessoas ficam interessadas, Porque é diferente, a metodologia é diferente e a proposta de trabalho é diferente. Até uma amiga minha que trabalhava, não é? E a gente fez um trabalho sobre e foi... nossa! muito interessante. Porque, para pra reparar: é uma ponte que separa e é muito diferente, não é? Porque não é tão distante, mas a realidade, a cultura é muito diferente. E é muito interessante poder trabalhar isso e poder ver essa realidade, Porque isso nos interessa também, não é?

E.1. Porque não tem muita divulgação sobre isso.

E. 2 Porque esse projeto às vezes outras escolas do município às vezes não tem conhecimento...

E.1. ...E outras escolas do município mesmo... Colegas, até mesmo, do mesmo bairro, elas imaginam outra coisa. Que seja bem diferente de como é mesmo. Então nem na própria rede mesmo não é conhecido esse projeto. E é uma pena, não é?

E.2. Houve uma época, não é? Que saiu um comentário que por causa do projeto, o espanhol fizesse parte da grade curricular da rede do município. De repente, nessas reuniões que estão fazendo em Brasília, quando retornar com tudo documentado mesmo, ali, não é? Porque até, então, parece-me que na maioria da [...]

E.1. É, Porque a gente tinha igual o espanhol antigamente comum na rede, não é? E aí, como... Nessa gestão, não é? Nessa administração foi tirado.

E.2. [...] é Porque nós tínhamos, não é? Dentro das específicas tinha aula de espanhol.

E.1. Tinha aula de espanhol. Seria muito válido agora.

P.1. É... Porque no estado... Digo, o governo federal... É lei, a partir da quinta-série, ter o espanhol... É... Porque ainda, na educação infantil, não tem...

E.2. É... Porque nós não ensinamos o português, mas eles têm um conhecimento de se pra se entender, não é?

E.1. Eu acho q teve há uns quatro anos ou cinco anos, o espanhol. Tinham professores. Inclusive têm na rede muitos professores formados em espanhol, não é? Que trabalhavam na época, mas... Nessa administração foi tirado. Porque as pessoas que estão, não é, agora, acham que tem outras áreas mais importantes, não é? Tipo dicionário, tipo dicionário, tipo jogos matemáticos. Jogos matemáticos... Não que a matemática que o professora de quarta-série não trabalhe com o lúdico, não é? Então, tem que ter uma professora específica para ensinar jogos de matemática. É... Como que eu posso falar... São conceitos que a pessoa traz consigo, não é? Agora, o espanhol, eu senti muito ter tirado o espanhol e a educação física dos alunos.

P.3. Eles colocaram a literatura, dicionário, não é?

E.1. Sim.

E.2. É, colocaram outras áreas.

P.1. Isso é só no governo do Paraná?

E.1. A administração municipal...

P.1. Ah... É no município.

E.1.2. É no município, nessa administração.

E.1. Que foi tirado o espanhol e a educação física.

E.2. Porque na anterior a ela, nós tínhamos isso... Educação física, espanhol...

E.1. Que na fronteira que a gente vive... Na tríplice fronteira, não é? O espanhol é a língua do nosso vizinho.

P.3. Verdade...

P.1. Quando eu apresentei meu projeto sobre a documentação, não é? Desses programas... Ninguém conhece esse projeto em São Paulo. Eu estudo na escola de São Carlos, a federal de São Carlos que uma universidade muito grande, com muitos estudos lingüísticos... E á muito engraçado, Porque o espanhol é muito forte, mas muitos não tinham conhecimento desse programa que ocorre na fronteira. E foi assim um choque quando eu apresentei, Porque "como que o ministério da educação não divulga isso"; as pessoas não entram no site do SEM... E isso não foi divulgado em nível nacional, mesmo, não é? Não pra todos os estados. Ficou restrito aos estados que tem essas fronteiras. E isso deveria partir de Brasília que é a cidade que sedia é... Enfim... Então, eles estão, assim, super curiosos sobre essa entrevista que eu vim, junto com as meninas, fazer... E depositando, ali vários os créditos sobre os docentes desse projeto, sobre vocês, não é?

E.1. Que bom!

P.1. Como isso é trabalhado... Existe muita curiosidade... E eu acho que agora vocês vão ser sempre instrumentos, fortes instrumento [valiosos] de pesquisa. [...]11h34min

## Anexo 3 - Parte do questionário aos dirigentes e professores do PEBF em Foz do Iguaçu

**Estes dados fazem parte do material coletados pelas alunas do Grupo de Estudos dos Processos Avaliativos do PEBF do Curso de Pedagogia das Faculdades Anglo-Americano de Foz do Iguaçu (PR)**

### **Esclarecimentos**

Os riscos relacionados com sua participação estão restritos à divulgação da pesquisa para fins acadêmicos. Por outro lado, sua participação na pesquisa contribuirá para um melhor entendimento da representação das crianças disposta no documento preliminar, o qual descreve o funcionamento do Programa Escolas Bilíngües de Fronteira, foco de nossos estudos.

As informações obtidas nessa entrevista serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

**Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.**

Dados do (a) entrevistado (a):

Sexo:

Idade:

Formação:

Ano em que se formou:

Tempo de serviço prestado ao PEBF:

Questionário

1) Você tem conhecimento do documento preliminar que descreve a gestão dos primeiros anos (2003-2008) do PEBF? Como você avalia a organização do documento e explanação dos dados nele apontados?

2) Quais suas impressões sobre o trabalho binacional desenvolvido nesse programa do ensino?

3) Como é a relação entre docentes e discentes no espaço proporcionado pelo programa?

4) O documento aborda a necessidade em revermos o conceito de fronteira, trazendo à tona uma nova concepção que sugere a "fronteira como um espaço de atuação compartilhada, permeável aos novos significados culturais, sociais e políticos". Qual é a sua opinião a respeito dessa premissa apontada no documento preliminar? Essa visão é condizente com a realidade vivida na escola de fronteira?

5) No início da sua participação no programa, quais eram suas expectativas para trabalhar com os alunos argentinos/brasileiros?

6) Que diferenças você pôde perceber no nível de Bilinguismo das crianças brasileiras e argentinas? A que você atribui essas diferenças?

7) O documento aborda também a questão da possibilidade de empreender uma integração entre Brasil e Argentina, por meio de uma fraternização entre as escolas de fronteira, "construindo nelas e com elas um modelo de ensino comum de ensino que 'possa' abrir novas possibilidades de nos historizar, de nos preocupar pela preservação e desenvolvimento do meio ambiente comum, de aprofundar em nossos costumes, de tomar contato com as produções que fazem parte do patrimônio cultural de ambos os

países, em um diálogo de reconhecimento e respeito das diferenças, de exercitar a intercompreensão das línguas em contato." Diante disso, quais suas impressões sobre a ideologia inerente ao propósito de ensino-aprendizagem de línguas do Programa? Como essa perspectiva interfere na concepção de alteridade das crianças participantes?

8) Como o documento trata do conceito de alteridade, do reconhecimento do outro, como isso tem sido trabalhado por intermédio do ensino das línguas portuguesa e espanhola?

9) O conceito de fronteira é mostrado no documento, ora como lembrança de rivalidades sócio-políticas, ora como nova era de reconciliação, aproximação e integração. Como isso interfere na situação de ensino-aprendizagem entre alunos e professores; entre alunos argentinos e brasileiros? Isso afeta de alguma maneira no momento de compreender cada aprendiz?

10) Você acha que as crianças aprendizes (tanto brasileiras como argentinas) estão representadas de maneira coerente no documento?

11) Em sua opinião, que visão prevalece no documento no que se refere ao desempenho dos docentes e discentes partícipes do Projeto Escolas de Fronteira?

12) Qual é a situação atual das escolas de fronteira do programa na região de Foz do Iguaçu – BR e Puerto Iguazu – AR? O que interfere no andamento do Programa nessa região?

13) Quais são as projeções do PEIBF sobre a perspectiva crítica de interação social e intercultural dessas crianças? Já existem dados a respeito de avanços nesse sentido?

Questionário respondido pela coordenadora do PEBF em Foz do Iguaçu em 2011.

1) Você tem conhecimento do documento preliminar que descreve a gestão dos primeiros anos (2003-2008) do PEBF? Como você avalia a organização do documento e explanação dos dados nele apontados?

R- Sim. Esse documento registra os encontros que aconteceram durante o período e a finalidade do projeto.

2) Quais suas impressões sobre o trabalho binacional desenvolvido nesse programa do ensino?

R- Interessantíssimo, principalmente para nossos alunos que infelizmente muitos não têm oportunidade de aprender uma segunda língua. Esse trabalho estimula a criança a conhecer outra língua e ocorre de uma maneira muito tranqüila e natural.

3) Como é a relação entre docentes e discentes no espaço proporcionado pelo programa?

R- As crianças criam um vínculo com a professora, inclusive aguardam ansiosas o dia da aula em espanhol.

4) O documento aborda a necessidade em revermos o conceito de fronteira, trazendo à tona uma nova concepção que sugere a "fronteira como um espaço de atuação compartilhada, permeável aos novos significados culturais, sociais e políticos". Qual é a sua opinião a respeito dessa premissa apontada no documento preliminar? Essa visão é condizente com a realidade vivida na escola de fronteira?

R- No início tivemos bastante dificuldade para nos entendermos e chegarmos num acordo, pois são muito resistentes a mudanças e tudo tinha que ser como queriam desde uma reunião dependia da disponibilidade deles. Com isso percebemos nitidamente que não possuem autonomia como temos na escola brasileira, todas as decisões são tomadas pelo MEC. Desde uma dispensa de aula, reunião conjunta depende de muito tempo para resolver. Quanto às crianças há uma grande diferença, os alunos argentinos vão para a escola realmente para estudar, são dedicados e possuem um excelente comportamento, ao contrário dos nossos que muitas vezes vem para escola obrigados pelos pais a freqüentar a escola devido a programas do governo e por inúmeros fatores em que interfere demonstram desinteresse e apatia. Na Argentina falta muito material na escola, um livro que levamos do Brasil faz a diferença na aula, eles ficam curiosos e querem folhear o tempo todo, vibram com cada página que olham.

A política educacional brasileira está bem mais avançada que na Argentina, há muitos recursos, boa estrutura, merenda escolar de qualidade, acervo bibliográfico riquíssimo, atividades extracurriculares, reforço escolar, aulas de informática. Na escola Argentina a situação é precária, mas o interesse dos alunos é bem maior.

5) No início da sua participação no programa, quais eram suas expectativas para trabalhar com os alunos argentinos/brasileiros?

R - Ficamos apreensivas, pois tudo que é novo traz preocupação e insegurança, mas ao mesmo tempo criou-se uma expectativa por ser algo novo e bem diferente do nosso cotidiano, mas hoje não vejo nenhuma dificuldade em trabalhar com as crianças argentinas, elas são dóceis, dedicadas, educadas e muito curiosas. Trabalhar o projeto é simplesmente maravilhoso.

6) Que diferenças você pôde perceber no nível de Bilinguismo das crianças brasileiras e argentinas? A que você atribui essas diferenças?

R - As crianças argentinas assistem filmes, novelas, desenhos animados e ouvem músicas, além de muitos que tem maior oportunidade de visitar o Brasil, isso facilita, eles praticamente dominam o português, diferente das nossas que não demonstram interesse tão grande pelo espanhol, mesmo aqueles que os pais são paraguaios ou argentinos não falam em casa com os filhos o espanhol.

7) O documento aborda também a questão da possibilidade de empreender uma integração entre Brasil e Argentina, por meio de uma fraternização entre as escolas de fronteira, "construindo nelas e com elas um modelo de ensino comum de ensino que 'possa' abrir novas possibilidades de nos historizar, de nos preocupar pela preservação e desenvolvimento do meio ambiente comum, de aprofundar em nossos costumes, de tomar contato com as produções que fazem parte do patrimônio cultural de ambos os países, em um diálogo de reconhecimento e respeito das diferenças, de exercitar a intercompreensão das línguas em contato." Diante disso, quais suas impressões sobre a ideologia inerente ao propósito de ensino-aprendizagem de línguas do Programa? Como essa perspectiva interfere na concepção de alteridade das crianças participantes?

R - Hoje é muito fácil trabalhar com as crianças questões ambientais em ambos os países, os alunos têm consciência que é necessário a conservação para o próprio bem da humanidade, isso é de interesse das crianças. O trabalho que os professores realizam durante o desenvolvimento do projeto contribui muito mais para colocarem em prática, principalmente quando se trata de uma professora de outro país, parece sempre que o assunto é novidade. Questões como conservação do meio ambiente, costumes, comidas típicas, a aula torna-se mais atrativa. Já tivemos na escola apresentação de tango, preparo de comidas típicas argentinas pelos alunos e professores. Foi muito gratificante. A confecção de brinquedos com materiais reciclados ajudou-os a entender melhor a respeito do reaproveitamento do lixo e aprenderam a brincar com determinados objetos que desconheciam.

8) Como o documento trata do conceito de alteridade, do reconhecimento do outro, como isso tem sido trabalhado por intermédio do ensino das línguas portuguesa e espanhola?

R - Como expliquei anteriormente a respeito de todo trabalho realizado e o que vem sendo desenvolvido com eles tem contribuído imensamente sensibilizando-os a respeitar melhor o outro e a natureza através das exposições de trabalhos, brincadeiras, visitas a refúgio, zoológico dentre outras atividades.

9) O conceito de fronteira é mostrado no documento, ora como lembrança de rivalidades sócio-políticas, ora como nova era de reconciliação, aproximação e integração. Como isso interfere na situação de ensino-aprendizagem entre alunos e professores; entre alunos argentinos e brasileiros? Isso afeta de alguma maneira no momento de compreender cada aprendiz?

R - Existe uma boa integração entre professores e alunos. Infelizmente nossos alunos não têm nenhum tipo de contato com os alunos argentinos. É de interesse das escolas espelhos proporcionarem um encontro entre eles nas próprias escolas ou durante atividades alusivas como desfiles cívicos e eventos organizados pelos municípios. Por motivos burocráticos das aduanas enfrentamos essa dificuldade, mas tão breve esperamos solucionar o problema. Os professores na medida do possível participam de eventos em nossa escola.

10) Você acha que as crianças aprendizes (tanto brasileiras como argentinas) estão representadas de maneira coerente no documento?

R - Sim. Como mencionei na questão 6, as crianças possuem um contato maior com o português através da mídia e viagens ao Brasil, ou seja, são bilíngües naturalmente. Ao contrário das brasileiras, por isso exige mais das professores argentinas um trabalho com atividades lúdicas e prazerosas, motivando-as para melhorar o gosto e a vontade de aprender o espanhol.

11) Em sua opinião, que visão prevalece no documento no que se refere ao desempenho dos docentes e discentes partícipes do Projeto Escolas de Fronteira?

R - Os projetos de aprendizagem originam-se no interesse dos alunos envolvidos e são consensuados entre as professores argentinos e brasileiros, estabelecem uma problemática, em seguida realizam o planejamento conjunto juntamente com a assessoria e assim discutem quais conhecimentos dos dois tipos devem ser aprendidos pelos alunos, se concentra nas ações e aprendizados efetivamente realizados pelos alunos, em consonância com as Diretrizes curriculares Nacionais de cada país e com as disposições curriculares nacionais comuns desenvolvidas pela comissão Curricular do PEBF.

12) Qual é a situação atual das escolas de fronteira do programa na região de Foz do Iguaçu – BR e Puerto Iguazu – AR? O que interfere no andamento do Programa nessa região?

R - A situação encontra-se hoje bem tranqüila, após muitos desentendimentos, discussões, conseguimos ajustar o projeto de maneira que atende as duas escolas, onde os professores sentem-se mais seguros e confortáveis. Trabalham com confiança.

13) Quais são as projeções do PEIBF sobre a perspectiva crítica de interação social e intercultural dessas crianças? Já existem dados a respeito de avanços nesse sentido?

R - Esse ano sentimos que o projeto está avançando, os alunos estão interessados e esperamos até o final do ano um desempenho bem melhor em relação a anos anteriores. Nitidamente notamos os avanços, alunos que freqüentaram o projeto no ano passado escrevem em espanhol e quanto ao relacionamento com os professores recebem e acolhem com muito entusiasmo. Demonstaram interesse e procuram falar o espanhol

## Anexo 4 – Publicação do jornal Gazeta do Povo sobre a suspensão de aulas do PEBF na fronteira de Foz do Iguaçu-BR e Puerto Iguazu-AR

### **Aulas em escolas bilíngues são suspensas na fronteira**

Publicado no jornal Gazeta do Povo, em 30/03/2010

Cerca de 500 alunos que seriam beneficiados pelo projeto Escolas Bilíngues de Fronteira em Foz do Iguaçu, no Oeste do estado, e na vizinha cidade de Puerto Iguazú, na Argentina, ainda não tiveram aulas nesse ano. O motivo: a prefeitura decidiu suspender o convênio que vinha mantendo com o Ministério da Educação (MEC) desde 2005 e não tem previsão de retomá-lo.

A decisão tomada a portas fechadas foi anunciada em fevereiro, quando as professoras da Escola Municipal Adele Zanotto se preparavam para propor que a iniciativa fosse estendida às escolas de Ciudad del Este, no Paraguai. “Não tivemos explicação. Simplesmente a diretora foi chamada para uma reunião com a secretária de Educação e informada que a prefeitura não daria mais continuidade ao projeto”, conta a professora Ivanir Bianchetto.

Ao contrário de Foz do Iguaçu, em outras cidades, a ideia vem a cada ano ganhando a adesão de novas escolas. A experiência iniciada em Dionísio Cerqueira (SC) e Uruguaiana (RS) estendeu-se a São Borja (RS) e Itaqui (RS), todas em conjunto com as respectivas cidades vizinhas argentinas. Desde 2008, escolas de Ponta Porã (MS), na fronteira com o Paraguai, também passaram a integrar o projeto de integração cultural.

Em Foz, única cidade paranaense a ser contemplada pelo convênio, quatro turmas de 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries participavam do projeto até o ano passado. Do outro lado da fronteira, eram sete as turmas, de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries, integradas. Por meio do intercâmbio, uma vez por semana professoras brasileiras ensinavam português a alunos argentinos e professoras argentinas ensinavam espanhol a alunos brasileiros.

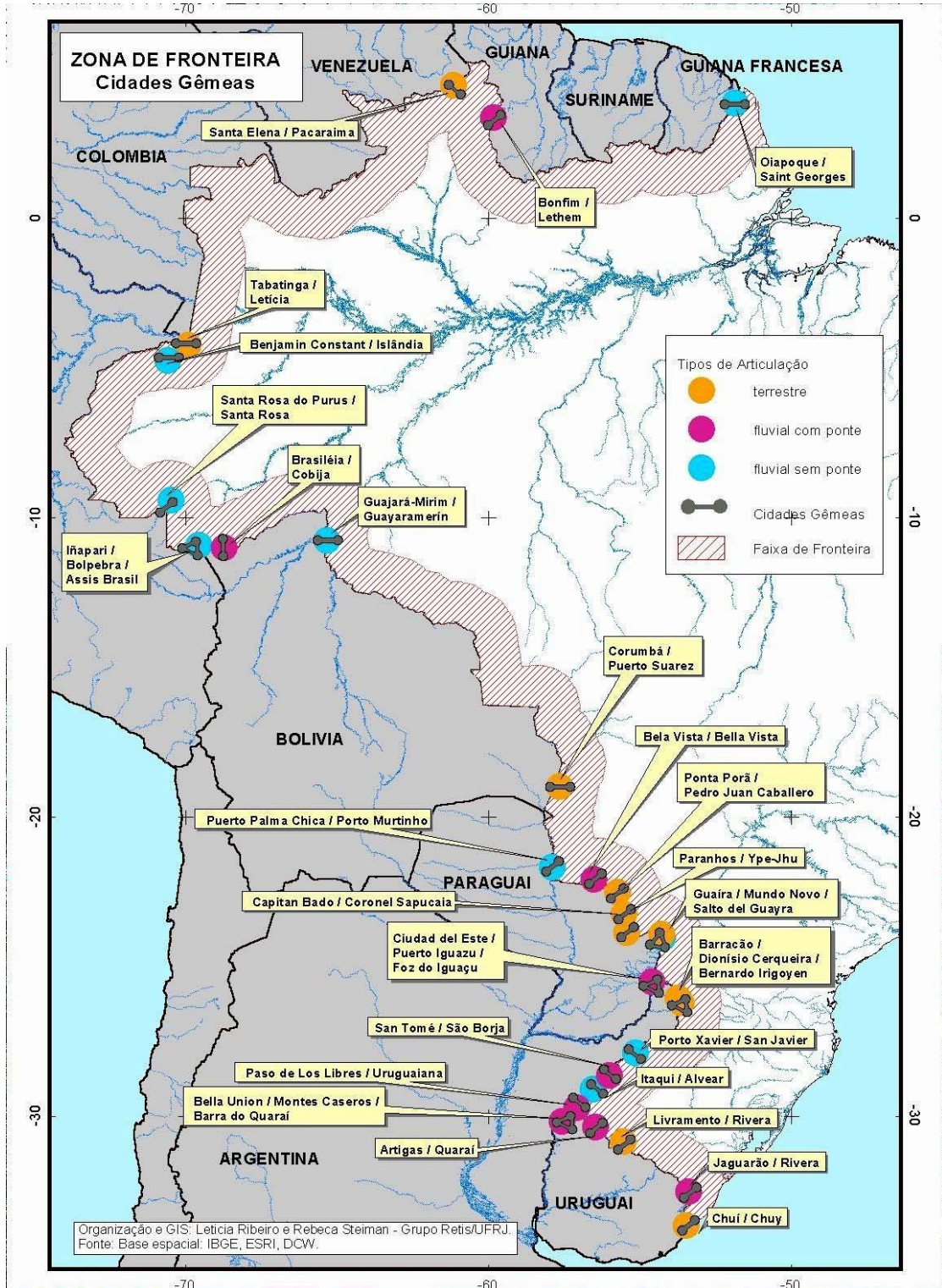
“Uma iniciativa dessas não pode simplesmente acabar”, reforça Ivanir. A mesma opinião é dividida pela diretora da Escola Intercultural Bilíngüe de Puerto Iguazú, Sandra Grade. “Comunicamos a decisão da prefeitura de Foz do Iguaçu à representação do Ministério da Educação na província (estado) de Misiones e esperamos que o impasse seja resolvido”, afirma. Procurados para esclarecer os motivos da suspensão das aulas, a secretária municipal de Educação, Joane Vilela, e o MEC, não responderam à reportagem.

Disponível em: <<http://educacaobilingue.com/2010/04/18/aulas-em-escolas-bilingues-sao-suspensas-na-fronteira/>>



Anexo 5 – Mapa das cidades-gêmeas na zona de fronteira do Brasil

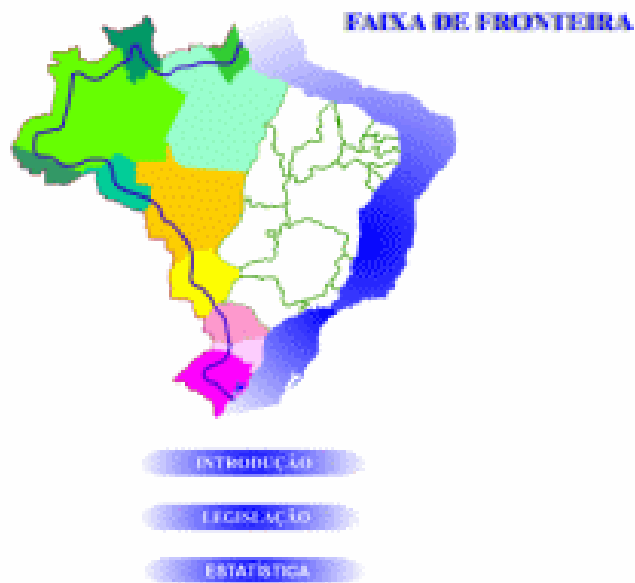
Cidades Gêmeas



Fonte: STEIMANN, 2002

## Anexo 6 - Faixa de Fronteira

Para o **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, a **Faixa de Fronteira** compreende uma faixa interna de 150 Km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional.



### Legislação

Dispositivos  
regulamentares  
básicos pertinentes  
à Faixa de Fronteira:

- Lei nº 6.634, de  
02/05/79

- Decreto nº 85.064  
de 26/08/80

Fonte: IBGE, 2008

## Anexo 7 – Escolas participantes do PEBF em 2009

Fronteira	Cidades	Nº de escolas	Nº de turmas	Escolas
Brasil – Argentina	Dionísio Cerqueira – SC	1	8	EEB Dr Theodureto de Faria Souto
	Bernardo de Irigoyen – Corrientes	1	10	Escuela Intercultural Bilingue Nº1
	Itaqui – RS	1	4	EM Otávio Silveira
	Alevar – Corrientes	1	4	Escuela Del Montes (Nº123)
	Itaqui – RS	1	8	EM Vicente Soles
	La Cruz – Corrientes	1	8	Escuela Gobierno de Tierra Del Fuego (Nº478)
	Uruguaiana – RS	1	7	Escola CAIC
	Paso de los Libres – Corrientes	1	7	Escuela Vicente Verón
	Foz do Iguazu – PR	1	7	EMEF – CAIC Adele Zanotto
	Puerto Iguazu – Misiones	1	7	Escuela Bilingue Intercultural Nº2
	São Borja – RS	1	11	EMEF Ubaldo Sorrilha da Costa
	Santo Tomé - Corrientes	2		Escuela Nº 484 Estados Unidos do Brasil Escuela Nº 554 Josefa Fernandez dos Santos
Brasil – Paraguai	Ponta Porã – MS	1	6	EE João Brembatti Calvoso
	Pedro Juan Caballero – PY	1	6	
Brasil – Uruguai	Jaguarão – RS	2	3	EMEF Marcílio Dias EMEF Dr. Fernando Corrêa Ribas
	Rio Branco – UY	2	3	Escuela Nº 05 Escuela nº 12
	Chuí – RS	1	2	EMEF General Artigas
	Chuy – UY	1	2	Escuela Nº 28 República Federativa do Brasil
Brasil – Venezuela	Pacaraíma	1	4	EM Alcides da Conceição Lima
	Santa Helena de Uairén – VE	2		EIB San Antonio de Morichal EIB El Salto
<b>Total</b>		19	24	107