

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUISTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO

GREICI LENIR REGINATTO CAÑETE

REPRESENTAÇÕES SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA AS ESCOLAS DE  
FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI: INTEGRAR PARA QUÊ?

São Leopoldo

2013

GREICI LENIR REGINATTO CAÑETE

REPRESENTAÇÕES SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA AS ESCOLAS DE  
FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI: INTEGRAR PARA QUÊ?

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos – UNISINOS

Área de concentração: Linguagem e práticas  
escolares

Orientadora: Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2013

C221r Cañete, Greici Lenir Reginatto

Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê? / por Greici Lenir Reginatto Cañete. -- São Leopoldo, 2013.

180 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2013.

Área de concentração: Linguagem e práticas escolares.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Dorotea Frank Kersch, Ciências da Comunicação.

1.Linguística aplicada. 2.Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) – Brasil – Uruguai. 3.Política linguística – Mercosul. 4.Educação bilíngue. 5.Análise de interação em educação. I.Kersch, Dorotea Frank. II.Título.

CDU 81'33

800.732:37

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

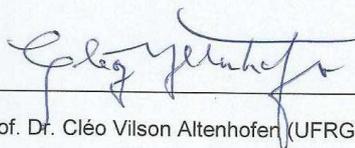
GREICI LENIR REGINATTO CAÑETE

REPRESENTAÇÕES SOBRE A POLITICA LINGUÍSTICA DO PEIF PARA AS  
ESCOLAS DE FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI: INTEGRAR PARA QUÊ?

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para obtenção do título de  
Mestre, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
Unisinos

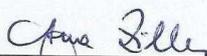
Aprovada em 15 de março de 2013

BANCA EXAMINADORA



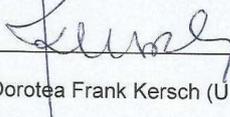
---

Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen (UFRGS)



---

Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles (UNISINOS)



---

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

Dedico

Ao meu pai Júlio César Cañete Díaz *in memoriam*.

*A minha filha Amanda.*

*Aos participantes deste estudo.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

À bolsa Pro-Mestre que tornou o acesso ao curso do mestrado possível.

À minha orientadora, a Prof. Dra, Dorotea Kersch, pelo seu carinho e paciência ao longo desta caminhada, me dando ânimo para prosseguir com este estudo, o qual, muitas vezes, para mim, foi difícil acreditar que conseguiria concretizar devido às dificuldades de pesquisar nas duas escolas, o que, para nós, foi complexo como o PEIF.

Às professoras do PPGLA Prof. Dra. Ana Maria Stahl Zilles e Prof. Dra Marília dos Santos Lima pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos demais professores e colegas das disciplinas do mestrado na UNISINOS e na UFRGS pela contribuição ao meu crescimento pessoal e acadêmico e pelos momentos de desconcentração e alegria.

À secretária do PPGLA, Valéria, pelo sua paciência e atitude, sendo sempre muito solícita.

Às pessoas que nos abriram as portas das suas escolas e nos acolheram com atenção para proceder esta pesquisa, sem cuja ajuda a realização deste sonho não seria possível.

Ao *Consejo de Educación Inicial y Primaria* e ao Maestro Hector Florit pela autorização desta pesquisa, e as pessoas que, de alguma forma fizeram com que o meu projeto de pesquisa e requerimento chegassem às reuniões do *Consejo*.

Ao *Departamento de Segundas Lenguas* por ter autorizado desde o começo este estudo, dando crédito às intenções da pesquisa em retornar os resultados e tentar ser útil para a compreensão do contexto estudado.

Ao meu tio Eduardo, pela ajuda com a autorização no Uruguai, a qual levou cinco meses para acontecer.

Ao meu ex-marido Sandro, pelo apoio dado no início dos estudos para não desistir nem do mestrado nem da autorização do Uruguai.

Aos demais parentes e amigos que sempre perguntaram pelo mestrado.

À professora Dra. Valesca Irala (UNIPAMPA), pelas conversas e dicas.

À doutoranda Virginia Garin, da *Université de Montpellier* (França), que, na sua visita ao Instituto Cervantes, me convidou para participar de sua pesquisa, como entrevistada, com o que pude ocupar o outro lado, o do pesquisado, além de sua ajuda com o envio de textos atuais sobre representações e bilinguismo.

Ao Instituto Cervantes, que me possibilitou conciliar o trabalho com as viagens e com o estágio de docência. Em outro contexto de atuação profissional, talvez não fosse possível realizar tantas coisas em função do mestrado.

Às bolsistas Fabiane, Tatiana e Thais pela ajuda com as transcrições das entrevistas.

Aos participantes desta pesquisa: gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores), docentes, pais e alunos, que fazem as escolas existirem e merecem todo o respeito e consideração nossa e dos gestores de políticas educacionais.

“O encontro dialógico de duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão; cada uma delas conserva sua própria unidade e sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente”.  
(BAKHTIN, 1997, p. 369).

## RESUMO

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) nasceu da política linguística do governo brasileiro estendido aos países vizinhos como forma de consolidar a integração do MERCOSUL, prevendo as zonas de fronteira como espaço de uma cultura passível de intercâmbio, cooperação e integração constantes, estreitando, dessa maneira, os laços com os países vizinhos. Essa ideia chegou às escolas e às salas de aula dos anos iniciais do Chuí/Chuy, em 2009, pelo trabalho de intercâmbio docente, por meio do qual se pretende propiciar aos alunos o aprendizado das línguas de contato desse contexto geográfico, e da cultura do outro, dentro de uma proposta de referência linguística docente - um professor uruguaio e um professor brasileiro para cada turma envolvida no PEIF. O intercâmbio docente, entretanto, passa por dificuldades de implantação, as quais se evidenciam na mudança da gestão do programa e nas representações dos participantes. Para captar essas questões importantes relativas à implementação de uma política *in vitro*, este trabalho tem como objetivo geral discutir as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira e se elas podem interferir na implementação do Programa. Para tanto, esta pesquisa tem como referencial teórico as representações sociais (MOSCOVICI, 1978), as representações e a ação da linguagem (BRONCKART, 1999, 2006), questões de política linguística (CALVET, 2007) e identidades culturais (HALL, 2005). A pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o diário de campo e o levantamento documental que regulamenta o PEIF. A metodologia dessa pesquisa baseou-se na *interpretação do agir* (BULEA, 2010), e a análise dos dados nos Segmentos de Tratamento Temático evidenciados nas falas relevantes das entrevistas semiestruturadas a docentes, gestores, pais e alunos das escolas envolvidas nessa pesquisa. Os Segmentos de Tratamento Temático foram detectados e agrupados por conteúdos temáticos (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010). Além das falas, a pesquisa buscou a triangulação de dados com o *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* (MERCOSUR, [2010?]), a Portaria nº 798 (BRASIL, 2012), que tratam do Programa citado e com o diário de campo da pesquisadora. Os resultados mostram que muitas das expectativas da comunidade escolar não condizem com as reais intenções do PEIF enquanto política linguística *in vitro*. Em especial, as representações dos pais colidem com as do texto do *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* (MERCOSUR, [2010?]). Além disso, boa parte das representações dos participantes, em especial dos docentes e gestores, são decorrentes do desconhecimento prévio da cultura

escolar do país vizinho, e, após vivenciar o PEIF, tais representações se apresentam sobre a resistência da aceitação das diferentes formas de trabalho no fazer pedagógico. Também se destacam as dúvidas quanto à proposta de trabalho do PEIF, em especial quanto aos projetos de aprendizagem e sobre o que deve ser ensinado no *cruze*. Essas incertezas resultam na descrença do sucesso na implementação do Programa.

Palavras-chave: Representações. Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Brasil e Uruguai. Política Linguística. Identidades Culturais.

## RESUMEN

El Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) ha nacido de la política lingüística del gobierno brasileño extendido a los países vecinos como forma de consolidar la integración del MERCOSUR, previendo las zonas de frontera como espacio de una cultura pasible de intercambio, cooperación e integración constantes, estrechando, de esa manera, los lazos con los países vecinos. Esa idea ha llegado a las escuelas y a los salones de clase de los primeros años de Primaria del Chuí/Chuy, en 2009, por el trabajo de intercambio docente, por el cual se pretende propiciar a los alumnos el aprendizaje de las lenguas de contacto de ese contexto geográfico, y de la cultura del otro, dentro de una propuesta de referencia lingüística docente - un maestro uruguayo y un maestro brasileño para cada clase involucrada en el PEIF. El intercambio docente, sin embargo, pasa por dificultades de implantación, las cuales se evidencian en el cambio de gestión del programa y en las representaciones de los participantes. Para captar esas cuestiones importantes relativas a la implementación de una política *in vitro*, este trabajo tiene como objetivo general discutir las representaciones de maestros, directores, padres y alumnos sobre la aplicación del Programa Escuelas Interculturales de Frontera y si ellas pueden interferir en la implementación del Programa. Para tanto, esta investigación tiene como referencial teórico las representaciones sociales (MOSCOVICI, 1978; 2003), las representaciones y la acción del lenguaje (BRONCKART, 1999, 2006), política lingüística (CALVET, 2007) e identidades culturales (HALL, 2005). La investigación es de naturaleza cualitativa y de carácter etnográfico, teniendo como instrumentos de recolección de datos la entrevista semiestructurada, el diario de notas y el análisis documental de los documentos oficiales que reglan el PEIF. La metodología de esta investigación se basa en la *interpretación del accionar comunicacional* (BULEA, 2010), y el análisis de los datos en Segmentos de Tratamiento Temático evidenciados en declaraciones relevantes de las entrevistas semiestructuradas a docentes, gestores, padres y alumnos de las escuelas involucradas en esta investigación. Los Segmentos de Tratamiento Temático fueron detectados y agrupados por contenidos temáticos (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010). Además de las entrevistas, la investigación ha buscado la triangulación de datos con el *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* (MERCOSUR, [2010?]), el Decreto n. ° 798 (BRASIL, 2012), que tratan del Programa citado y con el diario de notas de la investigadora. Los resultados muestran que muchas de las expectativas de la comunidad escolar no condicen con las reales intenciones del PEIF como política lingüística *in vitro*. En especial, las representaciones de los padres coliden con las del texto del *Marco Referencial del Desarrollo*

*Curricular* (MERCOSUR, [2010?]). Además, buena parte de las representaciones de los participantes, en especial de los docentes y gestores, son decurrentes del desconocimiento previo de la cultura escolar del país vecino, y tras la vivencia con el PEIF, tales representaciones se presentan sobre la resistencia con la aceptación de las diferentes formas de trabajo en el labor pedagógico. También se destacan las dudas cuanto a la propuesta de trabajo con el PEIF, en especial cuanto a los proyectos de aprendizaje incluso sobre lo que se debe enseñar en el cruce. Esa incertidumbre resulta en la falta de creencia del éxito en la implementación del Programa.

Palabras clave: Representaciones. Programa Escuelas Interculturales de Frontera. Brasil y Uruguay. Política Lingüística. Identidades culturales.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A relação representações – crenças – atitudes – na concepção da autora.....	20
Figura 2 – A interpretação da teoria de Moscovici .....	27
Figura 3 – O ponto de encontro de Bakhtin (1997).....	33
Figura 4 – Resumo das representações sobre o PEIF.....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo do roteiro das entrevistas semiestruturadas em relação aos objetivos específicos. ....	61
Quadro 2 – Relação do número de participantes da pesquisa .....	70
Quadro 3 – Siglas de identificação dos entrevistados na pesquisa.....	70
Quadro 4 – Resumo das representações sobre a relevância do PEIF .....	73
Quadro 5 – Resumo das representações sobre a aplicação do PEIF nos anos de 2009 e 2010 .....	89
Quadro 6 – Resumo das representações sobre como os envolvidos veem a cultura escolar do vizinho após a aplicação do PEIF.....	109
Quadro 7 – Resumo das representações sobre como deveria dar-se a implementação do PEIF em conjunto nas duas escolas, brasileira e uruguaia. ....	125

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Representações sociais.....</b>	<b>24</b>
2.1.1 A ação da linguagem e as representações.....	31
2.1.2 Representações e identidades culturais.....	34
2.1.3 Estudos sobre representações na linguística aplicada .....	38
<b>2.2 Política linguística.....</b>	<b>43</b>
2.2.1 As políticas linguísticas para o Espanhol e o Português para o MERCOSUL.....	46
2.2.2 O Programa Escolas Interculturais de Fronteira.....	47
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 A interpretação do agir .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2 Instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>60</b>
3.2.1 Perguntas das entrevistas semiestruturadas .....	60
3.2.2 Os documentos oficiais.....	62
3.2.3 O diário de campo.....	63
<b>3.3 O contexto da pesquisa.....</b>	<b>64</b>
3.3.1 As cidades gêmeas Chuí/Chuy .....	64
3.3.2 As escolas gêmeas .....	68
3.3.3 Os participantes .....	70
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>73</b>
<b>4.1 Representações sobre a relevância do PEIF.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Representações sobre a aplicação do PEIF .....</b>	<b>88</b>
<b>4.3 Representações sobre como veem a cultura escolar do outro após a aplicação do PEIF .....</b>	<b>109</b>
<b>4.4 Representações sobre como deveria ser a implementação do PEIF .....</b>	<b>124</b>
<b>4.5 As representações sobre o PEIF .....</b>	<b>142</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS GESTORES = ENCUESTAS A LOS DIRECTORES.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS PROFESSORES = ENCUESTAS A LOS MAESTROS.....</b>	<b>163</b>

<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS PAIS = ENCUESTAS A LOS PADRES .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS ALUNOS = ENCUESTAS A LOS ALUMNOS.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE = CONTRATO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO..</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO A – RESOLUÇÃO 099/2012 PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UNISINOS (PESQUISA COM A ESCOLA BRASILEIRA E A ESCOLA URUGUAIA, APÓS APROVAÇÃO DA ANEP -URUGUAI)..</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO B – RESOLUÇÃO 142/2011 PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UNISINOS (PESQUISA SÓ COM A ESCOLA BRASILEIRA) .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO C – ACTA Nº 41, RES. Nº 4- CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA - ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA .....</b>	<b>179</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa Representações sobre a Política Linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê? acha-se vinculada à linha de pesquisa Linguagem e práticas escolares, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e busca discutir as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (doravante PEIF), e se elas podem interferir (e em que medida) na implementação do Programa.

Esse estudo é desenvolvido nas cidades de Chuí/Chuy, nas escolas gêmeas participantes do PEIF, a saber, E.M.E.F. General Artigas e *Escuela 28 República Federativa del Brasil*. No momento atual, o PEIF nessas cidades<sup>1</sup> está passando por uma transição, com a instauração de nova assessoria pedagógica, a qual estaria dando prioridade à formação continuada de professores e equipes diretivas para depois voltar a pôr em prática as aulas de intercâmbio, os chamados *cruzes*<sup>2</sup>. Esta pesquisa, de cunho etnográfico e de natureza qualitativa, utilizar-se-á de entrevistas a professores, gestores, e a alguns pais e alunos que participaram do Programa ou o testemunharam nos anos anteriores, em 2009 e 2010, além de confrontar as falas desses envolvidos com o que diz o Marco Referencial del Desarrollo Curricular (MERCOSUR, [2010?]), e a Portaria que institui o PEIF (BRASIL, 2012). Todas as citações e falas em língua estrangeira presentes neste trabalho foram mantidas em sua língua vernácula no corpo textual, e traduzidas livremente pela autora nas notas de rodapé.

O objetivo geral desta dissertação é o de discutir as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira e se elas podem interferir na implementação do Programa. No sentido de compreender como aquelas comunidades entendem o PEIF e se questionam sobre ele, os objetivos específicos desta pesquisa constam de

- a) identificar representações sobre a relevância do PEIF;
- b) identificar representações sobre a aplicação do PEIF nos anos de 2009 e 2010 na prática de intercâmbio docente;

---

<sup>1</sup> Nos referimos aqui às cidades da nossa pesquisa, Chuí/Chuy, até o momento (agosto 2012), não temos informações sobre as demais cidades que também participam do PEIF.

<sup>2</sup> *Cruze* é um neologismo do espanhol *cruce*, nome dado pelos professores hispanofalantes à prática de intercâmbio docente a qual consiste em os docentes atravessarem a fronteira para dar aula na escola do país vizinho. Por exemplo, a professora brasileira, cruza a fronteira para dar aula em português e com materiais produzidos por ela em português na escola uruguaia, cada ano em uma única turma. O mesmo ocorre com a sua parceira da escola uruguaia, que atende uma turma brasileira propondo atividades em espanhol e com materiais nessa língua.

- c) identificar representações e analisar como os envolvidos veem a cultura escolar do vizinho após a aplicação do PEIF;
- d) identificar, nas percepções dos participantes da pesquisa, como deveria dar-se a implementação do PEIF em conjunto nas duas escolas, brasileira e uruguaia.

Este tema justifica-se pela necessidade de estender os estudos sobre educação bilíngue e práticas escolares na área de fronteira do Brasil com o Uruguai, impulsionados pelo programa multilateral, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, ainda em implementação. Além disso, na fronteira Sul, ainda há poucos estudos de que temos conhecimento em relação ao assunto. É um tema de relevância para política linguística dos dois países e está relacionado a uma educação linguística voltada para as fronteiras do Brasil com seus vizinhos, entre eles o Uruguai. Ainda que essa educação seja no sentido estrito, voltada à educação formal, ela tem o objetivo de integrar e de pensar a fronteira como um espaço de cooperação e interculturalidade, ajudando a reafirmar a identidade cultural do povo da região. (ARGENTINA; BRASIL, 2008; MERCOSUR, [2010?]). Visamos a tentar compreender, através do levantamento de representações, como as políticas linguísticas referentes ao PEIF alcançam o público alvo. O engajamento docente e das equipes diretivas é fundamental para que os governos dos dois países atinjam os objetivos do PEIF, o que, no nosso entender, passa pelas representações quanto ao ensino intercultural e bilíngue na região fronteira. Nesse sentido, busca-se fornecer um entendimento daquele contexto à comunidade acadêmica em geral, destacando a utilidade social, cultural e política da iniciativa, através da análise do contexto sócio-histórico e linguístico, e o que os participantes pensam a respeito. Na perspectiva social, a compreensão dos fenômenos linguísticos dessas regiões fronteiriças é necessária ao entendimento do funcionamento do PEIF.

Na perspectiva cultural, a pesquisa favorecerá, a partir do estudo da aplicação de políticas linguísticas e dos dados de estudos já realizados, o reconhecimento dos entraves para a implementação do citado Programa.

Na perspectiva política, possibilitará a discussão da questão da fronteira e do contato linguístico próprio dessa região, como consequência de uma dinâmica de formação histórica. Este tema de pesquisa também passa pelas políticas linguísticas do MERCOSUL, e de interesses de integração regional, como a obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil, e da implantação do ensino de português no Uruguai.

Ainda, há a justificativa interna, que parte do interesse pessoal desta pesquisadora em estudar a região e o bilinguismo em espanhol e português. Sendo filha de pais de diferentes nacionalidades (pai uruguaio e mãe brasileira), o português e o espanhol sempre fizeram parte do seu repertório para comunicação com diferentes membros familiares. Possui cidadania brasileira e uruguaia, e morou no Uruguai durante um longo período. Sua escolarização inicial foi nesse país e em espanhol, depois passou pela adaptação de estudar no Brasil. Talvez por essa vicissitude hoje exerça a profissão de professora de espanhol como LA (língua adicional), e se interessa por estudar as duas línguas e compreender os papéis que ambas desempenham para falantes que vivem em contextos de trocas culturais e identitárias, em especial no âmbito educacional. Foi esse motivo que a fez chegar ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, através do contato com a professora Dra. Dorotea Frank Kersch, a qual já havia estudado o bilinguismo português e espanhol no Uruguai em seu doutoramento.

Assim, começamos uma trajetória, muitas vezes difícil, que ocasionou o realinhamento dos objetivos desta pesquisa, pois a forma como a educação uruguaia é organizada, ao centralizar todos os protocolos e solicitações na administração geral em Montevideu, gerou pequenos entraves para a execução do projeto. Isso se deve à demora em conseguir a autorização do *Consejo de Educación Inicial y Primaria - Administración Nacional de Educación Pública* para proceder a pesquisa na escola pública participante do PEIF, mesmo que o *Departamento de Segundas Lenguas*, subordinado ao primeiro, prontamente tenha aceitado e autorizado o Projeto de pesquisa, por entender a importância do estudo para a educação na fronteira, ainda assim, precisava da aceitação do supra citado *Consejo*, o que finalmente foi alcançado no dia 24 de julho de 2012.

Além disso, houve também os próprios entraves na implementação do PEIF, motivo que nos fez alterar os objetivos da pesquisa, em sua quase totalidade em relação à proposta submetida ao exame de qualificação. Isso porque os *cruces*, as aulas de intercâmbio docente, os quais seriam o objeto de estudo dessa pesquisa, foram cancelados desde 2011, por mudança de assessoria pedagógica do Programa, e logo se concretizou a perspectiva de que, em 2012, também não ocorreriam as referidas aulas. Foi por esta razão que não pudemos levar adiante a ideia de estudar crenças e atitudes naquele contexto de ensino, que era nosso objetivo inicial, o que passamos a explicar na sequência.

Tratando-se, a nossa pesquisa, de um contexto de ensino de línguas e de políticas linguísticas, é muito fácil confundir representações com crenças, cuja diferença vamos

discutir. Vamos dar atenção, também, à inter-relação representações – crenças – atitudes, cujos conceitos podem acarretar algum mal entendido quanto ao objeto de estudo principal desta pesquisa, e os temas que o perpassam. Primeiramente, representações e crenças são conceitos nascidos da Psicologia Social e se assemelham. Ambas nascem como sendo a reflexão dos indivíduos em relação ao meio social, mas possuem um ponto de bifurcação: a reflexão sobre o mundo social versus a experiência individual.

As crenças, segundo Barcelos (2006), são as formas como os indivíduos veem a realidade e pensam sobre ela. São como verdades absolutas decorrentes das experiências com o contexto, são paradoxais, individuais e sociais, e também dinâmicas. Então, as crenças são uma análise que o indivíduo faz sobre as suas experiências (MICOLLI, 2010). Em um estudo sobre crenças, é impossível não observar também a realidade do contexto para entender o que as originou, pois as crenças estão diretamente ligadas à relação da reflexão individual com o contexto experimentado.

O conceito de atitudes também é oriundo da Psicologia Social. Segundo Kaufmann (2011), atitudes são um dispositivo de prontidão para responder favorável ou desfavoravelmente a uma determinada pessoa, objeto, evento, e se arraiga na mente. *A priori* elas são o produto da reflexão sobre a experiência num contexto social, são adquiridas, e, portanto, as atitudes são geradas pelas crenças e pelas representações nos indivíduos, como resposta a essa experiência. (KAUFMANN, 2011). Então, as atitudes são o modo como reagimos positivamente ou negativamente a um determinado objeto, que é a experiência, e se caracterizam como condutas constantes e estáveis. Segundo Kaufmann (2011), pode haver uma diferença entre o que as pessoas dizem (discurso), e fazem (prática). Exemplos disso, podemos encontrar nos estudos de Bulea (2010) em que a autora compara as representações discursivas com a observação da prática, demonstrando que as pessoas acreditam fazer no que dizem, mas, na prática, não realizam a tarefa da mesma maneira. Portanto, a relação representações - atitudes é contraditória.

Na sociolinguística, o termo atitudes tem sido muito útil para buscar entender como os falantes valoram a sua própria língua, bem como outras variedades ou línguas de outros grupos sociais e identitários. Portanto, as atitudes são apreciações subjetivas e avaliações sociais que criam os falantes a respeito da variedade da língua, isto é, são comportamentos linguísticos manifestados, assim como as representações, também através da língua. (CASTELLOTI; MOORE, 2002).

Ainda para Schneider (2008), as atitudes em relação à língua também podem ser públicas vindas das leis educacionais; elas, juntamente com a motivação de aprender línguas, poderão motivar as atitudes dos professores, dos alunos e pais. As políticas linguísticas brasileiras e uruguaias, até pouco tempo, eram nacionalistas, “um país, uma língua”. Essa ideia de homogeneidade linguística e cultural ainda se mantém em muitas atitudes de brasileiros e uruguaiois na forma de pensar sobre a sua língua. As políticas linguísticas também possuem o poder de arraigar mitos e atitudes negativas ou positivas frente às línguas no caso da promoção de uma língua no ensino escolar, ao implantar o ensino de uma língua adicional como obrigatória, e ao elaborar programas de ensino prevendo qual variedade deve ser prestigiada ou silenciada. Assim, conforme Baker (1997), as políticas linguísticas são dotadas de estruturas de poder, por trás de um programa bilíngue está o sistema de crenças, representações e atitudes dos planejadores do currículo, indo até os professores, pais e alunos. Por conseguinte, no nosso estudo, que trata de representações sobre uma política linguística, veremos a transversalidade das atitudes em vários momentos, mas é importante separar esses conceitos.

Segundo Schneider (2008), as atitudes linguísticas de professores no ensino-aprendizagem de línguas em contextos de contatos linguísticos são fundamentais para um bom desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos. Quando as atitudes linguísticas dos professores são negativas em relação à variedade linguística dos alunos, isso pode acarretar a discriminação e o silenciamento desses alunos. Diríamos que não somente em contextos multilíngues, mas também em relação a outras variedades da língua materna, as atitudes negativas podem ser corrosivas à autoestima identitária do aluno, decorrente da inevitável associação língua – indivíduo, falar da língua de uma pessoa é falar dela também (BAGNO, 2003). A fim de evitar esse dano, é necessário que os docentes sejam formados e preparados para lidar positivamente com a diversidade linguística que os cerca, ao invés de tentar negá-la, pois as atitudes negativas tornam o docente como o perpetuador de estereótipos e crenças que reforçam os preconceitos linguísticos<sup>3</sup>.

As atitudes se diferenciam das crenças e das representações por serem as condutas em respostas às experiências contextuais e às imagens do objeto, isto é, as representações, que apresentaremos a seguir. (CASTELLOTI; MOORE, 2002). Portanto, as crenças têm um caráter individual e estão relacionadas às experiências individuais e formam um círculo vicioso com as atitudes: crenças – atitudes - crenças. Além disso, têm uma circunscrição

---

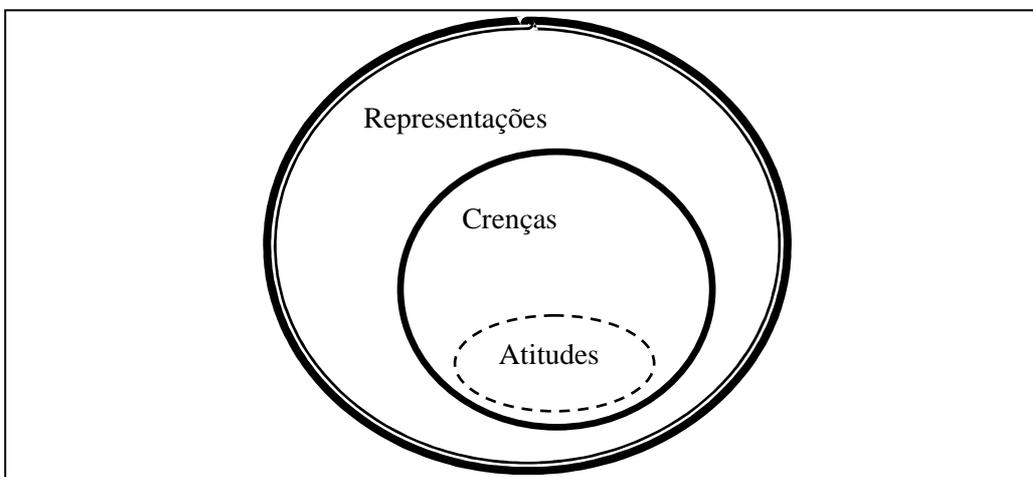
<sup>3</sup> Preconceito linguístico na concepção usada por Bagno (2003).

menor do que as representações, por exemplo, crenças a respeito do ensino de línguas. São diferentes das representações de uma sociedade em geral, as quais se dão sobre um macrocontexto, uma política educacional, por exemplo, que transcende a experiência individual sobre um microcontexto, a sala de aula, a escola, a formação para atuar em tal contexto, por exemplo. (BARCELOS, 2006).

Sendo assim, as representações, como veremos no decorrer do referencial teórico, são opiniões e reflexões sobre a realidade, criadas a partir da relação de uma imagem a um fato ou evento do mundo real, **testemunhado ou não**, depositado na nossa mente. Essas representações são transmitidas aos demais pela linguagem e são sócio-historicamente construídas. (MOSCOVICI, 1978). Ao contrário das crenças, são suscetíveis à mudança, em virtude de que se (re)significam na e pela interação em diversos momentos históricos, pois a prática da conversação é situada historicamente. (BRONCKART, 2006). Assim, o indivíduo pode ter uma opinião hoje, neste exato momento, mas ele é capaz de mudar sua posição, ou parte dela, em função de entrar em contato com uma nova interação e reflexão sobre a realidade. As crenças, por sua vez, não se extinguem, e sim, novas crenças são integradas ao sistema individual do indivíduo. As crenças, portanto, estão ligadas às representações, já que, ao construir cada teoria de mundo, o indivíduo se alimenta também de suas crenças para elaborá-las. As representações estão presentes em tudo o que nos rodeia, por exemplo, nas políticas linguísticas, e na fala dos participantes dessa pesquisa, pois são fruto da reflexão de quem redigiu os documentos, de quem fala e emite declarações em um determinado momento histórico.

Em resumo, poderíamos detalhar a inter-relação desses conceitos com o seguinte esquema (Figura 1).

Figura 1 – A relação representações – crenças – atitudes – na concepção da autora.



Fonte: Elaborada pela autora

Pelo exposto aqui, optamos, como objeto de estudo desta pesquisa, pelas representações, pelo fato de que as aulas de intercâmbio nas escolas do Chuí/Chuy não ocorreriam até o final de 2012. Por essa razão, não poderíamos gravar as aulas e registrar as experiências e crenças dos participantes. Isso não significa, todavia, que a importância deste estudo fica reduzida, já que as representações são fundamentais para entender as dificuldades da implementação do Programa, dada a complexidade do mesmo, pois, com essa opção, daremos ouvidos aos implicados numa política linguística de interesse político, social e estratégico.

Esta dissertação está composta de três capítulos: referencial teórico, metodologia e análise dos dados.

No capítulo sobre referencial teórico, iremos explanar sobre as *Representações Sociais* do ponto de vista da Psicologia Social baseada no conceito de Moscovici (1978; 2003), pois esse autor e seus seguidores compreendem as representações na sua dimensão sócio-histórica e ressaltam o peso que a interação tem ao (re)construir representações. Para tanto, iremos discutir a relação da representação social com a inscrição do grupo social em Jodelet (2009); as práticas sociais de comunicação em Jovchelovitch (1995) e com a construção das representações sociais no universo infantil em Duveen (1995). Indo em direção à Linguística Aplicada, iremos relacionar as representações sociais com o contexto educacional e o trabalho dos professores em Celani e Magalhães (2002) e, encerrando a seção, com o contexto de ensino e aprendizagem de línguas e de bilinguismo em Castelloti e Moore (2002).

Na sequência, a fim de compreender como se evidenciam representações pela língua, vamos discorrer sobre a *Ação da linguagem e as representações* baseados nos três mundos representacionais em Bronckart (1999), da significação do signo linguístico em Saussure (1916) e em Bakhtin (1997).

Para sustentar nossos objetivos, e, para atender às análises e discussões das representações, após a seleção das falas das entrevistas, ainda vamos discutir sobre as *Representações e as Identidades Culturais* usando o conceito de identidades baseada em Hall (2005) e em Moita Lopes (2001), a relação simbólica de poder nas representações e nas identidades em Bordieu (1980) e a criação das comunidades imaginadas em Hall (2005) e Bordieu (1980). Depois, discutem-se os sistemas educativos nacionais em relação às comunidades imaginadas em Hall (2005) e Behares (1996), as identidades e a globalização em Hall (2002, 2005), a definição de cultura em Hall (2002) e diferenças culturais na

educação em Corsaro (1996) e em Citrinovitz (1996), a educação multicultural em Baker (1997) e, por último, as identidades na sala de aula em Moita Lopes (2001).

Para continuar esboçando o que vamos discutir posteriormente na nossa análise de dados, na seção de *Política Linguística*, vamos discorrer sobre o conceito de política linguística e planejamento linguístico em Calvet (2007). Iremos explicar sobre as *Políticas Linguísticas para o espanhol e o português para o Mercosul*, em que comentaremos brevemente sobre as políticas linguísticas de difusão do espanhol e do português no bloco econômico, inclusive, sobre o Setor Mercosul Educacional (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2012) e os precedentes à criação do PEIF. Após, apresentaremos o *Programa Escolas Interculturais de Fronteira* onde discutiremos sobre a proposta do PEIF, os objetivos e os pressupostos para a implementação do Programa, segundo os documentos oficiais o *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* (MERCOSUR [2010?]), e a Portaria nº 798/2012. (BRASIL, 2012). Finalizamos o capítulo ao resenhar brevemente alguns estudos já realizados na seção *Estudos sobre Representações na Linguística Aplicada*, na qual, após ler várias pesquisas, selecionamos aquelas que se relacionam ao nosso estudo, são elas dissertações sobre representações e políticas linguísticas, e, sobre representações e identidades em contexto de fronteira.

No capítulo sobre *Metodologia*, vamos descrever o método de geração e os instrumentos de análise de dados nos quais qual nos apoiamos na *interpretação do agir* de Bronckart (2006) e Bulea (2010), o qual atende ao referencial teórico que escolhemos; em Flick (2009) para as entrevistas semiestruturadas, e em Bortoni-Ricardo (2008) para a pesquisa qualitativa e triangulação dos dados. E também iremos mostrar o contexto da pesquisa, caracterizando as cidades do Chuí/Chuy, as escolas e os participantes da nossa pesquisa.

Finalmente, no capítulo da *Análise de dados*, passaremos a discutir as representações que emergiram das entrevistas semiestruturadas divididas em quatro grandes grupos de acordo com os objetivos da pesquisa: 4.1 *Representações sobre a relevância do PEIF*; 4.2 *Representações sobre a aplicação do PEIF*; 4.3 *Representações sobre como veem a cultura escolar do outro após a aplicação do PEIF*; e, por último, 4.4 *representações sobre como deveria ser a implementação do PEIF*. Ao final desse capítulo apresentaremos um resumo comentado de todas as representações.

Nas considerações finais teceremos conclusões sobre os dados discutidos e apontaremos encaminhamentos para futuras pesquisas concernentes à implementação do PEIF.

A seguir, passaremos ao referencial teórico desta pesquisa.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Para identificarmos e discutirmos as representações de professores, gestores, pais e alunos, sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, procurando compreender se e em que medida elas podem interferir na implementação desse Programa, iremos, neste capítulo, apresentar os pressupostos teóricos que servirão de base para a análise de dados posteriormente. Para tanto, ele se acha dividido em três subseções, a saber, representações sociais, em que mostraremos os principais conceitos sobre representações sociais, a ação da linguagem e as representações, em que trataremos da relação entre ação da linguagem, representações e estudos culturais. Ali iremos discorrer sobre a relação entre as representações e as identidades culturais; e, por último, apresentamos estudos já realizados na área de Linguística Aplicada sobre representações. Iremos resenhar alguns estudos relevantes sobre representações em bilinguismo e políticas linguísticas. Ao final iremos apresentar nosso conceito geral sobre representações. Na outra seção, destinada a discutir política linguística, definiremos política linguística e trataremos das políticas existentes no Brasil e no Uruguai para as línguas espanhola e portuguesa, as quais precedem a existência do PEIF, para, por fim, apresentá-lo como resultado de uma política linguística do Brasil na sua relação com os países vizinhos. Finalmente, apresentaremos a proposta do Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

### **2.1 Representações sociais**

As representações sociais estão presentes em toda a realidade que nos cerca. Para entender e analisar como se criam as opiniões e reflexões dos participantes desta pesquisa relacionadas ao contexto em que estão inseridos, iremos recorrer à teoria das representações sociais. Como veremos, todos os sujeitos são capazes de opinar e discutir suas opiniões. As ciências sociais têm-se ocupado do modo como os indivíduos se inter-relacionam e propagam suas verdades, em especial a Psicologia Social. Iniciamos pelos estudiosos, em geral da linha francesa, que construíram as definições mais conhecidas sobre as representações sociais.

Segundo Moscovici (1995), as representações sociais são fáceis de ser entendidas, mas difíceis de denominar, dada a subjetividade que as cercam por pertencerem ao universo imaginário do sujeito. A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) parte do pressuposto de que os indivíduos, em suas interações e nas experiências vividas no seio dos grupos sociais de que fazem parte, formam representações sobre objetos, sujeitos, situações e

circunstâncias de seu dia a dia. Essas representações influenciam o desenvolvimento de crenças, atitudes e condutas dos indivíduos em relação a esses objetos e situações, à medida que os representam. As representações são sociais porque as construímos e nos constituímos em relação aos outros por meio da linguagem.

Moscovici (2003, p. 21) entende representação social como

um sistema de valores, ideias e práticas, com dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

A representação social é, portanto, uma das perspectivas por meio das quais se procura compreender como se dá a elaboração e transmissão de conceitos e o modo como os indivíduos percebem e constroem a realidade. O sujeito, na perspectiva da representação social, é compreendido como pensador ativo, não um simples processador e reproduzidor de conhecimento. Como ele não é passivo (BAKHTIN, 1997), as representações não são meramente repetidas ao serem transmitidas de indivíduo a indivíduo.

As representações sociais, para Moscovici (1978), são intrínsecas a nossa conduta na sociedade. Diferenciam-se da noção de mito porque esse é uma forma arcaica de pensar e se situar no mundo. Já a representação é a “[...] apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências”. (MOSCOVICI, 1978, p. 44).

Para Jovchelovitch (1995, p. 65), as representações sociais estão “[...] radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros”. Jovchelovitch (1995) busca uma ligação entre a alteridade na esfera pública, o trabalho individual de construção simbólica, espaço público, e as representações sociais, que vão além da representação simbólica individual. A criação de símbolos é o estabelecimento de impressões pessoais sobre objetos da realidade: coisas, pessoas ou fatos que ficaram em nosso cérebro, que criam uma nova realidade para a realidade já existente, “[...] o reconhecimento da realidade compartilhada - a realidade dos Outros”. (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 74). Para Jodelet (2009, p. 696), “[...] representação social é relacionada a um sujeito e a um objeto”; portanto, o saber prático dessa relação, sujeito-objeto-alteridade, é o que decorre do sujeito pensante.

Assim sendo, as representações são um trabalho de duas vias. Primeiro, na construção individual, isto é, as imagens que cada indivíduo apreende e modifica da realidade, e, em

segundo lugar, são construídas na reflexão sobre a realidade que nos rodeia, ao fazer constatações sobre ela, em relação ao outro. Nesse sentido, as relações interativas nos espaços públicos originam representações, situadas na prática comunicativa, de um grupo em relação ao que opinam sobre si mesmos e sobre os outros. Veremos, no decorrer desta pesquisa, o que os grupos vizinhos, das escolas gêmeas, pensam e como se manifestam sobre suas experiências com o PEIF, motivados pelo que conhecem do outro (ou que imaginam conhecer).

Ainda para Jovchelovitch (1995), essa capacidade representacional não pode ser entendida fora de uma dimensão de alteridade. A autora ainda ressalta, concordando com Moscovici, que os processos que engendram as representações sociais estão presentes nas práticas sociais de comunicação, entre eles, o diálogo, o discurso, os rituais, enfim tudo o que envolve a interação entre os sujeitos no espaço público. Assim, não se trata de um conjunto de representações individuais, e sim do produto da mediação social que gera as representações sociais. As representações sociais, portanto, são “[...] uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente”. (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81).

Jodelet (2009) acrescenta à noção de representações sociais a inscrição. Afirma que a inscrição é o grupo em que está situada a rede de interações na qual o sujeito está inserido com os outros, e da qual irá propagar representações por meio da comunicação social. Essa inscrição se refere à pertença social,

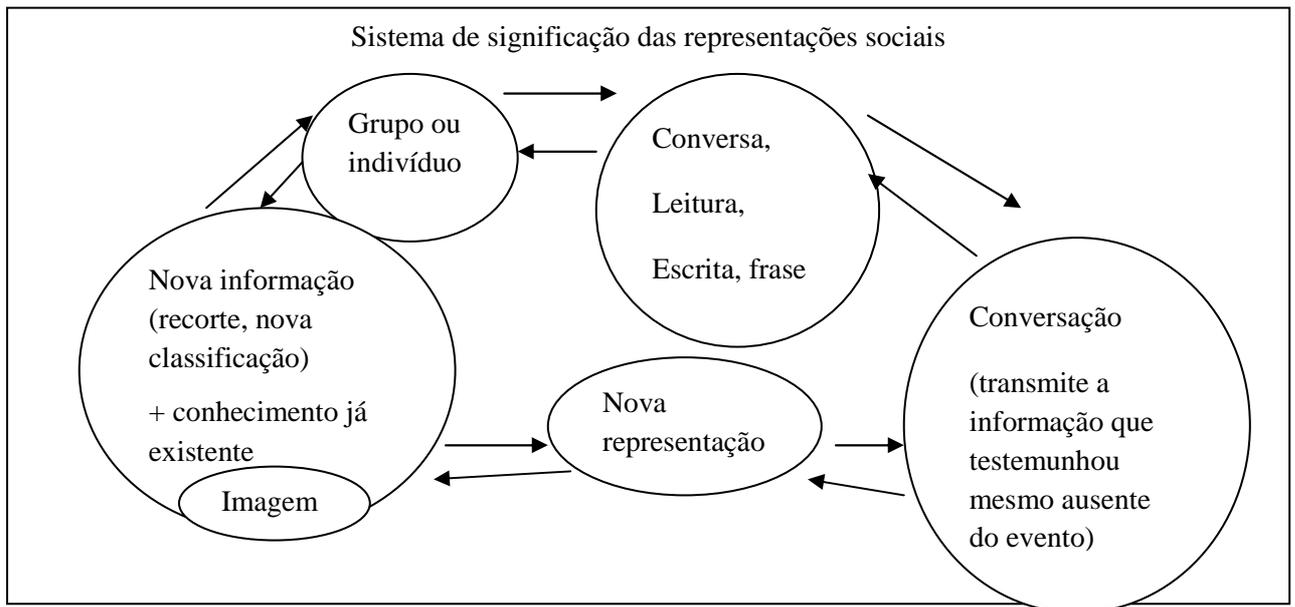
[...] definida em vários níveis: o do lugar na estrutura social e da posição nas relações sociais, o da inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade, o do contexto da vida onde se desenrolam as interações sociais, o do espaço social e público. (JODELET, 2009, p. 696).

Minayo (1995) enfatiza que as representações sociais não são somente a representação da realidade, mas também são categorias de pensamentos que a justificam ou a questionam. Portanto, retoma a significação ideológica do signo em Bakhtin (1999), no que concerne à representação do signo, não somente em seu caráter comunicativo, mas também de representação do pensamento individual, e ao caráter social do signo que se revela a partir da valorização da fala (BORDIEU, 1999), isto é, conferir valor ao discurso do outro que, por sua vez, sofre influência da pertença social. Minayo (1995) conclui que as representações sociais se evidenciam pela linguagem, pois são manifestadas por palavras, condutas e se institucionalizam por meio dela, portanto são

frutos da vivência, da contradição dos grupos sociais e do entendimento entre seus pares, seus contrários e com as instituições.[...] A realidade vivida é também representada e através dela os atores sociais se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimento. (MINAYO, 1995, p. 108).

As representações atuam por meio de observações e análises dessas observações, as quais buscam dar um sentido ao universo que nos rodeia, como mostra a figura 2 a seguir:

Figura 2 – A interpretação da teoria de Moscovici



Fonte: Moscovici (1978, p. 55), adaptado pela autora.

Para Moscovici (1978), o indivíduo (ou grupo) assimila uma nova informação através de uma leitura, um texto, uma conversa, ou do que vê e escuta. Logo, para interiorizar o conhecimento, ele necessita do mundo da conversação. A nova informação é recortada e ordenada no cérebro, e mistura-se ao conhecimento e às impressões já existentes, criando símbolos da nova realidade. À medida que ele interage numa conversação, transmite uma representação que gera atitudes e valores sobre a nova visão adquirida. Para o autor, o sistema que gera representações é cíclico (o que tentamos demonstrar na Figura 2).

As representações se evidenciam através da fala, de um gesto, de um encontro em nosso universo cotidiano. Todos somos capazes de representar ao criar símbolos e objetos da nossa verdade presumida. Sem ver sua veracidade, elas “fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele deve ser” (MOSCOVICI, 1978, p. 59), daí geramos novos valores que, por

sua vez, engendram novas atitudes, e novas conversações que retornam em novas representações:

Desse trabalho mil vezes começado, repetido e deslocado de um tempo a outro da esfera os acontecimentos e as surpresas que captam a atenção dão origem às nossas representações sociais [...] cada um procura manter contato com as ideias que pairam no ar e responder às interrogações que nos atormentam. (MOSCOVICI, 1978, p. 55).

Todos emitem opiniões acerca do mundo, da sociedade e das normas. Nesse sentido, as representações podem vir de um grupo, de uma classe social, de uma cultura, de uma sociedade. E para que se produzem representações? Segundo Moscovici (1978), primeiramente as produzimos para resolver problemas, pensar e refletir sobre os conflitos que nos rodeiam, e sobre o que é estranho e novo a nossa realidade. Esse corpo estranho precisa de saberes e linguagens para ser descrito. Como cada indivíduo já possui algum conhecimento em alguma área do conhecimento, quando não encontra tais saberes e linguagens para entendê-lo e descrevê-lo, busca-os nas áreas em que os possui abundantemente.

As representações são um exercício cognitivo regulado pelas relações sociais, que criam novas atitudes e condutas sociais. (BOYER, 1991). Do mesmo modo, Moscovici (1978) afirma que as representações servem para a formação de condutas e atitudes e para orientar as comunicações sociais. Segundo Moscovici (1978, p. 78), “[...] a comunicação modela a própria estrutura das representações” pela interação e (re)construção e significação de novas representações, como já comentado acima. Para ele, há profissões que são propagadoras de representações mais que outras, porque têm como função propagar normas e valores, entre elas, os sacerdotes e os cientistas, por exemplo, bem como os professores e profissionais da educação, como os participantes deste nosso estudo.

Outro aspecto que nos parece interessante apontar é sobre o trabalho de Duvéen (1995), quando discute as representações no universo infantil. Segundo ele, a criança já nasce num mundo cheio de representações, com as quais ela, somente gradativamente, vai adquirir a capacidade de interação ativa na sociedade. Primeiro, ela estaria exposta às representações do seio familiar, depois da escola, dos amigos, e assim por diante. À medida que se engaja na ampliação dos seus domínios sociais, vai ampliando e mudando sua posição própria e a sua conduta, além de ir (re)construindo suas identidades e suas representações.

Segundo Moscovici (1995), o estudo das representações sociais é um assunto multidisciplinar, nascido especialmente da sociologia e da antropologia. Refere-se aos estudos anteriores de Durkheim e Lévi-Bruhl, que elaboraram uma teoria das representações coletivas,

que, de certa forma, foi precedida, segundo Moscovici (1995, p. 8), pela “[...] teoria da linguagem de Saussure, das representações infantis de Piaget, do desenvolvimento cultural de Vigostky”.

Moscovici (1995) explica que as representações sociais se diferenciam das representações coletivas de Durkheim, nas quais se fundamenta. Moscovici (1995) analisa e as critica, pois, para Durkheim, as representações somente podem ser de ordem coletiva, campo para a sociologia, e não reconhece o individual, que, segundo ele, deve ser estudado pela Psicologia. Já Moscovici (1995) prefere o uso de representações sociais e não coletivas. Como área de estudo para a Psicologia Social, também constitui uma linha teórica europeia, que “[...] irá duramente contra a linha norte-americana, de Allport, a qual tem uma natureza individualizante” (FARR, 1995, p. 49). A linha europeia tentará manter a conexão entre indivíduo e sociedade, considerando o caráter social e dinâmico das representações.

Nós, nesta pesquisa, nos aproximamos da linha europeia, pois entendemos as representações na sua dimensão sócio-histórica, interacional e mutável. Cabe destacar também que adotaremos aqui a nomenclatura *representações*, já que nosso estudo não se vincula à Psicologia Social, e sim à Linguística Aplicada. Nesse sentido, ainda que partamos dos pressupostos de que as representações são mutáveis, em nosso estudo, como se verá nos capítulos destinados à metodologia e análise dos dados, por fazermos um recorte das representações de um momento sócio-histórico, elas acabam sendo estáticas.

As representações também são parte do processo que se constrói no âmbito do ensino de línguas e das políticas linguísticas. Segundo Castelloti e Moore (2002), como a aprendizagem de línguas também se dá pela aquisição do uso social e contextual da língua, na qual se encontram as condicionantes sociais, econômicas, emocionais e ideológicas que cada um possui, as representações do aprendiz influenciam nessa tarefa de aquisição da língua adicional. Uma vez que o aprendiz possui a capacidade de mobilizar uma amplitude de referentes do seu conhecimento de mundo,

[...] les représentations constituent un élément structurant du processus d’appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, [...] à certaines stratégies d’apprentissage [...] de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre. (CASTELLOTI; MOORE, 2002, p. 9).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> “[...] as representações constituem um processo estrutural na aquisição das línguas. Representações sobre a sua língua materna, sobre a língua alvo, [...] sobre as estratégias de aprendizagem, [...] sobre a distância interlinguística que separa um sistema do outro”. (CASTELLOTI; MOORE, 2002, p. 9).

Assim sendo, os estereótipos sobre uma cultura, uma língua e seus falantes constituem representações que exercem um papel importante na aprendizagem da língua alvo (CASTELLOTI; MOORE, 2002).

Para que serve captar e entender as representações sociais de professores e da comunidade escolar em geral? Para Celani e Magalhães (2002), as representações estão presentes no dia a dia no discurso de professores, uma vez que a escola é uma instituição geradora de uma cultura própria, que propaga um conjunto de significados e comportamentos. Já que as representações são decorrentes da capacidade humana de reflexão sobre a realidade que nos cerca, a escola, por difundir uma cultura particular, é um espaço que nos possibilita praticar tal capacidade. É impossível estar alheio a esse universo cultural que é a escola, o qual nos conduz a (re)pensar nosso papel e nossa identidade profissional, uma vez que, ao interagir com a comunidade escolar, constituímos um círculo gerador de representações. Para as autoras, representações são

[...] uma cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação, e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teoria de mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Quanto aos estudos sobre representações e bilinguismo<sup>5</sup>, Castelloti e Moore (2002) argumentam que tais estudos se dão com o objetivo de capturar as representações em duas frentes: a das atitudes linguísticas sobre a língua (do outro e/ou a sua língua materna) e a das políticas linguísticas. Portanto, as representações podem ser muito úteis para entender e analisar o posicionamento e a apreciação pessoal acerca de uma variedade linguística, das identidades e aspectos culturais do outro ou de si mesmo. No estudo de políticas linguísticas em contextos linguisticamente complexos, o trabalho com representações pode auxiliar a entender as percepções dos participantes, no que concerne à(s) língua(s) promovidas e/ou prestigiada(s).

Como vemos, as representações mesmo que nascidas na Psicologia Social e na Sociologia, são temática de interesse na Linguística Aplicada, já que nos auxiliam a compreender, por exemplo, contextos complexos. O PEIF, por exemplo, é um contexto bilíngue, e também complexo, já que, para executar essa proposta, há que se recorrer à

---

<sup>5</sup> O estudo sobre representações e bilinguismo nos interessa, devido ao fato de que o PEIF é uma proposta de educação intercultural para um contexto bilíngue, que veremos mais detalhadamente na seção 2.2.2.

organização administrativa e pedagógica de dois países, de duas escolas de sistema educacionais diferentes, de duas culturas de ensinar discrepantes entre si. Como menciona Boyer (1991), inclusive, podem atuar de maneira autônoma até certo ponto, o que faz necessário recorrer à questão das representações na Psicologia Social. O autor utiliza a denominação representações sociolinguísticas, e, segundo ele, as atitudes linguísticas se dão por representações, e, portanto, são elas representações sociolinguísticas, e essa seria uma categoria das representações sociais.

Na seção a seguir, tratamos do conceito de língua e ação da linguagem pelo viés do interacionismo sócio-discursivo a fim de entender como se evidenciam as representações sociais pela linguagem, uma vez que o interacionismo na linguagem também busca entender o caráter social das representações. (BRONCKART, 1999).

### 2.1.1 A ação da linguagem e as representações

Segundo Moscovici (1995) e ressaltado por Farr (1995), ao descreverem os precedentes da teoria das representações sociais, como apontamos na seção anterior, a noção de representação já se fazia presente nas ideias de Saussure, para o qual, segundo o Curso de Linguística Geral de 1916, a língua é um sistema coletivo e individual. Coletivo porque sofre influência do social, isto é, o significante é arbitrário e convencionalizado socialmente; mas a língua é, também, um sistema individual, porque o signo é uma imagem acústica, e essa imagem é um conjunto de conceitos apreendidos do meio exterior. Logo, a língua é um conjunto de signos, os quais a faculdade da linguagem nos permite combinar. (SAUSSURE, 1969).

Bronckart (1999) remete à ideia saussuriana de língua como sistema. Ele concorda com as ideias de Saussure, porém lembra que ela não é um sistema homogêneo, e sim um sistema no qual há vários subsistemas encaixados. Logo, o discurso, tanto oral como escrito, não é fechado em si mesmo (BAKHTIN, 1997), e, portanto, é “[...] de ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 1999, p. 34), além de historicamente situado pelas práticas interativas (BAKHTIN, 1999; BRONCKART, 1999, 2006). Portanto, o signo possui significado cambiante, e é através dele, do signo, que se constroem as representações do mundo exterior. Bronckart (1999) também denomina os conceitos de signo e significante de semiotização dos conhecimentos coletivos.

A apreensão dos signos pela criança é encorajada pelo meio social, e, sem esse encorajamento, seria impossível ela apropriar-se deles. O indivíduo, entretanto, não está

condicionado à sociedade, nem um é produto do outro, mas ambos (indivíduo e sociedade) interagem constantemente nas trocas de significações da realidade, como pontua Bakhtin (1997, p. 291, grifo do autor):

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

Assim, o indivíduo, ao se engajar numa ação de linguagem, associa os conhecimentos de mundo, ou conhecimentos pessoais, os quais são mobilizados como *referente* ou *conteúdo temático*<sup>6</sup>, a cada signo utilizado. É o que Popper (1972/1991 apud BRONCKART, 1999) e Habermas, chamam de *mundos representados*, a saber, o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo:

[...] o agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados, de que ele se apropriou, na interação social e verbal, dos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo. (BRONCKART, 1999, p. 46).

Como vemos, a linguagem é uma atividade social humana, de caráter acionista, objetiva e subjetiva, o que Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999) chama de agir comunicativo. A ação é “[...] o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). Essa atividade é vista como um estatuto da ação, isto é, um conjunto de normas que regulam a significação da ação da linguagem.

Então, a linguagem humana se compõe de três atividades existentes na relação língua e pensamento, que se trata de três mundos representados, os quais têm a função de regular a interação. Para entender de que se compõem os mundos representados, voltamos a como os conceitua Bronckart (1999, 2006). O mundo objetivo se refere aos conhecimentos coletivos acumulados, isto é, os signos, e se fazem perceber no discurso pelas opiniões, por exemplo. O mundo social se refere às modalidades de cooperação entre os membros do grupo, isto é, o modo de organizar a tarefa da interação comunicativa

---

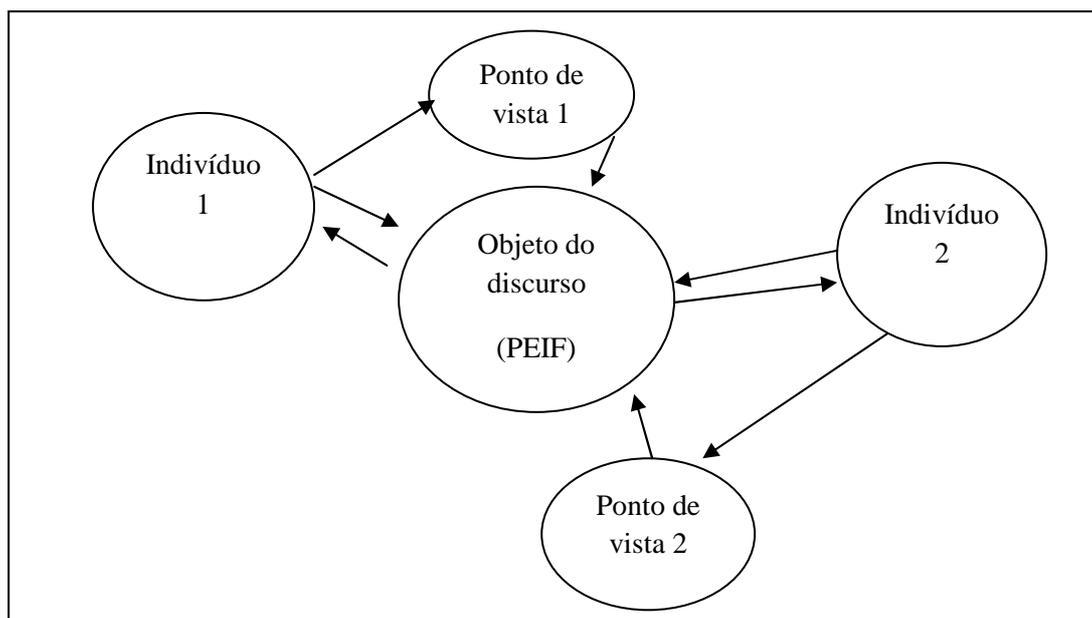
<sup>6</sup> A questão dos conteúdos temáticos ou referentes será abordada com mais profundidade na seção 3.1, da metodologia.

em toda ação da linguagem verbal e não verbal. Nessa categoria encontram-se as normas. Já o mundo subjetivo é as características próprias de cada indivíduo que também é constituído dos conhecimentos do mundo social. No mundo subjetivo, o indivíduo regula o acesso dos demais ao seu universo íntimo, isto é, ao mundo dos seus pensamentos e dos desejos, por exemplo, baseado nas normas do mundo social. Ainda, no mundo subjetivo, Bronckart (2006), ao citar Habermas, ressalta que se trata das experiências vividas, cujo modo de representação é individual, e o modo como as expressamos é regulado pelas normas sociais e pelo estatuto de cooperação e julgamento da ação. A soma desses três mundos resulta no que Bronckart (1999, 2006) chamou de contexto da ação da linguagem.

Esses três mundos, conforme Bronckart (1999, p. 42) “[...] constituem quadros de avaliação da atividade, e, portanto, de avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares nessa atividade”. Bronckart (1999) explica que o indivíduo, por meio de regras coletivas, isto é, a negociação de significados entre a conduta e a representação nos outros e em si mesmo, julga a atuação dos outros no agir comunicativo, contribuindo para o que chama de delimitação da ação da linguagem.

Bakhtin (1997) lembra que o objeto do discurso já foi dito alguma vez, e, portanto, julgado. O objeto do discurso é o ponto de encontro e de separação de diferentes visões e pontos de vista. Esse ponto de encontro é o que ele chama de representações, como mostra a figura 3, a seguir.

Figura 3 – O ponto de encontro de Bakhtin (1997)



Fonte: Bakhtin (1997, p. 319) adaptado pela autora

Os indivíduos 1 e 2 se alimentam do objeto de discurso, em nível de ilustração, no nosso caso o PEIF, e do entendimento de cada um surgem dois pontos de vista, sobre o qual os indivíduos podem regular o que o outro pode saber sobre a sua opinião. Além do mais, cada indivíduo é capaz de refletir, analisar, recortar e reelaborar a opinião do outro:

[...] na mente do locutor encontram-se associadas duas representações (ou é melhor, é o inverso: uma representação complexa se divide em duas representações simples) [...]. O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões dos interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões de mundo, as tendências, as teorias, etc.(na esfera da comunicação cultural) A visão de mundo, a tendência, o ponto de vista têm sempre sua expressão verbal [...] O enunciado está sempre voltado não só para seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Na próxima seção, trataremos sobre as identidades culturais e o sistema de representações culturais que regulam a ação social através das práticas de significação que nos ajudam a codificar, a categorizar e a regular a conduta dos outros e a nossa mesma. (HALL, 2002). Para isso, vamos definir o que são identidades e discorrer sobre a relação das identidades com as representações.

### 2.1.2 Representações e identidades culturais

As identidades são uma série de representações do que temos no imaginário do que é ser ou não ser individualmente ou de pertencer a um grupo e não a outro. Afinal, o que define, por exemplo, ser de uma nacionalidade, gênero, classe social, etnia, religião, torcedor de um time de futebol, entre outras identidades? O sujeito tem várias identidades ao mesmo tempo, elas não nascem com o indivíduo, não estão nos genes, e, portanto, são formadas ao longo da vida social. (HALL, 2005). As identidades do indivíduo mudam conforme o seu papel social em cada prática social, entre outros fatores, na interação diária. Essa mudança ocorre em decorrência dos diferentes contextos de interação, contexto aqui entendido como o enquadre de normas de significação compactuadas entre os indivíduos e que se destinam a um determinado fim. (MOITA LOPES, 2001).

É também importante destacar que a identidade de um grupo existe porque é reconhecida e conferida por outro. Então, o sujeito tem certas identidades num determinado momento sócio-histórico porque não representa outras naquele momento. Como menciona Ferre (2001, p. 196), “[...] minha identidade me dão os outros, mas eu não sou essa

identidade, pois se eles têm de dá-la a mim é porque eu, em mim mesma, por mim mesma, em minha intimidade não a tenho”.

Por possuir várias identidades ao mesmo tempo, os indivíduos estão em constante contradição e luta entre as suas identidades. (BORDIEU, 1980; HALL, 2005). Reconhecer a(s) identidade(s) do outro é um exercício decorrente das representações sociais que se geram a partir, principalmente, da comparação com o outro, da constante (re)definição e (re) negociação de identidades (YANAPRASSAT, 2002), e da avaliação em relação ao outro possibilitado pelo contato entre ambos (CASTELLOTI; MOORE, 2002). Essas representações sobre o outro podem acarretar atitudes positivas ou negativas em relação a ele, as quais passam por um dinâmico processo de (re) negociação de reconhecimento. (YANAPRASSAT, 2002).

Porém, todas as identidades individuais estão subordinadas às identidades nacionais inventadas que tentam, e que muitas vezes conseguem, apagar a diversidade individual e dos grupos. Para alcançar esse ideal de identidade nacional foram criadas as narrativas nacionais, as quais auxiliaram a criar a representação de uma identidade nacional homogênea que não existe. Segundo Hall (2006, p. 50), as culturas nacionais são compostas de símbolos e representações, “[...] sendo um modo de construir sentidos, os quais influenciam e organizam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

Para Bordieu (1980), esses símbolos são os objetos de representação mental, que na língua é a relação língua - dialeto - sotaque, que marcam o conhecimento e o reconhecimento do pertencimento dos grupos, e, conseqüentemente, a apreciação ou o estigma. Os objetos de representação são forçados e manipulados pelas relações simbólicas de poder, os eventos, e as políticas sociais que servem para mudar as representações mentais, isto é, o objeto, a imagem criada pela prática social. Para alcançar essa adesão dos sujeitos a esse universo imaginário que é a comunidade imaginária, também são criados e/ou convencionados os símbolos, os mitos, as epopeias, a história, a língua nacional, a bandeira, o hino nacional, e, entre outras coisas, o sistema nacional de educação, que servem para consolidar a noção de identificação e lealdade a um sistema de cultura maior e esmagador da diversidade cultural. Para Hall (2005), o sistema educacional nacional tem sido o responsável por manter a língua predominante, as tradições e a história:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura

homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (HALL, 2005, p. 50).

As culturas nacionais fazem parte do nosso imaginário, nos dão um sentido de pertencer a algo que já existe antes de nós e que é intemporal (HALL, 2005). As narrativas nacionais serviram para sustentar o nacionalismo, e, entre as várias atitudes públicas que o sustentaram, estão as políticas de homogeneização, tanto em planejamento linguístico como na organização institucional dos sistemas educativos. Na América Latina, em nosso caso no Brasil e no Uruguai, esse processo de homogeneização da educação nacional começou desde o século XIX com as independências e a criação dos Estados soberanos, e se estendeu até meados do século XX, durante os governos populistas e das ditaduras militares. (CORSARO, 1996). Segundo Behares (1996), os discursos educativos permitiram as práticas nacionalistas, que até hoje ainda resistem nas atitudes de muitos profissionais da educação, bem como nas comunidades escolares como um todo. No Uruguai, a antiga *Ley de Educación Común*, baseada nos ideais de José Pedro Varela, constituiu um discurso de homogeneidade cultural em todo o território do país; atualmente a nova Ley Nacional de Educación (2009), vem mudando esse panorama. Entretanto, por ser recente, não sabemos ao certo em que medida as mudanças nas políticas educacionais estão conseguindo mudar as representações e as atitudes da comunidade. O mesmo ocorreu com o Brasil ao ditar a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa, e somente após a Constituição de 1988, percebeu a necessidade de uma educação voltada para a diversidade, começando precariamente pela educação bilíngue indígena. (NINCAO, 2003). Além desses fatos históricos, é importante destacar que todas essas políticas públicas de fazer educação também propagaram atitudes nos docentes durante a sua formação, a cargo do Estado, e durante a sua vida profissional; e, conseqüentemente, também nas comunidades, ao inculcar as representações de como deveriam comportar-se, pensar e aprender. (CORSARO, 1996).

Nos dias atuais, a educação se volta para a formação de identidades regionais e globais integradas, na tentativa de mudar o histórico de divisão. Logo, concordamos com Bordieu (1980) ao pensarmos na fronteira como um ato jurídico que serviu para delimitar e acabou dividindo, em muitos casos, também, pela educação. Para o caso das fronteiras, as identidades culturais próprias desse contexto superariam as narrativas nacionais pelo que é possível ser cidadão fronteiriço e não só brasileiro ou só uruguaio, mas sim ser brasileiro-uruguaio ou vice-versa. Aqui é possível ilustrar com a reflexão de Baker (1997), quando ele diz que as

identidades nacionais são híbridas, elas se fragmentam e se reconstruem em outras novas identidades, ou seja, “las partes se convierten en un nuevo todo”. (BAKER, 1997, p. 363).

Por conseguinte, nossa identidade, na era da globalização, é multifacetada, instável e fragmentada, “é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2005). Isso se deve, em grande parte, à revolução cultural causada pela mídia e pelos ambientes virtuais, que comprimiram a noção de espaço e tempo. Hoje, é possível saber o que acontece em vários lugares, também é possível interagir com outras pessoas de lugares diferentes ao mesmo tempo, do mesmo modo, os novos meios de comunicação permitem uma circulação de bens materiais, culturais, inclusive contatos linguísticos. Segundo Hall (1998, 2005), isso modifica os sistemas de representações porque esses se coordenam com o tempo e o espaço, e isso tem impactos profundos sobre as identidades.

Porém, ainda há a resistência, por muitos, em incorporar o fenômeno da globalização, alegando que ele contribui para apagar as culturas regionais e nacionais, e para que isso seja minimizado, buscam reforçar os aspectos culturais regionais. (HALL, 2005). Em nossa opinião, isso diz respeito a atitudes condizentes com as ideias de comunidades imaginadas.

Talvez pela existência das narrativas nacionais inventadas também encontremos dificuldade em definir o que é cultura, a qual, muitas vezes, tem sido denominada como o mais típico e o que se tem de “melhor” e sofisticado nos países e nas regiões, como as literaturas, as artes, por exemplo. Na verdade, cultura é um conceito muito amplo, presente nos hábitos cotidianos, nas ações e nas práticas discursivas cotidianas. Na cultura se encontram também as “[...] humanidades, o estudo das linguagens, a literatura, as artes, as ideias filosóficas, os sistemas de crença morais e religiosos” (HALL, 2002), e em tudo o que requer e gera significação na ação social, porque os indivíduos são seres interpretativos, objetivos e subjetivos. Acrescentamos a esse conceito o que abrange a cultura: as crenças, no seu conceito mais amplo e já debatido na introdução desta pesquisa, juntamente com as representações e atitudes que tratam de um complexo sistema de significação regulado pelas práticas sociais. Isso porque, através das práticas discursivas, também construímos e (re) construímos nossas várias identidades através do discurso. Elas são cambiantes a cada nova interação social em que nos posicionamos socialmente com cada situação e grupo social.

Para o aprendizado de línguas no contexto formal, as representações sobre uma identidade imaginária no contexto de uma comunidade imaginada pode impactar a inserção do aluno com as novas práticas escolares quando o contexto escolar não o ensina a reconhecer

e validar os diferentes sistemas de significação. Para isso, fazem-se necessários trabalhos que visem às trocas culturais (KANNO; NORTON, 2003). Segundo Moita Lopes (2001), é na sala de aula que as identidades se confrontam e onde se validam ou se desprestigiam as identidades e os discursos, portanto, cabe ao docente estar atento a como se constroem as práticas sociais da linguagem na sala de aula, uma vez que isso também se relaciona ao modo como se constrói o conhecimento e como os alunos vão se tornando conscientes de como os indivíduos se posicionam socialmente pelo discurso, o que resultaria numa educação de transformação social. Entretanto, para alcançar essa desejada educação transformadora, é preciso reconhecer a necessidade de trabalhar as identidades profissionais dos professores, bem como seus sistemas de representações, crenças e atitudes, além de conhecimentos básicos para ser capaz de compreender e validar as diferenças culturais. (CITRINOVITZ, 1996). Nós acrescentaríamos como importante à formação inicial e continuada de educadores o conhecimentos da diversidade linguística e cultural, flexibilizando suas representações para atuar numa educação intercultural.

Para Baker (1997), uma educação multicultural capacita os indivíduos a terem múltiplas perspectivas da sociedade, de seus fenômenos e de seu papel social enquanto indivíduos multiculturais capazes de se interagir com as diferentes perspectivas, além de ser capazes de reconhecer a validade dessas diferentes perspectivas. Entretanto, nos perguntamos: como é possível romper com a resistência ao novo e à diferença? Enquanto somos guiados pelo fervor das identidades da narrativa nacional será difícil aceitar a interculturalidade.

Na próxima seção, apresentam-se alguns trabalhos já existentes sobre representações no âmbito da Linguística Aplicada. Em geral, os pesquisadores citados buscam nas representações a compreensão de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas no seu aspecto mais amplo, que transcende a sala de aula e se volta à sociedade, as políticas linguísticas e/ou a participantes de uma cultura escolar para entender como percebem as políticas linguísticas aplicadas a um determinado contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

### 2.1.3 Estudos sobre representações na linguística aplicada

As representações já fazem parte de estudos em Linguística Aplicada no Brasil há algum tempo, principalmente nas duas últimas décadas. (RAMOS; LESSA, 2010). Sendo assim, o estudo de representações não se trata de uma novidade, porém ainda há poucos trabalhos encontrados sobre representações e políticas linguísticas, dentre os quais citamos

Nincao (2003), que pesquisou representações em um contexto de ensino bilíngue e intercultural; e Macau (2006), que buscou representações de docentes sobre a aplicação na prática diária de um documento oficial, nesse caso os PCN-EM. Também destacamos a pesquisa de Braz (2010) sobre representações e identidades nacionais.

Nincao (2003) estudou representações de professores indígenas terenas sobre o ensino da língua indígena nas séries iniciais de uma escola. Esses professores participavam da implementação do Projeto Raízes do Saber, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana, para contemplar o direito das comunidades indígenas ao ensino bilíngue e intercultural, em língua indígena e língua portuguesa, garantido pela Constituição de 1988, e subsequentemente pela LDB de 1996, sendo a educação indígena, no país em geral, a primeira educação bilíngue e intercultural reconhecida pelas políticas educacionais brasileiras. Os objetivos desse estudo foram, primeiramente, analisar as representações de professores indígenas sobre o ensino da língua Terena, e, em segundo lugar, a demanda de ensino de português e, por último, sobre a resistência da comunidade em relação ao ensino da língua indígena, pois, para ela, o ensino de língua portuguesa garantia um acesso à integração na sociedade. A teoria usada por Nincao (2003) foi o interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999, 2006). Como metodologia de análise, baseou-se nos conteúdos temáticos de Bronckart (1999) e, a partir das modalizações lógicas (unidades de escolhas lexicais referentes ao mundo objetivo), deônticas (unidades de escolhas lexicais referentes ao mundo social) e apreciativas (unidades de escolhas lexicais referentes ao mundo subjetivo). A pesquisadora entrevistou nove professores terenas. Os resultados dessa pesquisa mostram que não basta garantir a educação indígena através do professor indígena, é necessário oferecer-lhe uma formação teórica para que possa embasar seu trabalho. Segundo as conclusões de Nincao (2003), a alfabetização na língua Terena proposta pelo decreto de sua criação e pela prática docente não se trata (no momento da pesquisa 2003) de uma construção autônoma, mas sim uma ponte para a alfabetização na língua portuguesa, o que caracterizava uma escola bilíngue de transição<sup>7</sup>, e não intercultural.

A pesquisa de Nincao (2003) se relaciona, em certa medida, com a nossa pesquisa, pois vamos analisar as representações de participantes sobre uma política linguística que ainda se encontra no estágio de recente implementação, a qual pretende ser intercultural e bilíngue. Para analisar as representações sobre o PEIF, também iremos recorrer ao *Marco Referencial del Desarrollo Curricular*, documento que contém os pressupostos teóricos que

---

<sup>7</sup> Conforme Baker (1997) a educação bilíngue transitória, por sua vez, tenta compensar os fracassos escolares das crianças de língua minoritária deixando-as usar sua língua materna por volta de dois anos de início da sua escolarização, depois somente língua majoritária, sendo uma ponte entre a língua materna dos alunos e a língua majoritária.

estabelecem essa proposta de educação intercultural, e à Portaria nº798/2012, que implementa o Programa.

Macau (2006), propondo uma ligação entre representações e políticas educacionais, buscou identificar as representações de professores de inglês sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e sua aplicabilidade. Para essa pesquisa, foram entrevistados doze professores de Ensino Médio, licenciados em Letras habilitação em Língua Inglesa, os quais atuavam (no momento da pesquisa, 2006) em escolas públicas e particulares do Vale do Paraíba. Os objetivos do estudo foram, primeiro, saber quais eram as representações sobre os PCN-EM, segundo, que representações tinham os professores em relação aos conteúdos e objetivos selecionados nos seus planos didáticos, em relação ao proposto pelo PCN-EM (2002), e por último, levantar as representações desses professores sobre a possibilidade de aplicar o PCN-EM em suas práticas pedagógicas. Como referencial teórico, a autora se baseou nos estudos de representações sociais de Moscovici (1969), entre outros autores sobre conhecimento tácito de Polanyi (1967), conhecimento teórico de Demo (1995) e reflexão de Schön (1983). Para a metodologia, valeu-se da análise de unidades e significados de Van Manen (1990) as quais tratam de escolhas lexicais e expressões que evidenciam as opiniões a respeito de algo. Os resultados mostram as representações dos professores sobre algumas orientações dos PCN-EM (2002), quanto ao uso do computador e à formação crítica, ética e autônoma do aluno. Os professores entrevistados mostraram consonância com o documento. Já no que concerne à interdisciplinaridade e à elaboração de planos didáticos, os professores mostraram não compreender os objetivos propostos pelo PCN-EM (2002), ao entender a elaboração de planos didáticos como exigência burocrática das escolas, e a leitura, em sala de aula com os alunos, de um texto de outra área, como tarefa interdisciplinar. Em resumo, sua análise de dados revela que se necessita de mais oportunidades e tempo para a discussão do documento.

A pesquisa de Macau (2006) se relaciona a nossa porque também analisaremos quais representações têm os professores e gestores, além de pais e alunos, sobre a aplicação de uma política linguística. No nosso caso, tratamos de uma implementação, que, até junho de 2012, foi executada baseada no documento preliminar do acordo entre os Ministérios de Brasil e Argentina<sup>8</sup> (ARGENTINA; BRASIL, 2008), cuja proposta chegava às escolas por assessoria pedagógica. Assim sendo, também nos perguntamos em que medida os docentes conhecem e entendem o que deveriam aplicar nas suas práticas pedagógicas de intercâmbio docente.

---

<sup>8</sup> Como veremos na seção 1.2.2., inicialmente o Programa se estendia a Brasil e a Argentina.

Há ainda o artigo de Amarante (2009), que estuda as representações de poder em discursos político-educacionais sobre a educação a distância de inglês como língua estrangeira às crianças. Para tanto, a autora analisa as representações sociais sob o ponto de vista dos estudos do discurso, vinculadas ao conceito de empoderamento do discurso de Foucault (1996) na análise dos discursos de empoderamento em sites de ensino de inglês a crianças, no portal MEC Brasil. Os resultados de sua pesquisa levam a contradições no encorajamento ou silenciamento dessa prática de ensino de inglês. A autora descobriu que os sites de ensino de inglês para crianças, os quais pesquisou e dos quais apresentou algumas amostras, terminam sendo um depósito de materiais e recursos para professores, pais ou leigos, e raramente para que as crianças tenham autonomia em aprender o inglês. Isso se deve ao fato de tais sites refletirem as representações contidas nos discursos de empoderamento das leis educacionais do país, que desencorajam o ensino/aprendizagem das crianças antes dos onze anos no que concerne à formação e à autonomia do aprendiz dessa faixa etária e ainda mais em língua estrangeira. Outro aspecto relevante que a autora analisa como reflexo das representações sobre o ensino de inglês às crianças é o fato de que os materiais disponíveis nesses sites estavam vinculados somente ao lúdico, como sendo a única forma de as crianças aprenderem.

A reflexão desse estudo se relaciona a nossa pesquisa, em parte, porque veremos as representações dos participantes e do *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* sobre o PEIF a respeito do ensino da língua adicional a crianças do 1º e 2º anos na escola no contexto fronteiriço, como, por exemplo, o ensino da oralidade e ensino por meio de projetos de aprendizagem de escolhas dos alunos.

Por fim, Braz (2010), em sua dissertação, estudou as representações pelo viés dos estudos culturais de Stuart Hall (2006). É de um estudo em Linguística Aplicada em interface com os Estudos Culturais, a Antropologia e a Sociologia. Seu estudo relaciona as representações, as identidades nacionais e as línguas no comércio de Pacaraima, fronteira com Santa Elena de Uairém na Venezuela. Para tanto, a autora se baseou em Cox e Assis-Peterson (2007), Cesar e Cavalcanti (2007) para os conceitos de língua, em Cuhe (2002), Hall (2006) e Bauman (2005) sobre identidade, e em Berenblum (2003) sobre nacionalidade. Os objetivos da pesquisa foram conhecer os sujeitos entrevistados, a cidade de Pacaraima, o comércio, as nacionalidades e as línguas em contato nessa fronteira, através de entrevistas a 21 comerciantes. Os instrumentos de coleta de dados foram as notas de campo, entrevistas semiestruturadas, mapas, fotografias e documentos. Os dados foram analisados e divididos por temas: as nacionalidades, expressões de brasilidade e a brasilidade exaltada, a fim de

verificar como os sujeitos constroem as suas identidades nacionais. A pesquisadora esteve quatro meses em campo, dois da alta temporada do comércio e dois da baixa temporada. O estudo revela que a brasilidade e a língua portuguesa são vistas de maneira frágil e conflituosa, e em crise devido à tumultuada situação fundiária. Quanto às línguas, o português tem mais prestígio comparado que o espanhol e, quanto às variedades do espanhol, têm mais prestígio as que se parecem a forma peninsular e mais próxima à de Caracas. As demais variedades são estigmatizadas.

A pesquisa de Braz (2010) se relaciona em parte à nossa, pois também discutiremos a questão das identidades nacionais, mais precisamente as identidades nacionais nas práticas escolares, uma vez que o PEIF se aplica a uma escola brasileira e uma escola uruguaia, e as mesmas têm culturas diferentes quanto ao fazer pedagógico e quanto a sua organização estrutural, além das representações que se manifestam decorrentes de épocas do nacionalismo. Analisaremos em que medida essas representações sobre a cultura escolar vizinha se modificaram ao trabalhar com o PEIF ou não.

Embora tenhamos nos proposto a levantar pesquisas na área da Linguística Aplicada, não podemos deixar de citar a dissertação que encontramos a respeito do PEIF (Programa Escolas Interculturais de Fronteira) na área de Estudos Fronteiriços, de Jaime (2010) sendo o único que encontramos (até o momento 2012), a dedicar toda uma dissertação ao PEIF. A pesquisa de Jaime (2010) intitulada “CAIC- A Construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia” é uma indagação do autor a respeito de não terem sido consideradas as cidades-gêmeas de Corumbá (Brasil) e Puerto Quijado (Bolívia) para integrar a rede de escolas do PEIF. Ele propõe, através dos estudos culturais de Hall (2001) e de Calvet (2002), do levantamento documental a respeito do PEIF (ARGENTINA, BRASIL, 2008) da Lei do Espanhol nº 11.161/05 (BRASIL, 2005), do Projeto Político Pedagógico do CAIC Pe. Ernesto Sasside em Corumbá (MS), do Programa de desenvolvimento social da faixa de fronteira (BRASIL, 2009) e de entrevistas a pais e professores, a necessidade de implementar o PEIF nessa escola. Segundo seus resultados, um programa de educação intercultural amenizaria o fracasso escolar de cerca de 20% dos alunos bolivianos, que estudam no CAIC, por não terem o domínio da língua portuguesa e não se adaptarem culturalmente à escola brasileira, e, que, portanto, essa escola precisaria do PEIF no seu currículo escolar e em turno integral.

Essa pesquisa se relaciona a nossa em certa medida, pois Jaime (2010) descreve a proposta pedagógica do PEIF, analisando os documentos que nós também usaremos na nossa dissertação. Jaime (2010) também busca evidenciar a necessidade de uma educação

intercultural em uma cidade fronteiriça cuja realidade sócio-histórica se assemelha ao Chuí/Chuy, se considerarmos a dinamicidade de pessoas e trocas culturais, identitárias e linguísticas que a fronteira seca permite.

Por tudo o que estudamos e expusemos até aqui, entendemos representações como imagens que elaboramos e depositamos na mente. Essas imagens representam um fato, um evento, uma lembrança, o conhecimento sobre o outro, sobre algo experimentado e testemunhado ou não. Essas imagens podem representar o conhecimento sobre o outro e/ou algo que nem sequer conhecemos, podendo ser usadas para a criação de uma teoria sobre como o outro ou algo é ou deveria ser. Nesse sentido, as representações estão relacionadas também à construção das identidades, as quais se (re)negociam a cada prática social, situada sócio-historicamente. As identidades se evidenciam, na e pela linguagem, no papel social que os indivíduos assumem em um determinado momento, e isso está fundamentalmente ligado às representações que já temos sobre o que é ou deveria ser, e o que se desempenha em cada papel social. Esses papéis sociais nos conduzem à validação de uma representação em detrimento de outra. As imagens que compõem uma representação são carregadas de conceituações forjadas pelo meio social. Essa significação é adquirida e reelaborada na interação social e se (re)significada pela linguagem em um determinado contexto de prática social.

Na próxima seção, vamos tratar da definição de política linguística e dos tipos de intervenções e decisões possíveis sobre a língua.

## **2.2 Política linguística**

Política linguística é uma intervenção humana sobre a língua. (CALVET, 2007). Portanto, toda pessoa pode tomar decisões a respeito da língua. Isso acontece, por exemplo, quando escolhemos uma língua, ou a variedade de uma mesma língua, a qual queremos usar nas relações familiares, e/ou em outros domínios como trabalho, escola, entre outros. Também tomamos decisões sobre a língua quando escolhemos qual língua acreditamos que devemos passar a nossos filhos, e que língua(s) queremos aprender e por qual motivo. Todas as ações que tomamos sobre a língua constituem uma política linguística que precisa de um planejamento linguístico para ocorrer. O planejamento linguístico, segundo Calvet (2007), se refere à aplicação de uma política linguística.

Além disso, temos a política linguística governamental que somente pode ser empreendida mediante a elaboração de uma lei por parte do Estado. Uma lei ou decreto pode

intervir “[...] nos comportamentos linguísticos, no uso das línguas”. (CALVET, 2007, p. 75). A aplicação de uma política linguística governamental é determinante no peso simbólico das línguas no âmbito social, isto é, é capaz de agir no ambiente linguístico. Entendemos planejamento linguístico, conforme Calvet (2007), como aplicação ou implementação de uma política linguística.

Ambiente linguístico nada mais é que a presença da(s) língua(s), na forma escrita ou oral, na vida cotidiana de uma sociedade. Do mesmo modo, a ausência de uma língua, seja na forma escrita ou oral, em meios de comunicação e/ou na vida cotidiana da sociedade, também caracteriza o ambiente linguístico. Por alguma razão, geralmente devido a um planejamento linguístico, a forma escrita ou oral de uma língua predomina, está presente em algumas situações cotidianas ou, simplesmente, desaparece da vida social, seja por retroceder como língua do lar, ou pela sua extinção por completo como meio de comunicação entre os falantes. Assim sendo, um planejamento linguístico pode mudar a situação linguística de uma sociedade, promovendo ou desfavorecendo uma língua em detrimento de outra. (CALVET, 2007).

Há duas dicotomias em Calvet (2007) que precisamos discutir para entender como e para quê funciona uma política linguística. São elas as ações referentes ao *corpus* e ao *status* e as políticas linguísticas *in vitro* e *in vivo*.

É difícil definir e separar os conceitos de *corpus/status*. Segundo o autor, muitas vezes, uma ação voltada ao *corpus* implica o *status* de uma língua e vice-versa. Um planejamento linguístico voltado ao *corpus* está relacionado à veicularidade ou à vernacularidade de uma língua, isto é, à forma da língua; por exemplo, as ações contra os estrangeirismos, incorporação de neologismos aos dicionários, políticas linguísticas que visam a implantar uma escrita, ou que pretendem instrumentalizar essa língua por meio da encomenda de elaboração de gramáticas e dicionários, além de materiais de suporte com intenções didáticas para promover a padronização de uma língua. Já os planejamentos linguísticos voltados para o *status* são mais fáceis de serem entendidos e mais abrangentes. São eles as ações enfocadas em promover ou não uma língua, seja por meio da oficialização, pela imposição de usos em instituições, no âmbito educativo ao implementar a obrigatoriedade do ensino de uma língua no currículo escolar, ao obrigar o uso da língua nos meios de comunicações etc.

Ainda, segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas, isto é, sua elaboração e seu planejamento, podem ser *in vitro* ou *in vivo*. A primeira se refere às políticas linguísticas que

partem das ações governamentais sem compartilhar essa decisão com a comunidade de falantes. A segunda são ações que surgem como ponto de partida da comunidade de falantes.

Então, na política *in vitro*, o autor se vale de uma metáfora que remete ao tubo de ensaio, feito dentro do laboratório, a idealização, elaboração e o planejamento é feito por pessoas de fora da comunidade. Remetendo a essa definição de Calvet (2007) para o nosso estudo sobre políticas linguísticas nas práticas escolares, diríamos que, no nosso caso, o PEIF é uma política linguística *in vitro* (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011). Os idealizadores do PEIF são os linguistas que realizaram estudos sociolinguísticos junto às comunidades das escolas envolvidas no PEIF (MERCOSUR, [2010?]), além dos políticos educacionais que redigiram e orientaram os documentos oficiais, por meio das negociações entre os ministérios da educação de ambos os países e o Setor Educacional do Mercosul (MERCOSUL, 2011). Essas pessoas levantaram hipóteses e tomaram decisões sobre como aplicar um modelo comum de escolas, ao princípio bilíngues (como veremos mais adiante), para as cidades gêmeas das fronteiras brasileiras com seus vizinhos, estrategicamente importante aos interesses de integração regional devido à circulação de pessoas e bens. Tais escolhas de como se deveria dar a implementação de um Programa bilíngue e intercultural de escolas de fronteira, todavia, não foram compartilhadas com as equipes docentes das escolas, ao menos nas escolas do Chuí/Chuy, como poderemos comprovar nos dados, tampouco é estendido aos mesmos o papel de gestores, somente o de atores do PEIF, e, portanto, as decisões ainda são tomadas de cima para baixo.

Já as políticas *in vivo* são as que remetem à maneira como os indivíduos resolvem suas necessidades com a comunicação, transformando eles mesmos as suas práticas sociais. (CALVET, 2007). Por exemplo, o uso de neologismos, empréstimos linguísticos ou até mesmo alternância de código para fins de facilitar a comunicação e a negociação de identidades, como é o nosso caso de contexto fronteiro. (MERCOSUR, [2010?]).

Essas duas formas de conceber um planejamento linguístico, *in vitro* e *in vivo* podem também estar presentes na mesma política linguística. Isto ocorre, por exemplo, quando a comunidade adere a uma política *in vitro*, no nosso caso, os participantes do PEIF ao aceitar a aplicação dos *cruzes* esperando do Programa uma solução para a educação na fronteira, como veremos mais adiante na análise de dados.

A seguir, vamos tratar de políticas linguísticas para o ensino do espanhol no Brasil e para o ensino de português no Uruguai, a fim de entender os precedentes à política linguística do PEIF.

### 2.2.1 As políticas linguísticas para o Espanhol e o Português para o MERCOSUL

Hoje em dia, a globalização e os novos blocos econômicos, que propõem novas relações comerciais e políticas, requerem novas políticas linguísticas, por exemplo, o Marco Comum Europeu<sup>9</sup>, com a promoção das línguas oficiais da União Europeia, e o Setor Educativo do Mercosul, com a promoção das línguas oficiais do MERCOSUL<sup>10</sup>, a saber, o espanhol, o português e o guarani<sup>11</sup> (MERCOSUR, [2010?]). O MERCOSUL teve seu início com a assinatura do tratado de Assunção em 1991. Na área educacional, o Setor Educativo do MERCOSUL (MERCOSUL EDUCACIONAL, 2012) foi criado a partir de assinatura pelos países membros do Protocolo de Intenções em 13 de dezembro de 1991, o qual tem por objetivo analisar e debater os desafios e demais informações sobre os sistemas educativos dos países do bloco, cuja missão busca a promoção das línguas oficiais nos sistemas educativos dos países membros, e desenvolvimento de uma consciência que avance rumo à integração e ao reconhecimento da diversidade cultural e linguística. (MERCOSUR, [2010?]).

A criação do Mercosul e a oficialização das línguas, já descritas acima, têm contribuído para o aumento paulatino do interesse dos brasileiros em aprender o espanhol. Entretanto, foi a partir dos esforços das agências espanholas de Políticas Linguísticas que, finalmente, em agosto de 2005, foi assinada a polêmica Lei do espanhol nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), no Brasil. Essa lei obriga as escolas públicas e privadas a ofertar o ensino de espanhol, no Ensino Médio, o qual será uma disciplina optativa para o aluno. Curiosamente, a referida lei tem atendido, e continua atendendo, mais aos interesses da política linguística expansionista da Espanha (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2009; VILLA; VALLE, 2008), que vê no Brasil um atraente mercado de consumo de produtos linguísticos do que à política de cooperação e integração regional do MERCOSUL, criando um monopólio quanto à cooperação internacional para fomentar a referida obrigatoriedade do

---

<sup>9</sup> Por outro lado, há iniciativas em políticas linguísticas que buscam uma forma de se situar na nova era, a da globalização, que são propostas educacionais direcionadas ao multiculturalismo formadora de agentes interculturais e cidadãos plurilíngues (CONSEJO DE EUROPA, 2002)<sup>9</sup>, propiciando a conscientização quanto a relevância das línguas, através da difusão das línguas oficiais do bloco econômico e do ensino dessas línguas com textos orais e escritos referentes às práticas sociais.

<sup>10</sup> MERCOSUL é o bloco econômico Mercado Comum do Sul, firmado em 1991, são países membros Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai, recentemente em 2012, a Venezuela também integra o bloco. (MERCOSUL, 2006). Esses países fazem fronteira com Brasil, além desses há países associados como Chile e Bolívia, o primeiro não faz fronteira com o Brasil.

<sup>11</sup> Segundo o Tratado de Assunção as línguas oficiais do MERCOSUL (1991) são o espanhol e o português, o qual também consta em Thomaz (2010). Porém, no documento (MERCOSUR, [2010?]) informa a inserção do Guarani, entretanto, não encontramos outro documento com essa atualização.

espanhol no sistema educativo brasileiro, e quanto à variedade linguística da região central da Espanha de presença esmagadora nos materiais didáticos. (VILLA; VALLE, 2008, p. 47).

Por outro lado, no Uruguai, existe um curso de formação de professores de português, no Instituto de Profesorado Artigas (em Montevideu) (INSTITUTO DE PROFESORES ARTIGAS, 2012) e Centro Regional de Profesores del Norte – CERP (2012), em Rivera. O país tenta implantar o ensino do português atendendo em três frentes: no *âmbito do MERCOSUL* – como disciplina de oferta obrigatória nas escolas e optativa ao aluno no ensino médio nas escolas públicas e nos *Centros de Lenguas Extranjeras* (CLE) (URUGUAY, [2009?]), no *âmbito zonas de fronteira* e no reconhecimento da cultura lusófona uruguaia – através das escolas do *Programa de Inmersión Dual Español Portugués*<sup>12</sup> e o Programa de *Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares*, e finalmente, no *âmbito de políticas exteriores de vizinhança*<sup>13</sup> – com a adesão ao PEIF, de iniciativa do governo brasileiro.

Apenas para citar, anteriormente, na década de 90, o Uruguai colocou em prática o projeto “Educación sin frontera”, principalmente entre a cidade de Rivera e Santana do Livramento, com o apoio de Institutos de Formación Docente e as Inspeções Departamentais dos departamentos fronteiriços de Rivera, Artigas y Cerro Largo por meio do qual os docentes brasileiros davam aula às crianças uruguaias durante um turno de aula (MERCOSUR, [2010?]), porém não encontramos mais dados sobre esse projeto, nem mesmo no *Marco Referencial del desarrollo Curricular*, onde só se cita essa experiência com o Uruguai.

A seguir, trataremos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), tema de nossa pesquisa.

### 2.2.2 O Programa Escolas Interculturais de Fronteira

O PEIF é uma política linguística proposta pelo Brasil aos países vizinhos, e a sua implementação se dá pelo planejamento linguístico dessa política linguística para a educação nessa região. Consiste em uma rede de escolas situadas nas chamadas cidades gêmeas, que devem formar uma unidade operacional de trabalho, as escolas gêmeas. (BRASIL, 2012;

<sup>12</sup> Programa Bilíngue Dual destinado a ensinar o português padrão levando em conta uma atitude positiva e de reconhecimento à cultura lusófona uruguaia a qual se refere à língua Português do Uruguai, falada na fronteira Norte desse país. Segundo a *Ley Nacional de Educación n° 1118437/2009*, “[...] la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lenguas de señas uruguayas). Tradução: “[...] a consideração das diferentes línguas maternas existentes no país (espanhol do Uruguai, português do Uruguai, língua de sinais uruguaia). (URUGUAY, 2009). Ver mais em Brian, Brovotto e Geymonat (2004), e no *Marco Referencial del desarrollo curricular*. (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>13</sup> Segundo Thomaz (2010) a política linguística do PEIF se diferencia das políticas linguísticas do Mercosul, pois trata do ensino em língua adicional (LA) para as zonas de contatos linguísticos e não de ensino de língua estrangeira que atende exclusivamente o acesso à proficiência em LE.

MERCOSUR, [2010?]). Primeiramente, explicaremos as razões pelas quais se fomenta esse Programa.

O Brasil faz fronteira com dez países<sup>14</sup>. Desses, sete têm como língua nacional predominante a língua espanhola (Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai), embora o Paraguai, por exemplo, também tenha como língua cooficial o Guaraní. Já o Brasil tem como língua oficial predominante a língua portuguesa, é o maior país da América do Sul em extensão territorial, e ultimamente figura entre as principais economias do mundo. Por esse motivo, acreditamos que tem aumentado sua influência no restante do continente sul-americano, e tem voltado seus olhos aos países vizinhos, especialmente para a sua fronteira, por ser uma questão estratégica “[...] para a competitividade do país e para a integração do continente”. (BRASIL, [2012?]). Além do Programa de desenvolvimento da faixa de fronteira, cuja justificativa figura na citação anterior, o qual visa desenvolver economicamente as cidades situadas na faixa de Fronteira dentro do Brasil, a integração precisará ocorrer dentro do âmbito educacional.

Para o *Marco Referencial de Desarrollo Curricular* (MERCOSUR, [2010?]), a integração pelo âmbito educacional é vista como um momento histórico para as fronteiras, já que há uma mudança de perspectiva em relação às ações feitas no passado, cujo foco era defender as fronteiras dos avanços territoriais dos países vizinhos, enquanto agora é o de formar uma cidadania regional.

Assim, o PEIF nasceu de uma intervenção brasileira, uma política linguística *in vitro* para as áreas de fronteira do Brasil, com base nos pressupostos do Setor Educativo do MERCOSUL, já mencionados. O PEIF foi criado a partir da Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional”, firmada em novembro de 2003 entre Brasil e a Argentina, com a qual se deu início a um Programa piloto do então denominado Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira entre Brasil e Argentina, em dezembro de 2004. (BRASIL, 2012). Esse Projeto foi criado pelo Documento Preliminar e se tratava de um acordo firmado entre os Ministérios de Educação do Brasil e o Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, portanto de abrangência bilateral (ARGENTINA; BRASIL, 2008), e dava as bases do modelo comum de ensino para as escolas das fronteiras. Nessa ocasião, sob as diretrizes do Documento Preliminar, o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL ([2012]) fazia a assessoria pedagógica do então Projeto Escolas

---

<sup>14</sup> Guiana, Suriname, Guiana Francesa, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai.

Bilíngues de Fronteira. A partir de 2009, o Programa se estendeu aos países vizinhos (Uruguai, Paraguai e Venezuela).

Hoje, o PEIF é um programa educativo multilateral e pretende ser o planejamento, a aplicação de ações educativas e a integração necessária ao bloco econômico, através da proposta de uma educação linguística e intercultural para a formação da cidadania fronteiriça. O PEIF tem objetivo de

[...]consolidar uma identidade cultural regional e promover a integração, formar cidadãos ativos para converter a fronteira em um espaço democrático de cooperação, um cidadão sensível à interculturalidade [...] Além disso, o aluno egresso do programa terá um domínio suficiente das línguas portuguesa e espanhola para interagir com seus pares em contextos previsíveis de intercâmbio (ARGENTINA; BRASIL, 2008; MERCOSUR, [2010?]).

Com o PEIF, portanto, se pretende redefinir a identidade de cidadão de fronteira por meio de um programa que transcende a educação bilíngue<sup>15</sup> (APPEL; MUYSKEN, 1996), pois ensinar a língua adicional não é o foco principal, e sim a construção de uma consciência identitária de cidadão fronteiriço, ao mesmo tempo em que se visa a favorecer os objetivos comerciais e políticos das regiões de fronteira. Por essa razão, é identificado como um Programa de ensino intercultural para as fronteiras.

O PEIF se executa, como já mencionamos, em escolas situadas nas cidades gêmeas<sup>16</sup>, ou em cidades próximas as fronteiras. (BRASIL, 2012). Tais escolas deverão planejar juntas, formando uma unidade operativa de trabalho. (MERCOSUR, [2010?]). No entanto, a complexidade de envolver dois países diferentes é imensa, já que se necessita recorrer ao intercâmbio docente, devido aos trâmites dos países vizinhos que impedem as crianças de cruzar a fronteira. Desse modo, as crianças têm contato com a língua adicional e com a interculturalidade por meio do professor.

O papel dos professores para executar o programa bilíngue (PEIF), chamado de *cruze*, consiste em votar com sua turma o tema que querem aprender na língua materna (LM), e uma

---

<sup>15</sup> Consideramos como educação bilíngue aqueles casos em que a oferta da língua adicional não se trata de uma disciplina à parte de todo o restante da instrução escolar (APPEL; MUYSKEN, 1996), e sim possui uma perspectiva de interdisciplinaridade, de fomentar o conhecimento ou a convivência com mais de uma cultura. No nosso caso, vai além disso, pois o PEIF propõe uma conscientização linguística voltada para a conscientização da diversidade do contato linguístico a que as crianças e os docentes estão inseridos, o que os levará a valorização dessa situação de bilinguismo societal.

<sup>16</sup> Cidades gêmeas, as que têm seu par no país vizinho, por exemplo, Chuí/Chuy. Veremos mais detalhes na seção 2.3.1 da Metodologia.

vez por semana, na segunda adicional<sup>17</sup> (LA), esse tema será desenvolvido pelo docente estrangeiro, ou seja, ambos os professores devem planejar os temas levando em conta a continuidade do plano de aula nas duas línguas. Ao escolherem os temas de sua preferência, os alunos acabam criando uma polêmica entre os professores de ambos os países. As opiniões são diversas, enquanto que o lado uruguaio se queixa de tomar tempo aos conteúdos do programa de curso, os brasileiros optam pela flexibilidade no mesmo. Em resumo, a proposta do PEIF para essa abordagem de ensino é uma leitura parcial da metodologia de trabalhos por projetos de aprendizagem.

Nos projetos de aprendizagem baseados em problemas, a aquisição do conhecimento é visto como um processo de interação entre a ação do sujeito e o objeto de conhecimento que lhe prova inquietude e o desafia. Segundo Schlemmer (2001), a escolha dos temas a serem explorados é feita pelos professores e alunos, realizada mediante um consenso entre ambos os sujeitos: professor e aluno. A diferença para o ensino tradicional é que não há uma imposição do que deve ser tratado em aula por parte única e exclusivamente do professor, deve ser levado em conta o desejo de aprender e a motivação intrínseca do aprendiz. Essa forma de trabalho possibilita ao aluno aprender aprofundando conceitos e estabelecendo relações à medida que vai solucionando o problema que o instiga.

Entretanto, a escolha do tema não é aleatória por si só, ela requer uma argumentação por parte do aluno, porque ele quer aprender, e por parte do professor, porque é interessante trabalhar este tema. Para Hernandez e Ventura (1998) a escolha do tema e a argumentação dessa escolha implicam conexão e ligação com projetos já estudados anteriormente, e que podem ser tratados de maneira global com todos os saberes. Além do mais, não serve como justificativa o argumento “porque gostamos” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 68).

Como vantagens pedagógicas, também possibilita a descoberta de talentos, o desenvolvimento da cooperação e da autonomia.

Neste momento, o PEIF tem como diretrizes o *Marco Referencial de Desarrollo Curricular* (MERCOSUR, [2010?]) do PEIF e, para entender como funciona essa proposta, comentaremos brevemente sobre alguns fundamentos desse modelo de educação intercultural.

Primeiramente, para os redatores do PEIF, a fronteira é uma localização geográfica permeável de línguas e culturas. Como menciona o *Marco Referencial del Desarrollo Curricular*, é “[...] una zona de inestabilidad y contacto-conflicto sociolingüístico”

---

<sup>17</sup> Denominaremos de Língua adicional as aulas do *cruze*, bem como o que se relaciona à língua vizinha na fronteira, embora nos documentos oficiais sobre o PEIF conste a denominação: segunda língua (L2), sempre que houver uma citação direta dos documentos: Portaria nº 798 e *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* aparecerá L2, em nossas análises e comentários aparecerá LA.

(MERCOSUR, [2010?])<sup>18</sup>. Essa interação se produz a partir, entre outros fatores, da influência dos meios de comunicação, em particular da rádio e da televisão de um lado e outro da fronteira (MERCOSUR, [2010?]). Logo, os redatores do documento afirmam que a fronteira não divide ou separa, e sim favorece a circulação de pessoas, produtos, e culturas em ambos os lados.

O que os idealizadores do PEIF entendem por língua? Além de descrever a situação global e regional da língua espanhola e da língua portuguesa como línguas fônicas e em discorrer sobre a densidade demográfica de cada uma, o documento, como um todo, tece um entendimento de língua como sendo diversa sociolinguisticamente, histórica, além de dinâmica e híbrida de códigos, culturas e identidades. As interferências são entendidas como uma característica do contexto fronteiriço, pois servem ao contexto de uso e à mobilidade das pessoas.

Para justificar esse pressuposto de língua, o documento faz uma breve descrição da situação sociolinguística de cada país com fronteira com o Brasil, e participante do Programa, descrição esta que leva em conta a existência de outras línguas concomitantes com as mais prestigiadas, no caso o espanhol e o português, e sobre o peso de cada uma no bilinguismo societal<sup>19</sup> em cada fronteira, além de propor esforços para o reconhecimento e a valorização positiva frente a tais diversidades linguísticas nas fronteiras. Para essa sensibilização, para obter o sucesso desejado no Programa, é requerido um trabalho em conjunto com os pais e a escola, a fim de promover atitudes positivas relativas à(s) língua(s) maternas e língua(s) adicional(is), além dos fenômenos comunicativos próprios de cada fronteira, como as interferências, como e com qual finalidade se usa uma ou outra língua. (MERCOSUR, [2010?]).

Las representaciones de los niños frente a la ‘nueva’ lengua y sus motivaciones positivas para el aprendizaje se van construyendo, también, con sus experiencias personales de contacto con hablantes de la L2 o ‘lengua de vecindad’, en nuestro caso con la presencia de docentes del otro país. (MERCOSUR, [2010?])<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> “[...] uma zona de instabilidade e contato-conflito sociolinguísticos”. (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>19</sup> O bilinguismo nem sempre ocorre de forma isolada, o mais comum é que as pessoas estejam agrupadas (BAKER, 1997), vivam em comunidades que compartilham as mesmas línguas, e ou ainda se relacionem com outras comunidades e pessoas de outra língua, numa mesma determinada língua franca. Referimos-nos como bilinguismo societal à relação que ocupam duas ou mais línguas, e a finalidade em que são usadas pelos seus falantes.

<sup>20</sup> As representações das crianças frente à “nova” língua e suas motivações positivas para a aprendizagem se vão construindo, também, com suas experiências pessoais de contato com falantes da L2 ou ‘a língua de vizinhança’, no nosso caso com, a presença de docentes do outro país. (MERCOSUR, [2010?]).

Por outro lado, para o marco referencial, bilíngue é o sujeito exposto em menor ou maior grau a duas ou mais línguas. Logo, entende a zona da fronteira como bilíngue, isto é, todos são em algum grau bilíngues, já que estão expostos em alguma medida à língua adicional, seja pelas práticas sociais variadas na outra língua ou pelos meios de comunicação, como a televisão e o rádio, que têm alcance de transmissão além da Avenida Internacional (Chuí/Chuy), por exemplo. Porém, o documento reconhece a diversidade de cada fronteira e entende que o docente deve promover o interesse pelo aprendizado da LA na aula, com ludicidade e aulas desafiadoras para que, inclusive, os alunos que não são bilíngues gostem de aprender a LA.

Outra questão chave do entendimento do Programa é o que ele entende por interculturalidade. Para os participantes de nossa pesquisa, se trata de um ponto polêmico, mesmo que as direções das escolas tenham nos informado que os docentes tiveram conhecimento e acesso à prática reflexiva do documento preliminar (ARGENTINA; BRASIL, 2008), com assessoria do IPOL em 2008. Para o PEIF, a interculturalidade é entendida de duas formas: primeiro de maneira implícita, isto é, interculturalidade é “[...] ‘estar con el otro’ [...]” (MERCOSUR, [2010?]), planejar com o outro e conviver com o outro tanto nas rotinas pedagógicas como nas relações afetivas (docente LM - aluno – docente LA), ver as formas diferentes de ensinar e aprender com o outro. Assim sendo, a interculturalidade é “[...] el reconocimiento de las características propias, el respeto mutuo y la valoración de lo diferente como tal (y no como ‘mejor’ o ‘peor’)” (MERCOSUR, [2010?])<sup>21</sup>, além de conhecer e aprender sob o ponto de vista também do outro e na língua dele. Em segundo lugar, interculturalidade é entendida de maneira explícita, em que se situam os conhecimentos sócio-históricos e culturais sobre o país do outro. Como menciona o *Marco Referencial del desarrollo curricular*:

[...] conocimientos sobre el otro, sobre el otro país, sus formas históricas de constitución y de organización, conocimientos que necesitan estar presentes curricularmente en los proyectos de aprendizaje planificados y ejecutados en las escuelas. (MERCOSUR, [2010?])<sup>22</sup>.

Por outro lado, levar a língua adicional ao âmbito educacional por meio do docente estrangeiro faz com que, além de as crianças criarem um vínculo afetivo com um falante

<sup>21</sup> “O reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo, e a valorização do diferente como tal, e (não como, ‘melhor’ ou ‘pior’). (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>22</sup> “[...] conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos que necessitam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas”. (MERCOSUR, [2010?]).

nativo da língua adicional (MERCOSUR, [2010?]), elas conheçam as formas escritas dessa língua, as quais são úteis às práticas sociais dos cidadãos fronteiriços.

No caso do Chuí, as aulas de intercâmbio docente (doravante *cruzes*) ocorreram nos anos de 2009 e 2010, durante as segundas-feiras, acontecendo apenas um dia na semana de trabalho na LA, embora as atividades com o PEIF previsse uns dois dias por semana (ARGENTINA; BRASIL, 2008). Segundo conversas com as equipes diretivas e professores, no primeiro ano os *cruzes* funcionaram com mais regularidade e frequência. Já em 2010, houve muitos feriados no Brasil, e os *cruzes* não aconteciam com a mesma regularidade. Ressaltamos que, segundo os entrevistados, os *cruzes* aconteciam a partir de setembro e não em março. As escolas demonstram que, como executoras do projeto, devem esperar o MEC brasileiro dar início aos trabalhos de assessoria pedagógica, e então começar os *cruzes*.

Existem três modelos curriculares possíveis para o PEIF que constam no Marco Referencial (MERCOSUR, [2010?]), a saber: a escola em turno integral, escola em contraturno e/ou escola em turno único. No documento anterior (ARGENTINA; BRASIL, 2008), traz mais detalhes a respeito desses modelos. A escola de turno integral funciona em um turno, desenvolvendo o currículo escolar regular, e, no turno inverso, duas vezes por semana, o ensino na LA, a partir de projetos binacionais, planejados em conjunto pelas escolas espelho, o que somaria um mínimo de 6 horas de trabalho na LA. Nos demais dias, a escola oferece oficinas e atividades como em qualquer outra escola de turno integral. A escola de contraturno oferece somente atividades da educação bilíngue no turno inverso, não menciona no documento a carga horária mínima. A escola em turno único se dá por trabalho com projetos de aprendizagem, planejados em conjunto, executados no turno de aula do currículo regular, deve ter uma carga horária de no mínimo cinco horas com possibilidades de ampliação. É nesse último modelo comum que se vinculam as escolas gêmeas do Chuí/Chuy.

Entendemos que o PEIF é um programa intercultural pleno e bilíngue, pois se refere a uma educação linguística pensada para, aos poucos, chegar à aquisição do bilinguismo (BAKER, 1997), por meio da conscientização à interculturalidade. No entanto, o PEIF não se limita ao bilinguismo como um fim em si mesmo e sim visa à interculturalidade, como objetiva o Plano de Ação 2011 – 2015 do Setor Educacional do Mercosul por meio da “Reformulação do Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira [...], incorporando temáticas de integração que não se limitem ao bilinguismo”. (MERCOSUL, 2011, p. 30). No entanto, a análise do entorno nos tem revelado entraves à sua execução, sobre os quais refletiremos na mostra de dados desta pesquisa.

Além do *Marco Referencial del Desarrollo Curricular*, o PEIF conta com a portaria nº 798 de 19 de junho de 2012 (DOU nº 118, 20/06/2012), a qual institui, organiza e delega as responsabilidades sobre o Programa. São responsáveis por sua execução e/ou acompanhamento o MEC-Brasil, os Estados membros e associados ao MERCOSUL, as Secretarias Municipais e Estaduais de ensino, os Conselhos Estaduais e Regionais de Educação, as Universidades e as escolas gêmeas. (BRASIL, 2012).

Segundo essa portaria, a implementação do PEIF se dará da seguinte maneira: o MEC-Brasil é o responsável pela articulação e cooperação técnica, além de garantir os recursos financeiros necessários para a sua implementação, tanto em relação às universidades no que se refere à formação dos docentes, quanto às escolas gêmeas, em relação à execução do programa. Aos Estados membros e associados ao MERCOSUL lhes compete o assessoramento técnico quanto à gestão e implementação dos projetos. As secretarias municipais e estaduais de Educação devem acompanhar o Programa nas escolas situadas na sua região. Já os Conselhos Estaduais e Regionais de Educação se ocupam de detalhar as diretrizes para a implementação do Programa levando em conta as leis educacionais brasileiras, e respeitando a diversidade de cada fronteira. Quanto às universidades, seu papel é direcionado à formação dos professores e gestores das escolas gêmeas, e a assessoria pedagógica na implementação dos *cruzes* e dos projetos, no nosso caso, a universidade responsável pelas escolas gêmeas do Chuí/Chuy é a FURG<sup>23</sup> de Rio Grande, em que uma equipe de professores da área das Letras e da Linguística prestam essa assessoria. Finalmente, cabe às escolas gêmeas a execução do Programa.

Pelo que podemos analisar, se trata de um Programa complexo, cuja execução é regida pelos órgãos brasileiros. Em contrapartida, os sistemas educativos dos países vizinhos se limitam a auxiliar nessa implementação, além de acompanhar a formação dos docentes junto às reuniões entre as escolas e as universidades. Primeiro, ao aderir ao PEIF e determinar quais escolas do seu sistema educativo farão parte dele. Segundo, ao dar assessoria técnica e administrativa a suas escolas para que possam executar os *cruzes*, por exemplo. Segundo os relatos na escola uruguaia, a sua mantenedora auxiliava com verbas para que a escola pagasse o transporte dos professores até a escola brasileira, e também para o pagamento dos professores com um abono extra por participar no Programa de \$1.000 (mil pesos uruguaios),

---

<sup>23</sup> Entretanto, tivemos pouco acesso a essa equipe docente. Embora tenhamos tentado estabelecer contato via e-mail, a resposta do coordenador do grupo responsável pela assessoria pedagógica do PEIF nos informou que seríamos comunicadas sobre qualquer nova ação em relação ao acompanhamento e retomada do Programa. Até o momento do fechamento desta dissertação, entretanto, não tivemos nenhuma resposta.

equivalente a uns R\$ 100,00 (reais), o que não ocorria com os professores brasileiros, que questionavam o fato de eles não receberem nenhuma gratificação.

Outra questão importante que devemos ressaltar é o da citada Portaria reafirmar o caráter intercultural e bilíngue do PEIF, além de instituir uma carga horária equilibrada entre a instrução em LM e em LA, ao conceituar

Interculturalidade, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas; II - Bilinguismo, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme a demanda. (BRASIL, 2012).

Na prática, sabemos que o PEIF ainda está longe de proporcionar uma carga horária equilibrada às duas línguas em questão, pois os *cruzes* aconteciam uma vez na semana, como já mencionamos. Outro ponto chave, que não podemos deixar de analisar, é o de “[...] uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas” (BRASIL, 2012), assim sendo, o supracitado documento propõe que a interculturalidade também possa ocorrer pela oferta de disciplinas em cada uma das línguas. Dessa maneira, os conhecimentos aprendidos no intercâmbio docente e no convívio intercultural resultante dele deveriam ter uma ligação com as disciplinas curriculares.

Para que possamos identificar e discutir as representações dos participantes, passaremos a explicar, no próximo capítulo, a descrição do contexto em que se insere esta pesquisa, a caracterização dos participantes e dos instrumentos de levantamento de dados.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem por objetivo geral discutir as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira e se elas podem interferir na implementação do Programa. Para tanto, descreveremos os aspectos metodológicos na sequência.

A pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o levantamento documental que regulamenta o PEIF e o diário de campo. A natureza qualitativa deste estudo se evidencia na medida em que não vamos fazer estatísticas de dados (representações no nosso caso), pois não é de interesse desta pesquisa medir a frequência e ocorrência em números de representações recorrentes, por exemplo. Por outro lado, o nosso estudo se centra em levantar representações significativas à implementação do PEIF, a fim de discutir e confrontar asserções de diferentes participantes e dos documentos, além das anotações de campo buscando responder à pergunta que move este trabalho: se essas representações podem interferir na aplicação do Programa. Dar relevância a esse recorte, à opinião dos sujeitos participantes, é o que Flick (2009) lembra como um tipo de pesquisa qualitativa denominada como teoria interpretativa, na abordagem do estudo dos pontos de vista subjetivos.

[...] na vida cotidiana, os indivíduos – assim como os cientistas – desenvolvem teorias a respeito do modo como o mundo e suas próprias atividades funcionam. [...] esse tipo de pesquisa procura reconstruir essas teorias subjetivas. (FLICK, 2009, p. 70).

Já o cunho etnográfico se confirma por ser uma pesquisa de campo, onde o conhecimento e a observação do contexto e do ambiente linguístico têm uma importância secundária, o qual interessa à compreensão dos fenômenos relatados nas entrevistas, embora não vamos dispor de observação de rotinas de trabalho das escolas e de aulas, pois nosso estudo trata de representações, como já justificado anteriormente. O campo de investigação é o ambiente das duas escolas gêmeas de Chuí/Chuy. O material de coleta de dados serão as entrevistas semiestruturadas colhidas em gravador de voz, posteriormente transcritas e analisadas e as anotações feitas em diário de campo.

As informações coletadas por meio desses instrumentos serão confrontadas (os depoimentos dos participantes da pesquisa e o documento oficial), relacionando as falas à leitura crítica do documento mostrada na seção 2.2.2, com a finalidade de discutir as

representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira e se e em que medida elas podem interferir na implementação do Programa.

### 3.1 A interpretação do agir

Para captar as representações sobre o PEIF, iremos recorrer à metodologia de pesquisa *interpretação do agir* do grupo *Langage- Action- Formation (LAF)* de Bulea (2010), do grupo de pesquisa de Bronckart. Esta metodologia de pesquisa busca levantar representações, especialmente dos indivíduos em relação ao trabalho real e ao trabalho prescrito. O primeiro se refere ao agir, o que de fato existe e acontece, e o segundo, à ação, isto é, ao conhecimento dos indivíduos sobre o agir e dos documentos que o prescrevem. Tais conhecimentos sobre o objeto, no nosso caso o PEIF, é o sistema de representações individuais e coletivas fruto das interações dos indivíduos entre eles e com os textos oficiais que tentamos compreender. Logo, o trabalho real é a implementação do PEIF e o trabalho prescritivo é como os participantes entendem a execução do Programa, conhecem e teorizam sobre como foi e como deveria ser essa implementação.

Para tanto, a análise dos dados se dará através da identificação e interpretação dos elementos ou expressões mais significativas que denotam opiniões a respeito do tema. Para isso, transcrevemos as entrevistas registradas em gravador de voz, sem marcas de prosódia, pois este não é foco desta pesquisa, mas sim com atenção às marcas de modalização. Agruparemos as falas fazendo uma etiquetagem segundo os *conteúdos temáticos* ou *princípios temáticos* (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010), isto é, por temas recorrentes ou relevantes nas entrevistas, e as classificaremos em Segmentos de Tratamento Temáticos, chegando, dessa maneira, às representações dos participantes, ou seja, a ação dos agentes sobre o agir.

As representações identificadas nas entrevistas, a partir dos conteúdos temáticos ou princípios temáticos (BRONCKART, 2006; BULEA, 2010), são dinâmicas ao levar em conta a sua formação sócio-histórica, contudo, são estáticas quando recortamos um momento sócio-histórico em que são engendradas as opiniões. (BRONCKART, 2006). Nos anos de 2011 e 2012, não houve a oportunidade de observar a rotina com o trabalho do PEIF, como se esperava inicialmente, pois o Programa não aconteceu na prática docente, nem mesmo as formações continuadas com os docentes foram oferecidas. Isso, evidentemente, nos proporcionaria a possibilidade de entrevistar os participantes, depois observar e aguardar por um período de tempo, e após, levantar novamente as representações, isto é, identificá-las em

momentos históricos diferentes, a exemplo do estudo de representações de Celani e Magalhães (2002), e no exemplo de entrevistas antes e depois do agir em Bronckart (2006) e Bulea (2010), e desse modo, poderíamos confrontar as representações e verificar se ocorreram mudanças nos discursos, isto é, confirmar a mutabilidade das representações. Dada essa limitação, vamos discutir as representações a partir das declarações dadas pelos participantes em um único momento histórico.

Como vimos anteriormente, toda vez que os indivíduos interagem produzem uma ação de linguagem. Bronckart (2006) chama aos indivíduos na interação de agentes, e a produção comunicativa entre eles, seja por textos orais ou escritos, de ação da linguagem, que estará contextualizada numa situação da linguagem sincrônica, isto é, um determinado momento sócio-histórico. Nessa situação ou contexto, diz Bronckart (1999) que os indivíduos trocam os *conhecimentos semiotizados*, isto é, signos que contêm conceitos objetivos e subjetivos do mundo exterior, os quais se manifestam por meio do *agir verbal*, ou seja, a fala/produção na interação em um momento sócio-histórico. Esses conhecimentos semiotizados se evidenciam por meio de conteúdos temáticos, através de unidades lexicais carregadas de significado escolhidas pelo agente:

[...] o conhecimento sobre o conteúdo temático se apresenta sob a forma de macroestruturas semânticas (e disponíveis em sua memória) elaboradas pelo agente-pessoa em relação a um determinado domínio de referência (BRONCKART, 2006, p. 251).

Chamaremos a essas estruturas semânticas de Segmentos de Tratamento Temático, conforme Bulea (2010), os quais passamos a descrever a continuação.

Para a análise do agir-referente, seguiremos a organização que propõe Bulea (2010). Segundo ela, a melhor maneira de levantar as opiniões dos atores (agentes) é através dos cortes dos segmentos temáticos, isto é, os assuntos que emergiram nas entrevistas e organizar a análise por meio de cada Segmento de Tratamento Temático (STT). Além disso, separaremos as falas por assunto (STT) que surgiram com frequência e/ou nos pareceu relevante por responder as perguntas de pesquisa. Exemplo:

- a) objetivo específico de pesquisa: identificar representações sobre a relevância do PEIF;
  - Segmento Orientação Temática (SOT) – Ensino de português ou espanhol na escola. Pergunta para o SOT: Acha que é importante ensinar e aprender espanhol/português?;

- Segmento de Tratamento Temático (STT): Falas dos entrevistados que tratam do assunto (SOT) - muitas vezes não aparecem logo após a pergunta do SOT, e sim em outro turno de fala, quando o entrevistado, por escolha própria, retoma o assunto e faz o que Bulea (2010) chama de reorientação temática;
- representações: são evidenciadas por meio das escolhas lexicais ou expressões que tratam do STT, no nosso exemplo, denotam *aprender a língua* e *se comunicar bem*, ao falar da importância de ensinar e aprender espanhol ou português na escola: possibilita aprender a língua do outro e se comunicar bem na fronteira.

Na nossa pesquisa, no caso a execução do PEIF, ainda utilizando o exemplo acima, o agir-referente é a aprendizagem de línguas (o objeto, o ser) e a ação é aprender a língua é importante para se comunicar bem na fronteira (o conhecimento sobre o objeto). Por outro lado, o agente é quem realiza as tarefas, quem fez ou devia fazer algo no agir-tarefa, isto é, na aplicação do Programa. Além disso, ele evoca a determinantes que podem influenciar na tarefa, condições externas que interferem na realização da tarefa: o intercâmbio docente, os projetos de aprendizagem, a integração desejada ou não etc.

Para Bulea (2010) o agir-tarefa se dá em duas vertentes a ontológica (no ser em si, o que é, o evento em si) e a gnosiológica (o conhecimento sobre como é ou deveria ser). Essas duas vertentes formam as representações interpretadas pelo agir linguageiro: a interação. Então, transpondo esse método de analisar o agir linguageiro e seguindo o exemplo da pesquisa de Bulea (2010), vamos dizer, em nível de ilustração, que o PEIF é o agir tarefa o qual tentaremos compreender pelas perspectivas dos agentes que estão implicados no agir.

Para entender um pouco mais sobre a compreensão do agir-tarefa, o PEIF, vamos separar, quando se fizer necessário, dois momentos diferentes do Segmento de Tratamento Temático que podem ocorrer, a saber: o agir-referente (nível ontológico) e a ação (nível gnosiológico). O nível ontológico e o nível gnosiológico podem ocorrer concomitantemente numa mesma fala ou, geralmente, podem aparecer em falas separadas. Nesse caso, mostrar a fala de nível ontológico nos auxilia a compreender o nível gnosiológico, compondo uma representação. Por exemplo, quando o *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* (MERCOSUR, [2010?]) define o PEIF como sendo um modelo de ensino primeiramente intercultural, em um nível ontológico está o PEIF e a sua existência, e a nível gnosiológico como deve ser, um modelo de ensino intercultural. A autora propõe a análise dessas vertentes,

a fim de captar representações, na seguinte ordem: primeiro se apoia no agir, na vertente ontológica, em segundo lugar, examina as figuras da ação construídas pelos participantes no nível gnosiológico em base dos mecanismos discursivos já citados.

Entrevistamos oito pais e nove alunos, dos quais, para este trabalho, escolhemos três pais e três alunos, que apresentaram mais desenvolvimento de STT (respostas completas que denotavam reflexão sobre o tema) em resposta aos SOT (perguntas da entrevista semiestruturada). Para essa escolha das entrevistas, procedemos da seguinte maneira: após a transcrição e leitura cuidadosa tentando localizar as respostas aos nossos objetivos gerais e específicos, acabamos não considerando as entrevistas em que o entrevistado pouco desenvolveu um tratamento temático a respeito das principais questões, ou ainda, que tenha exigido da entrevistadora muita reorientação ao tema com perguntas mais diretas.

O trabalho de entrevistas procedeu-se da seguinte maneira: fizemos uma primeira visita de apresentação nossa às escolas no dia 12/07/2011, depois outra visita de sondagem e primeiras entrevistas no dia 30/11/2011, momentos em que foi possível levantar dados para a qualificação desta pesquisa somente com a E.M.E.F. General Artigas, pois havíamos submetido um projeto de pesquisa secundário ao Conselho de Ética e Pesquisa, já que quanto ao Uruguai, como já relatado, houve demora na autorização da pesquisa na escola da sua jurisdição. A segunda etapa de entrevistas, definitiva para esta dissertação, ocorreu em 06/08/2012 à escola brasileira, e no dia 24/09/2012 na *Escuela* 28, do lado uruguaio. As entrevistas dos dias 06/08/2012 e do dia 24/09/2012 são as que servirão de análise de dados em STT, as entrevistas do dia 30/11/2012, com a E.M.E.F. Artigas e os registros feitos no diário de campo em todas as visitas servirão para ilustrar e, às vezes, contrapor as representações dos STT.

### **3.2 Instrumentos de coleta de dados**

A seguir faremos a descrição dos instrumentos de coleta de dados, com a finalidade de entender como foram levantadas as representações sobre o PEIF.

#### **3.2.1 Perguntas das entrevistas semiestruturadas**

Foi escolhida, para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, que possibilitam deixar o entrevistado expor todo o seu conhecimento, a sua posição sobre o assunto em questão, neste caso o PEIF. Segundo Flick (2009), todo entrevistado possui uma

teoria subjetiva sobre um assunto, isto é, o seu conhecimento do tópico sobre o qual estamos conversando:

[...] esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta [...] estas questões são utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado [...]. (FLICK, 2009, p. 149).

Ainda, segundo Flick (2009), a entrevista semipadronizada ou semiestruturada, com perguntas abertas, também possibilita a condução da entrevista, adequando-a à interação entrevistador-entrevistado, pois permite a inserção de novas perguntas que surgem no momento da entrevista face a face, redirecionando-a aos objetivos da pesquisa. Desse modo, escolhemos essa metodologia por parecer apropriada para captar e identificar representações.

Abaixo rerepresentamos os objetivos específicos desta pesquisa e os relacionamos às perguntas das entrevistas semiestruturadas, correspondentes a tais objetivos, com as quais pretendemos identificar as representações sobre o PEIF. Essas perguntas, a seguir, apareceram frequentemente nas entrevistas feitas aos gestores, professores, pais e alunos. No apêndice deste trabalho, encontra-se o roteiro das entrevistas na íntegra. Ressaltamos que, no caso dos alunos, as perguntas foram adaptadas/reduzidas, de modo a serem adequadas à faixa etária.

Quadro 1 – Resumo do roteiro das entrevistas semiestruturadas em relação aos objetivos específicos.

(continua)

<b>Objetivos específicos da pesquisa</b>	<b>Perguntas comuns das entrevistas aos gestores e professores</b>	<b>Perguntas comuns das entrevistas a pais e alunos</b>
1. Identificar representações sobre a relevância do PEIF.	O que é o PEIF? O que é fronteira? Você acha importante integrar a fronteira? Por quê? Acha que é importante ensinar e aprender espanhol/português? E na fronteira?	O que é o PEIF? O que é fronteira? Você acha importante integrar a fronteira? Por quê? Acha importante aprender espanhol/português na escola? E na fronteira?

(conclusão)

<b>Objetivos específicos da pesquisa</b>	<b>Perguntas comuns das entrevistas aos gestores e professores</b>	<b>Perguntas comuns das entrevistas a pais e alunos</b>
2. Identificar representações sobre a aplicação do PEIF nos anos de 2009 e 2010 na prática de intercâmbio docente.	O que você observou de fato?	O que achava das aulas de intercâmbio? O que o seu filho(a) falava sobre a professora uruguaia/brasileira e as aulas?
3. Identificar representações e analisar como os envolvidos veem a cultura escolar do vizinho após a aplicação do PEIF.	O que conhecia da outra escola antes do PEIF? Alguma ideia mudou em relação a eles depois de ter vivenciado o PEIF? Você acha que há diferenças culturais entre os dois Chuí? Quais? Como lidam com as diferenças culturais?	Conhecia a outra escola? O que você acha que os alunos deste lado teriam a aprender com os do outro lado?
4. Identificar, nas percepções dos participantes da pesquisa, como deveria dar-se a implementação do PEIF em conjunto nas duas escolas, brasileira e uruguaia.	Acha que é possível estabelecer um planejamento conjunto? O que acha que teria de ser feito para que o PEIF desse certo?	*Não houve pergunta direta, a pais e alunos. Porém surgiram algumas respostas a respeito, em outras perguntas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, descreveremos como faremos a análise baseada no levantamento documental.

### 3.2.2 Os documentos oficiais

Para reconstruir as representações que os agentes têm e constroem sobre o PEIF em relação ao agir-tarefa, iremos confrontar os documentos oficiais (MERCOSUR, [2010?]) e (BRASIL, 2012) com as falas a fim de perceber o conhecimento dos participantes sobre o PEIF. Sobre eles nos interessa analisar, como exemplificam Bronckart (2006) e Bulea (2010), se fazem menção aos fatores que poderiam influenciar no desenvolvimento do PEIF, e o que os agentes conhecem sobre isso. Portanto, iremos fazer a triangulação dos dados, das falas com o levantamento documental, já apresentado, sobre o PEIF.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a triangulação serve para comparar dados de diferentes fontes, e/ou para confrontar diferentes perspectivas, entre diferentes participantes, ou entre as falas dos participantes e os dados de outra natureza, no nosso caso, os documentos

já citados, que permitirão comparar e discutir as representações entre os diferentes dados. Além de conduzir nossa reflexão, “ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

Para captar as representações dos textos escritos, conforme Bulea (2010), se faz necessário observar e categorizar a hierarquia interna dos conteúdos do texto, começando pelo título, subtítulo, marcações tipográficas, tais como sublinhado, itálico, aspas, além da presença de vocabulário técnico, combinações verbais, adverbiais, adjetivas e as marcações que auxiliem a compreender o agir da tarefa, confrontaremos o STT, dos documentos com o que dizem os STT das falas.

A seguir descreveremos o último instrumento de análise de dados, o diário de campo.

### 3.2.3 O diário de campo

Todos os demais comentários, percepções e impressões foram registrados em diário de campo com vistas à triangulação dos dados com as entrevistas semiestruturadas e os documentos oficiais do PEIF. O diário de campo tem uma importância secundária nessa pesquisa, pois não objetivamos a observação de aulas nem de rotinas, pelos motivos já justificados. Contudo, esse instrumento de coleta de dados secundários, nos servirá como um auxílio a mais na interpretação dos STT das entrevistas no que concerne às representações dos participantes, sobretudo, nas representações das identidades culturais, isto porque, no diário, registramos as nossas percepções da realidade visual das escolas implicadas, além da dinâmica, mobilidade e aparentes relações entre as pessoas que formam parte do universo cultural do nosso ambiente de pesquisa.

O diário de campo é amplamente descritivo, e, em alguns momentos, a narração de eventos toma lugar. Logo, o diário de campo desta pesquisa trata da descrição das cidades, da viagem, dos lugares públicos e das escolas, recheado de narrativas de atividades, algumas falas, conversas e atitudes percebidas. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 47): “Além das sequências descritivas, constam também [...] as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação”.

Vimos a necessidade desse instrumento após a etiquetagem e agrupamento dos STT quando pudemos constatar uma ocorrência significativa de confronto de representações que se relacionam às representações dos participantes sobre cultura escolar dos seus pares. Iremos

recorrer a ele sempre que acharmos interessante confrontar as representações dos entrevistados com o que dizem os documentos sobre como deveria ser a implementação do PEIF, em materiais humanos e físicos, em eventos, em práticas de trabalho que as escolas devem adotar por pertencer ao Programa, e teremos, ainda, os registros pessoais da pesquisadora contendo o que ela observou.

Na próxima seção, passamos à descrição do contexto da pesquisa no qual caracterizamos o ambiente de pesquisa na sua formação histórica e atual.

### **3.3 O contexto da pesquisa**

Na sequência, apresentamos o contexto de pesquisa em três subseções em que se incluem o campo de investigação (municípios e escolas), e os participantes da pesquisa. Na primeira subseção, descrevemos as cidades gêmeas Chuí/Chuy, no que se refere a sua formação histórica, desde os primórdios da colonização europeia a sua situação atual, destacando os aspectos que evidenciam o bilinguismo societal do ambiente linguístico. Na segunda subseção, trazemos informações pertinentes sobre as escolas gêmeas desta pesquisa, a fim de entender suas realidades educativas. Na terceira subseção, apresentamos os participantes da pesquisa com as caracterizações necessárias à reflexão sobre os dados no terceiro capítulo desta dissertação.

#### **3.3.1 As cidades gêmeas Chuí/Chuy**

Em 2008, foram selecionadas as cidades gêmeas de Ríó Branco/Jaguarão e Chuy/Chuí para a implementação do PEIF com o Uruguai. Como veremos, a fronteira, nessas duas regiões, tem características diferentes, segundo os participantes desta pesquisa<sup>1</sup>. É com isso que vamos nos ocupar para procurar entender mais as cidades gêmeas Chuí/Chuy, tema desta pesquisa. Antes, porém, precisamos discorrer brevemente sobre a constituição dessas cidades gêmeas e sobre o processo histórico que as precedeu.

A maior parte da fronteira entre Brasil e Uruguai é “fronteira seca”, isto é, sem divisão por águas. Algumas cidades fronteiriças do Estado do Rio Grande do Sul têm uma cidade similar no território uruguaio, com pouca distância entre elas, denominadas cidades-gêmeas,

---

<sup>1</sup> Ver questionários completos das entrevistas em anexo. Das perguntas feitas surgiu essa representação quanto à diferença entre as outras cidades-gêmeas entre Brasil e Uruguai, principalmente, linguística, os participantes declaram não ter “portunhol” ou “mistura” no Chuí/Chuy. Entretanto, essa questão não faz parte do nosso estudo principal. Essa informação é usada aqui somente para ilustrar o contexto da pesquisa.

distribuídas em cinco pontos urbanos, entre eles, Artigas (URU) – Quaraí (BRA), Rivera (URU) - Santana do Livramento (BRA), Aceguá (URU) - Aceguá (BRA) , Ríó Branco (URU) - Jaguarão (BRA) e Chuy (URU) - Chuí (BRA). Segundo Kersch (2006), o povoamento dessas cidades uruguaias é decorrente de uma política linguística impetrada pelo governo do Uruguai, após sua independência em 1828, com o objetivo de castelhanizar, principalmente o norte do país, depois algumas zonas do departamento de Rocha (denominação da divisão política do Uruguai) e o norte do Rio Negro, com a finalidade de varrer o português do território uruguaio. Isso se deu devido ao fato de que a região já era povoada por brasileiros, e o Uruguai sempre fez parte da política de ocupação portuguesa, exemplos são a ocupação e fundação de Colônia do Sacramento em 1680.

O contato espanhol/português varia conforme a fronteira na qual nos situamos, em função da formação histórica das fronteiras, entre o Uruguai e o Brasil, que sempre foi dinâmica e peculiar. Em consequência disso, são zonas de instabilidade, de conflitos, de movimento de pessoas, as quais levam sua língua e seus costumes. (GARCIA, 2010). A seguir, vamos fazer uma breve exposição sobre a formação histórica de nossas fronteiras.

A primeira fronteira dessa parte do mundo foi o Tratado de Tordesilhas<sup>2</sup> (1494), o qual dividia as terras da América entre espanhóis e portugueses. Entretanto, tal linha foi contestada tanto por portugueses como por espanhóis, dada a pouca precisão técnica de que se dispunha na época para demarcar uma linha imaginária ao longo do continente. (GARCIA, 2010). Depois da conquista da América, mesmo que uma parte do território que hoje pertence ao Uruguai tenha sido descoberta por Juan Díaz de Solís em 1516, segundo a historiografia do Rio da Prata, havia contestações por parte dos portugueses os quais também realizaram expedições no Rio da Prata entre os anos 1516-1519 e 1526–1528. (GARCIA, 2010). Porém, segundo Flügel González (1993), houve expedições portuguesas que passaram na região, no atual arroio do Chuí, a mando de Américo Vespúcio, em 1501 e, mais tarde, em 1511, Portugal teria empreendido uma nova viagem na região sem tomar posse, segundo Laguarda Trías apud Flügel González (1993). Desse modo, nossa história é marcada por disputas entre esses dois reinos (Portugal e Espanha), e depois pelos seus herdeiros, brasileiros e uruguaios. (GARCIA, 2010).

É importante ressaltar os seguintes fatos:

---

<sup>2</sup> Tratado firmado em 7 de junho de 1494, delimita a 370 léguas ao oeste das ilhas de Cabo Verde as posses (2010), não se menciona no referido Tratado um marco zero para a contagem das léguas, sendo assim se poderia contar a partir de qualquer ponto das ilhas, o que teria sido motivo de contestações e dúvidas quanto a sua exatidão demarcadora.

- a) no Uruguai, a fundação da cidade de Colônia e a povoação do norte do Rio Negro se deu inicialmente por portugueses;
- b) no Brasil, houve a presença de missões jesuíticas espanholas ao noroeste do Estado do Rio Grande do Sul;
- c) o Tratado de Madri (1750) e o Tratado de Santo Ildefonso (1777), que delimitavam a fronteira entre os reinos de Portugal e Espanha na tentativa de chegar a um acordo sobre as posses e apaziguar as batalhas, são acontecimentos que compõem essa disputa entre batalhas, tratados e bulas<sup>3</sup>.
- d) de 1821 a 1824, o Uruguai foi adjudicado pelo Império brasileiro de D. Pedro I, e, depois da independência do Uruguai, a região ao norte do rio Negro foi povoada por brasileiros, devido aos baixos preços das terras depois da Grande Guerra (1838 -1851), cuja paz o Brasil tinha ajudado a conquistar. Isso explica a existência, nessa região, de uma cultura luso-uruguaia, a qual mantém traços na língua local, hoje chamada de Português Uruguaio.

No caso de nosso ambiente de pesquisa, segundo os relatos e entrevistas com os participantes da nossa pesquisa a fronteira Chuy/Chuí, situada no extremo sul do Brasil, divisa com o Departamento de Rocha, no Uruguai, não registra o Português Uruguaio, isso pode ser decorrente do processo histórico que a região sofreu, diferente do norte de Uruguai<sup>4</sup>.

Quanto à história dos limites no Chuy/Chuí, o Tratado de Madri de 1750 delimitava a fronteira entre Espanha e Portugal em Castillos Grandes (hoje a cidade de Rocha/Uruguai). Por ele, o Chuy/Chuí era posse de Portugal, mas esse limite foi desfeito pelo Tratado de El Pardo (1761). Os portugueses, entretanto, que tinham instalado um forte à margem do arroio Chuy, em 1753, foram expulsos por ordens de Pedro de Cevallos, em 1762, depois da retomada de Colônia. Posteriormente, a região que vai desde o Chuy até o Taim (RS) se denominou Campos Neutros, a partir do Tratado de Santo Ildefonso (1777), isto é, nem espanhóis, nem portugueses podiam se estabelecer nessa região. (FLÜGEL GONZÁLEZ, 1993). Após a independência do Uruguai, em 1828, ainda perdurou um período de incerteza

<sup>3</sup> Por motivos de espaço e objetivos desta pesquisa, não apresentaremos detalhes, ver mais em Garcia (2010).

<sup>4</sup> Sobre o Português no Uruguai há vários trabalhos importantes ressaltamos alguns deles, (a) o trabalho de Hensey (1972) o qual leva em conta a relação entre uso da língua e origem, classe social e idade do falante; (b) o grupo da *Universidad de la República* de Montevideu, coordenado por Adolfo Elizaicín, o qual se preocupou com o âmbito educativo, (c) ADDU – *Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay* (THUN; ELIZAICÍN, 2000), projeto em conjunto das Universidades de Kiel (Alemanha) e da República (Uruguai), coordenado por Harold Thun e Adolfo Elizaicín, se divide em dois tomos onde estão registrados mostras da variedade do espanhol do Uruguai e da variedade lusa do Norte.

até a demarcação dos limites que começou em 1852 e foi até 1862. (GARCIA, 2010). Provavelmente, por tudo o que foi mencionado nessa região não haja vestígios do português no território uruguaio.

Na atualidade, percebemos que nossas fronteiras passaram da disputa territorial para a integração. Embora tenha havido muitas controvérsias, finalmente foi possível estabelecer as fronteiras sem armas, e, hoje em dia, conta-se com um convívio pacífico exemplar, como veremos posteriormente nos nossos dados.

Mal percebemos que há uma fronteira entre o Chuy (Uruguai) e o Chuí (Brasil). Ali, de fato, se entende fronteira como “[...] uma construção simbólica, resultado de um devir histórico, de uma formulação cultural, de uma estratégia política”. (GARCIA, 2010, p. 14). A fronteira existe porque pode ser percebida geográfica e administrativamente, e nas nacionalidades das pessoas que moram na região. Enquanto que, em outras partes do mundo, muros ou zonas de conflitos dividem territórios (GARCIA, 2010), nessa região da América do Sul há uma demarcação quase imperceptível: a Avenida Internacional, no centro das cidades gêmeas, chamada do lado brasileiro de Avenida Uruguai e do lado uruguaio de Avenida Brasil e mais quatro marcos de concreto, dois dos quais encontramos no trajeto entre as duas escolas.

Vemos parte da cultura fronteiriça no registro linguístico do ambiente. Isso se nota, principalmente, no Chuí brasileiro, onde há ocorrência de muitos registros escritos em espanhol, em especial, nos estabelecimentos comerciais, como nos supermercados e nas lojas. Já do lado uruguaio, vemos, em menor frequência, registros de escrita em português. Esses aparecem especialmente nos *freeshops*, que servem ao público brasileiro. De um modo geral, é uma fronteira permeável linguisticamente. É possível escolher o código que se queira usar com algum habitante local, certamente ele responderá na língua em que seu interlocutor guia a conversação.

A seguir, vejamos um pouco de história recente desses municípios.

O primeiro povoado a se desenvolver foi o de *18 de Julio*, que hoje em dia é o Chuy uruguaio. Já o Chuí brasileiro esteve isolado do restante do Brasil por um longo tempo. Somente na década de 60 o governo brasileiro voltou a se preocupar com o desenvolvimento dessa cidade com a construção da BR 471, e depois, graças à imigração de libaneses, palestinos e árabes que desenvolveram o comércio. Hoje em dia, se percebe o desenvolvimento mais no Chuy uruguaio, devido às leis uruguaias permitirem a existência de *freeshops* e cassinos, os quais são atrativos ao turismo, principalmente de brasileiros.

Além desses aspectos, as cidades do Chuy/Chuís contam com espaços únicos de lazer. Por exemplo, como pudemos constatar, há somente uma pizzaria que se encontra no lado uruguaio, do mesmo modo que há somente um clube dançante que se situa no lado brasileiro, além de uma quadra de futebol do clube Nacional do Uruguai, que se encontra do lado brasileiro, segundo o relato de uma entrevistada da escola uruguaia. Ou seja, os referidos espaços são compartilhados pelos habitantes das duas cidades como pertencentes a uma única cidade.

Outra curiosidade é o fato de que uruguaios e brasileiros também compartilham as cidades para estabelecer comércio e habitação como se fosse uma única cidade. Segundo relatos de nossos participantes de pesquisa, morar do lado brasileiro é mais barato, pois o aluguel no Uruguai é bem mais caro, uma média de \$8.000 (mil pesos uruguaios), equivalente a uns R\$ 800,00. Além do mais, a cesta básica no lado brasileiro é mais barata e, portanto, acaba sendo mais vantajoso morar do lado brasileiro ou cruzar a avenida para fazer compras em supermercados brasileiros. Inclusive encontramos professores e famílias uruguaias que moram no Chuís brasileiro. Isso explica também a predominância da escrita em espanhol nas lojas e cartazes com preços em pesos uruguaios do lado brasileiro.

Por outro lado, cada uma das escolas segue a cultura administrativa e pedagógica do seu sistema educativo, embora a maneira como são denominadas as escolas tenha por objetivo prestigiar a pátria vizinha e propor a idealização de uma integração. Assim sendo, General Artigas é em homenagem ao herói e criador da pátria uruguaia, e *República Federativa del Brasil*, em homenagem à pátria vizinha, que é encontrada atravessando a rua da escola.

Na próxima seção, caracterizamos as escolas gêmeas desta pesquisa.

### 3.3.2 As escolas gêmeas

As *escolas gêmeas* são assim denominadas pela Portaria nº 798 de 19 de junho de 2012, antes aparecia, nos documentos (ARGENTINA; BRASIL, 2008; MERCOSUR, [2010?]), a denominação *escolas espelho*. As deste estudo são a Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas, situada a uma quadra da Avenida Internacional e um pouco afastada do centro do Chuís, e a *Escuela nº 28 República Federativa del Brasil*, situada numa esquina com a Avenida Internacional, a umas três quadras do centro do Chuy. Na sequência, passamos a detalhar um pouco da realidade das mesmas.

A escola brasileira possui aproximadamente 340 alunos, cerca de 20% por cento dos quais, segundo informação da direção, são uruguaios. Essa escola oferece o Ensino

Fundamental de 1º a 9º ano concomitante com o Ensino Fundamental de 8 anos, já que está implantando essa modalidade de ensino de 9 anos gradativamente. Até a primeira metade de 2012 oferecia a disciplina de Língua Espanhola de 1º ano a 7ª série: de 1º a 5º ano como opcional no turno inverso ao das aulas de língua materna, e de 6ª a 7ª como disciplina dentro do currículo regular. No segundo semestre de 2012, a oferta do espanhol do 1º ao 5º ano foi interrompida<sup>5</sup>. A escola conta com uma relativa disponibilidade de materiais e salas especializadas, como refeitório, laboratório de informática, auditório entre outras dependências. Também conta com vários servidores que auxiliam na administração, como secretários, direção, vice-direção e coordenadores pedagógicos.

Já a escola uruguaia tem aproximadamente 520 alunos dos quais cerca de 10% são brasileiros. Alunos de muitas famílias uruguaias cruzam para estudar nessa escola, pois moram do lado brasileiro. A escola tem um quadro funcional de 20 professores, 4 de *Educación Inicial* e 16 da 1º a 6º *Educación Primaria*, (respectivamente correspondem a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental no Brasil) 2 professores de Educação Física, 1 professor de Música, *subdirectora* e *directora*. No total, são 25 docentes, dos quais 2 participaram dos *cruzes*.

A escola conta com um refeitório, que é usado na parte da tarde como sala de aula, além de uma sala da direção, que também funciona como secretaria, direção, vice-direção e sala dos professores. Não conta com outra sala de atendimento especializado, nem espaço pedagógico diferenciado, isto é, não possui sala de informática, auditório, ou outro tipo de espaço. Entretanto, a escola é contemplada pelo *Plan Ceibal*, por meio do qual cada aluno possui um laptop com conexão à internet, como projeto governamental de inclusão digital, Oferece as disciplinas de música e educação física, mas nenhuma língua adicional. Por outro lado, referente aos recursos humanos, a escola não possui cargos auxiliares, nem administrativos, nem pedagógicos, mas possui um diretor, e um vice-diretor<sup>6</sup>, além da inspeção escolar departamental, que, uma vez ao mês, visita a escola para auxiliar e inspecionar a escola nas suas rotinas administrativas e pedagógicas.

Faremos a seguir a caracterização dos participantes da nossa pesquisa, muito importante para compreender melhor a análise dos dados, que será feita adiante.

<sup>5</sup> Não tivemos acesso à informação exata do período de tempo em que foram cortadas as aulas de espanhol no turno inverso na E.M.E.F. Artigas.

<sup>6</sup> Esclarecemos aqui que as equipes diretivas se constituem de diferentes formas em cada escola, a saber: no Brasil, há o diretor e a coordenação pedagógica responsável pelo PEIF; no Uruguai há o diretor que é o responsável pelo PEIF e por assuntos pedagógicos e o *subdirector* (vice diretor) que é responsável por assuntos administrativos da escola, além desses, a escola conta com a inspeção departamental.

### 3.3.3 Os participantes

O grupo de participantes da pesquisa deste estudo são gestores, professores, pais e alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas e da *Escuela n°28 República Federativa del Brasil* que participaram dos *cruzes* em 2009 e 2010. Isto é, dois gestores brasileiros e dois gestores uruguaios; três professores, dois professores brasileiros e um uruguaio; seis alunos, sendo três da escola brasileira e três da uruguaia; e seis pais, três de cada escola, que estiveram envolvidos no Programa e nas rotinas das aulas de intercâmbio nos anos de 2009 e 2010, conforme o quadro resumo abaixo:

Quadro 2 – Relação do número de participantes da pesquisa

<b>E.M.E.F. General Artigas (Brasil)</b>	<b><i>Escuela 28 (Uruguai)</i></b>
2 Gestores	2 gestores
2 professores	1 professor <sup>7</sup>
3 pais	3 pais
3 alunos	3 alunos

Fonte: Elaborado pela autora.

A apresentação dos trechos das entrevistas será mostrada com os nomes fictícios dos entrevistados e uma legenda para identificar o segmento da comunidade escolar e o país B(escola brasileira) /U (escola uruguaia), da seguinte maneira:

Quadro 3 – Siglas de identificação dos entrevistados na pesquisa

Gestores	Nome (GB) / ( GU) exemplo: (Carla, GB)
Professores	ProB / ProU
Pais	PB / PU
Alunos	AB/AU

Fonte: Elaborado pela autora.

Passamos agora, às informações relevantes sobre os indivíduos<sup>8</sup> desta pesquisa.

<sup>7</sup> A escola uruguaia conta com apenas um professor que participou do PEIF nos anos de 2009 e 2010, outro professor que também tinha participado exonerou-se no início deste ano (2012).

<sup>8</sup> Os nomes reais foram trocados por nomes fictícios, respeitando desse modo os princípios éticos requeridos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS.

- Carla (GB) – é brasileira, professora, licenciada em Matemática, tem 40 anos, nasceu em Santa Vitória do Palmar, mora no Chuí faz vinte anos e trabalha faz 10 anos na escola brasileira. Não fala espanhol, se comunica na sua interlíngua “portunhol”, como ela declara, quando precisa;
- Simone (GB) – é brasileira, professora, tem 29 anos, nasceu em Santa Vitória do Palmar, sua mãe é uruguaia e seu pai é brasileiro, fala português e espanhol;
- Marina (GU)– é uruguaia, diretora e professora de *primaria*, tem 54 anos, titulada em magistério, sempre trabalhou no departamento de Rocha, mora no Chuy uruguaio faz 20 anos. Fala somente o espanhol em casa, e mora do outro lado da fronteira também;
- Ana (GU) – é uruguaia, professora, cursou magistério, tem 60 anos, nasceu em Colonia, mora em Santa Vitória do Palmar, e trabalha há 27 anos na escola. Fala espanhol em casa, e fora dela “portunhol”, como ela declara;
- Adriana (ProB) – é brasileira, professora, tem 37 anos, nasceu e sempre morou em Santa Vitória do Palmar, é filha de pai uruguaio e mãe brasileira. Não fala espanhol, porque sua mãe nunca deixou que seu pai falasse em espanhol em casa, para que os filhos não misturassem. Trabalha no Chuí há sete anos e, no turno inverso, dá aula em Santa Vitória do Palmar;
- Carina (ProB) – brasileira, professora, tem 30 anos, nasceu em Santa Vitória do Palmar, nunca morou em outro lugar. Seus pais são brasileiros, mas tem parentes uruguaio. Sabe falar espanhol, mas em casa fala somente o português. Trabalha há quatro anos na escola, e, no turno inverso, dá aula em Santa Vitória do Palmar;
- Patricia (ProU) – é uruguaia, professora, tem 37 anos, formou-se em magistério, também estudou no CERP – Rivera para dar aulas de português. Nasceu em Montevideú, mas mora no Chuy desde os dois anos de idade. Atualmente mora no Chuí brasileiro e cruza todos os dias para trabalhar na escola uruguaia, onde trabalha desde 2008. Fala espanhol e português, em casa, o espanhol;
- Lucia (PB) – é brasileira, nascida em Santa Vitória do Palmar. Sua mãe é brasileira e seu pai, uruguaio, tem 45 anos, em casa a família fala somente o espanhol, e o português na escola e na rua;
- Beatriz (PB) – é uruguaia, nascida em 18 de Julio, mora no Chuy faz uns 15 anos, tem 41 anos, e fala espanhol e português, em casa falam, segundo ela, “misturado”;

- Aline (PB) – é uruguaia, nasceu no Chuy, tem 31 anos, fala espanhol e português em casa, “misturado”, mora do lado uruguaio. Seu filho estuda na escola brasileira;
- Eva (PU) – é uruguaia, nascida em Maldonado, tem 29 anos, mora no Chuy desde pequena, mora do lado uruguaio, mas trabalha no Chuí brasileiro, onde usa o português diariamente. Em casa são todos uruguaio e somente fala o espanhol;
- María José (PU) – é uruguaia, nasceu em Treinta y Tres, mora no Chuy desde o ano de 1987, tem 48 anos, em casa fala em espanhol e poucas vezes usa o português;
- Francisco (PU) – é uruguaio, nascido no Chuy, onde mora desde que nasceu. Mora no Chuy uruguaio, tem 49 anos, fala espanhol e português, diz que em casa veem muita televisão brasileira, mas falam somente em espanhol na família.

Quanto aos alunos, eles cursam o 4º ano do Ensino Fundamental e têm entre 8 a 10 anos de idade, todos sabem, ou entendem a língua vizinha. Os brasileiros declaram que sabem espanhol ou “misturado”, como surgiu nas entrevistas, e todos nasceram ou vivem no Chuí desde pequenos, são filhos de casamentos de nacionalidades mistas. São alunos brasileiros: Paulo, João e Pedro.

Os alunos uruguaio também declaram saber português, ou porque são filhos de casamentos de nacionalidades mistas, ou porque veem a televisão brasileira e têm amigos brasileiros, apesar de que somente falem espanhol em casa. Todos moram desde pequenos no Chuy. Os alunos uruguaio são: Hugo (mora no Chuí brasileiro), Fernanda e Luísa.

No seguinte capítulo, faremos a análise dos dados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, passamos à análise dos dados, a partir dos quais vamos discutir as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira e buscar evidências se as representações dos participantes podem vir a interferir na implementação do Programa, o que trata nosso objetivo geral da pesquisa. A seguir, encontraremos as subseções desta análise de dados. Começamos por discutir as representações que se relacionam a cada objetivo específico da pesquisa. Cada subseção trará, primeiramente, um quadro resumo das representações para auxiliar o leitor, antes de entrar na discussão.

### 4.1 Representações sobre a relevância do PEIF

Nesta seção, faremos o levantamento, discussão e análise das representações que emergiram das entrevistas, através dos Segmentos de Tratamento Temáticos, tentando responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar representações sobre a relevância do PEIF.

Quadro 4 – Resumo das representações sobre a relevância do PEIF

(continua)

Representações	Trechos das falas
<p><b>Possibilita aprender as quatro habilidades da língua do outro e se comunicar bem na fronteira.</b></p>	<p>“[...] <u>si tú vas a un lugar brasileiro y no sabe hablar no entiendes, o no te entienden, es muy importante</u>”. (Luisa, AU).</p> <p>“<u>hablar correctamente no le queda mal a nadie [...] Porque ahí te dan más vocabulario, más todo</u>”. (Ana, GU).</p> <p>“<u>Por causa que a gente aqui trabalha com freeshop, com essas coisas, e no freeshop, as vezes vem brasileiros, mas também vem uruguaios e as vezes as pessoas não sabem, pedem uma coisa e não sabem o que é</u>”. (Lucia, PB)</p> <p>“<u>Porque os aluno que não sabem o uruguaio, com essas professora, eles podem aprender</u> “. (Pedro, AB)</p> <p>“<u>Me parece muy importante, porque incluso la época que yo iba a la escuela no había esos intercambios y nunca aprendí a escribir derecho en portugués</u>”. (Eva, PU).</p> <p>“<u>Eu acho que é, porque assim ó... eles falam...mas então, na hora da escrita tem diferença, muita diferença...</u>”. (Beatriz, PB).</p> <p>“<u>Eu acho importante sim, porque que nem disse as criança que vem do Uruguai não, aí tem que te, aqui não sei se tem a parte do espanhol ou não, algo que ele não sabe escrever em espanhol aí ele se atrapalha muito</u>”. (Aline, PB).</p>

	<p><i>“Entonces ellos hablan muy bien el portugués, leen, <u>pero no lo escriben</u>, entonces, <u>si le enseñaran, irían a tener bien el idioma</u>”.</i> (Patricia, ProU).</p>
<p><b>O PEIF valoriza as línguas.</b></p>	<p><i>“[...]para..como hay niños que... ese cruce que hay de niños, niños brasileiros que van a la escuela uruguaya, y este.. para que <u>ellos se sientan cómodos en hablar su lengua también</u>, que es algo afectivo”.</i> (Patricia, ProU).</p> <p><i>“[...]Jes más favorable para nosotros uruguayos que somos mucho más chicos y <u>Brasil es esa potencia que nuestros niños hablen portugués</u>”.</i>(María José, ProU).</p> <p><i>“Más Brasil <u>creciendo como potencia</u>, como está[...]Es un mercado de trabajo enorme para nosotros que somos chiquititos”.</i> (Patricia, ProU).</p> <p><i>[...]então <u>para eles o mais importante</u> , agora no caso, o <u>espanhol</u>.</i> (Carla, GB).</p> <p><i>“Acho sim. Porque nós <u>podemo comparar uruguaio com português</u>”.</i> (Pedro, AB).</p> <p><i>“[...]eles <u>queriam ver os programas porque eles queriam aprender a falar</u>, aqueles que sabiam, ajudavam os coleguinhas”.</i> (Adriana, ProB)</p> <p><i>“[...]portugués le hizo la diferencia <u>se interesó más por las cosas por los canales brasileiros decía, ah mira tal cosa significa tal cosa</u>”.</i> (Eva, PU).</p> <p><i>“[...]Jela comentava que gostava da professora, que <u>falava com a professora em espanhol</u>, “ah que bom que tu fala”.</i> (Lucia, PB).</p>
<p><b>Oportuniza melhores oportunidades de trabalho por saber a língua do outro.</b></p>	<p><i>“[...]tú vas a una ‘loja’ de ahí Chuí Brasil y <u>encuentra gente uruguaya trabajando</u> y te <u>hablan perfecto el portugués</u>”.</i> (Ana, GU)</p> <p><i>“[...]porque muitos de nossos alunos <u>eles trabalham muito na avenida ali fazendo caixinha ou cuidando carros então a língua que eles falam é o espanhol</u>, então para eles <u>o mais importante</u>, agora no caso, <u>o espanhol</u>”.</i> (Carla, GB).</p> <p><i>“[...]Jeu acho <u>porque aí fica melhor, pro trabalho, pras pessoas, que precisam trabalhar</u>”.</i> (Lucia, PB).</p>

(conclusão)

<p><b>A fronteira já é integrada.</b></p>	<p><i>“Nosotros acá en general <u>sentimos el Chuy como uno solo, viste, la calle, es una calle que divide, nada más</u>”.</i> (Patricia, ProU).</p> <p><i>“Frontera es acá <u>es unión de dos países</u> , ya sería <u>esté socialmente, culturalmente porque compartimos con la gente que vive en el Chuí Brasil</u>”.</i> (Marina, GU).</p> <p><i>“[...]na verdade <u>se tu mora aqui como que não existe a fronteira</u> [...]O que tá é o limite, é o idioma, são as leis de cada país, <u>mas na verdade a gente ta como si... o Chuí é um só pra nós</u>”.</i> (Beatriz, PB).</p> <p><i>“[...]sí pero en realidad <u>los ciudadanos comunes hacemos de todo para integrar la frontera intercambiamos conversamos somos solidarios ahora los gobiernos que tienen que ocuparse</u>”.</i> (María José, PU).</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

➤ **Representação: Possibilita aprender as quatro habilidades da língua do outro e se comunicar bem na fronteira**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Ensino de português ou espanhol na escola. Pergunta para o SOT: Acha que é importante ensinar e aprender espanhol/português?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“si tú vas a un lugar brasileiro y no sabe hablar no entiendes, o no te entienden, es muy importante”.* (Luisa, AU).<sup>32</sup>

*“hablar correctamente no le queda mal a nadie [...] Porque ahí te dan más vocabulario, más todo”.* (Ana, GU).<sup>33</sup>

*“Por causa que a gente aqui trabalha com freeshop, com essas coisas, e no freeshop, as vezes vem brasileiros, mas também vem uruguaios e as vezes as pessoas não sabem, pedem uma coisa e não sabem o que é”.* (Lucia, PB).

*“Porque os aluno que não sabem o uruguaio, com essas professora, eles podem aprender”.* (Pedro, AB).

*“Me parece muy importante, porque incluso la época que yo iba a la escuela no había esos intercambios y nunca aprendí a escribir derecho en portugués”.* (Eva, PU).<sup>34</sup>

<sup>32</sup> “Se tu vai num lugar a um lugar brasileiro e tu não sabe falar tu não entende, ou não te entendem, é muito importante”. (Luisa, AU).

<sup>33</sup> “Falar corretamente não fica feio para ninguém, [...] Por que aí te dão mais vocabulário, mais tudo”. (Ana, GU).

<sup>34</sup> “Eu acho muito importante, porque inclusive na época que eu ia na escola não tinha esses intercâmbios e nunca aprendi a escrever direito em português”. (Eva, PU)

*“Eu acho que é, porque assim ó... eles falam...mas então, na hora da escrita tem diferença, muita diferença...”.* (Beatriz, PB).

*“Eu acho importante sim, porque que nem disse as criança que vem do Uruguai não, aí tem que te, aqui não sei se tem a parte do espanhol ou não, algo que ele não sabe escrever em espanhol aí ele se atrapalha muito”.* (Aline, PB).

*“Entonces ellos hablan muy bien el portugués, leen, pero no lo escriben, entonces, si le enseñaran, irían a tener bien el idioma”.* (Patricia, ProU).<sup>35</sup>

Para os participantes da pesquisa, aprender a língua do país vizinho é questão de sobrevivência na fronteira, uma vez que eles vivem essa dualidade que a fronteira seca permite, moram de um lado e estudam do outro, ou trabalham de um lado e moram do outro. A fronteira permite ainda que morem e trabalhem e estudem do mesmo lado, ou que, caso necessitem, cruzem com frequência, seja para comprar, seja para ver amigos, parentes ou vizinhos. Como podemos vivenciar na cidade quando, por exemplo, “lanchei em um bar e comecei a falar em português, e logo, troquei ao espanhol com o mesmo atendente que seguia interação na língua em que eu conduzia a conversa”<sup>36</sup>, o mesmo ocorreu no hotel quando cada um de nós (a pesquisadora e uma aluna alemã de intercâmbio na universidade, que a acompanhava) falavam cada uma em uma língua<sup>37</sup>, do mesmo modo as perguntas eram respondidas pela atendente na língua em que cada uma falava. Passamos à análise das falas a fim de confirmar ou não nossas percepções de que os habitantes dos Chuí/Chuy precisam e sabem falar as duas línguas.

As falas são marcadas por escolhas lexicais como advérbios, como na fala de Ana (GU) (*hablar correctamente*), embora ela prefira aulas de português ao PEIF. Já Pedro (AB) entende o PEIF como possibilidade de acesso ao ensino formal de espanhol, quando usa como determinantes preposição e pronome demonstrativo (*com essa profesora*), e segue com o pronome pessoal e locução verbal, *eles podem aprender*, uma vez que nem todos sabem falar espanhol, ou não têm outra forma de acesso à aprendizagem do mesmo em contexto formal, que o PEIF, por acontecer no horário de aula, pode oferecer como componente curricular.

Essa possibilidade de aprender a língua por meio do PEIF está prevista na sua origem. Segundo o *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* (MRDC, daqui em diante) os intercâmbios docentes “[...] hacen circular discursos hablados y textos escritos en las dos

<sup>35</sup> “Então, eles falam muito bem o português, leem, mas não escrevem, então, se os ensinasse, iriam ter bem o idioma”. (Patricia, ProU).

<sup>36</sup> Diário de campo do dia 30 de novembro de 2011.

<sup>37</sup> Diário de campo do dia 06 de agosto de 2012.

lenguas, **permiten escuchar la lengua del otro y, por lo tanto, escuchar al otro y entenderlo en su lengua.**” (MERCOSUR, [2010?], grifo do autor).

O documento traz o grifo no trecho *permiten escuchar la lengua del otro*, deixando claro que, para quem o concebeu, será possível aprender a entender a outra língua. Dessa maneira, a aprendizagem da LA se dará por meio do contato com um falante nativo e por meio do vínculo criado entre aluno – docente da escola gêmea (ARGENTINA; BRASIL 2008; MERCOSUR [2010?]). Segundo o MRDC, esse vínculo tem por objetivo

[...] la formación de actitudes positivas frente al idioma y como vehículo de cultura. Es importante también observar que el vínculo se da con un hablante nativo de la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, lo que posibilita al niño reconocer la indisoluble relación lengua-cultura. (MERCOSUR ,[2010?]).<sup>38</sup>

Entretanto, não se trata de ensinar a LA como um fim em si mesmo, e sim com um meio de conhecer ao outro, e conviver com a diferença, e estimular atitudes positivas em relação ao outro, amenizar estereótipos, o que segundo Castelloti e Moore (2002), exerce um papel importante na hora de aprender uma língua, além, claro, das estratégias e motivação de cada um.

A portaria (BRASIL, 2012) representa a importância de tal iniciativa, ao citar os direitos da criança e do adolescente já mencionados em outros documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente no que se refere a “facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social” (BRASIL, 2012), relacionando a prática do PEIF à possibilidade de ofertar tais direitos à criança desse contexto bilíngue ao promover a integração regional e ao ampliar “a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”. (BRASIL, 2012).

É interessante ressaltar também como os alunos, crianças de nove anos, já reproduzem representações presentes também no discurso dos adultos (DUVEEN, 2005), de que aprender a língua é importante para se comunicar bem e, acima de tudo, para entender o que o outro diz, quando Luisa (AU) menciona “[...] *y no sabe hablar no entiendes, o no te entienden, es muy importante*”.

Por outro lado, vejamos como a fala de Lúcia, mãe de aluno da escola brasileira, ao enfatizar “*as pessoas não sabem, pedem uma coisa e não sabem o que é*” (Lucia, PB), evoca a relevância de saber a língua vizinha no âmbito profissional, a qual passa a ser fundamental

---

<sup>38</sup> [...] a formação de atitudes positivas frente ao idioma e como veículo de cultura. É importante também observar que o vínculo se dá com um falante nativo da língua objeto de ensino-aprendizagem, o que possibilita a criança reconhecer a indissolúvel relação língua-cultura. (MERCOSUR, [2010?]).

para o campo de trabalho na fronteira, para onde “vêm brasileiros, mas também vêm uruguaios” (Lucia, PB).

Como já mencionamos anteriormente, o PEIF não objetiva o ensino bilíngue por si só, não é um programa educativo destinado a ensinar uma língua adicional, entretanto, é um programa que visa à conscientização intercultural e, a partir dela, entra o contato com o representante do país vizinho e com a cultura dele, e conseqüentemente com a língua dele. Pelo que pudemos analisar das falas das entrevistas, não é exatamente isso que os pais e professores entendem sobre o PEIF. Parece que as pretensões entre a política linguística governamental e a da comunidade escolar são discrepantes entre si.

Para a mãe uruguaia, os *cruzes* possibilitam o acesso ao ensino do português padrão na sua forma escrita, o que conseqüentemente daria ao alunado um bom domínio do português, que ela não teve e não tem e, agora que trabalha no Chuí brasileiro, lhe faz falta. Inferimos isso ao destacar de sua fala a sua experiência pessoal “[...]no había esos intercâmbios” (Eva, PU) e sua vida escolar, o que resulta que hoje necessita e não tem, ao usar o advérbio *nunca* “[...]y nunca aprendí a escribir derecho en portugués”. (Eva, PU). A fala de Beatriz (PB) é muito parecida na sua representação de que falar todo mundo sabe, porém falta o acesso ao aprendizado da escrita, em que o português e o espanhol diferem bastante entre si, ao mencionar: “eles falam”, e logo o uso da conjunção adversativa *mas*, e após a repetição *tem diferença* “[...]mas então, na hora da escrita tem diferença, muita diferença...”. (Beatriz, PB). Na fala da outra mãe, se percebe sua opinião favorável à obrigatoriedade da participação no PEIF, e por ele o ensino da escrita quando diz “[...]ái tem que te”. Segundo ela, o que ocasiona não ter o ensino de espanhol na escola é que “[...] ele não sabe escrever em espanhol aí ele se atrapalha muito” (Aline, PB).

Como vemos para os pais a opinião de que saber falar é fácil, mas aprender a escrever já requer um espaço na educação formal também é compartilhada com outros segmentos da comunidade escolar. No caso, a professora Patricia (ProU) menciona que eles sabem até ler, e usa uma conjunção adversativa *pero*, desse mesmo modo, ela ressalta com a condicional *si*, se tivessem a oportunidade de aprender teriam um bom domínio da língua, como ela mesma diz: “[...]pero no lo escriben, entonces, si le enseñaran, irían a tener bien el idioma”. (Patricia, ProU).

Como podemos analisar, o *Marco Referencial del Desarrollo Curricular* reforça em relação ao aprendizado das crianças que participam do PEIF que “[...] aprenden, entonces, que tanto el español como el portugués o guaraní se pueden leer y escribir.” (MERCOSUR,

[2010?])<sup>39</sup>. Mesmo que não seja este o principal foco, a aquisição da proficiência na LA, ainda assim a aquisição da escrita ocorrerá de forma natural e paulatina no decorrer da vida escolar das crianças envolvidas no Programa. Essa aquisição se dará através da conscientização linguística, chamada de etapa oral, primeiro pelo contato com a cultura escolar do vizinho, com o docente estrangeiro e depois com os materiais escritos produzidos pelo docente na LA, materiais esses que devem representar textos orais e escritos em gêneros que circulam na vida social, denominados de materiais autênticos, uma vez que devem conter mostras autênticas de língua. Para o PEIF,

La presencia de textos en la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, estimulada desde el primer contacto del niño con la escuela, crece y se diversifica a medida en que avanzan sus posibilidades de lectura, transformándose, con el tiempo, en una presencia constante en todos los actos educativos de las diferentes disciplinas. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>40</sup>

Como podemos perceber, falta uma sintonia entre os objetivos do *in vitro* e das pretensões do *in vivo*, recordando que a família também põe em prática, e tem políticas linguísticas de suas escolhas e necessidades. (CALVET, 2007). Acreditamos, nesse caso, que se faz necessária uma formação das escolas com a comunidade escolar a fim de explicar as verdadeiras pretensões do PEIF, esclarecendo que a aquisição da escrita está em segundo plano, sendo uma consequência do Programa e não seu fim, que se dará a longo prazo, como preconiza o supra citado documento “a medida en que avanzan sus posibilidades de lectura” (MERCOSUR, [2010?])<sup>41</sup>.

➤ **Representação: O PEIF valoriza as línguas.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Ensino de português ou espanhol na escola. Pergunta para o SOT: Acha que é importante ensinar e aprender espanhol/português e na fronteira?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

<sup>39</sup> “[...] aprendem, então, que tanto o espanhol como o português e o guarani se pode ler e escrever.” (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>40</sup> A presença de textos na língua alvo de ensino-aprendizagem, estimulada desde o primeiro contato da criança com a escola, cresce e se diversifica a medida em que avançam suas possibilidades de leitura, se transformando, com o tempo, em uma presença constante em todos os atos educativos das diferentes disciplinas. (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>41</sup> “à medida que avançam as suas possibilidades de leitura”. (MERCOSUR, [2010?]).

“para..como hay niños que... ese cruce que hay de niños, niños brasileiros que van a la escuela uruguaya, y este.. para que ellos se sientan cómodos en hablar su lengua también, que es algo afectivo”. (Patricia, ProU).<sup>42</sup>

“ela comentava que gostava da professora, que falava com a professora em espanhol, ‘ah que bom que tu fala’”. (Lucia, PB).

“[...]es más favorable para nosotros uruguayos que somos mucho más chicos y Brasil es esa potencia que nuestros niños hablen portugués”.(María José, PU)<sup>43</sup>.

“Más Brasil creciendo como potencia, como está[...]Es un mercado de trabajo enorme para nosotros que somos chiquititos”. (Patricia, ProU).<sup>44</sup>

[...]então para eles o mais importante , agora no caso, o espanhol. (Carla, GB).

“Acho sim. Porque nós podemo comparar uruguaio com português”. (Pedro, AB).

“eles queriam ver os programas porque eles queriam aprender a falar, aqueles que sabiam, ajudavam os coleguinhas”. (Adriana, ProB)

“portugués le hizo la diferencia se interesó más por las cosas por los canales brasileiros decía, ah mira tal cosa significa tal cosa”. (Eva, PU).<sup>45</sup>

Neste STT, vemos como os participantes representam a importância que pode ter uma língua por estar presente no currículo escolar, ou vice-versa, isto é, deveria fazer parte do currículo escolar por ser uma língua de considerável capital simbólico. Fazer ou não parte da rotina escolar confere um planejamento linguístico que interfere no *status* da língua (CALVET, 2007), o que é percebido pelos participantes ao declararem a necessidade de estudar e aprender o português e o espanhol.

Vejamos como o status e prestígio da LA muda de uma escola à outra: os participantes da escola uruguaia evocam a importância política e econômica do Brasil, ao mencionar as palavras “potencia” (María José PU; Patricia PrU) , e a comparação nós e eles por meio do adjetivo *chico*, nas formas “mucho más chicos” (María José, PU) e “somos chiquititos” (Patricia, ProU), referindo-se à discrepância geográfico-espacial e político-econômica no cenário global, continental e regional do Brasil. Nesse sentido, ao falar da língua, acabam conferindo prestígio ao português frente ao espanhol, como mostramos na seção que trata de

<sup>42</sup> “[...] porque como tem crianças que ... esse cruce de há de crianças, crianças brasileiras que vão á escola uruguaia, e bom, para que eles se sintam mais à vontade em falar a sua língua também, que é algo afetivo”. (Patricia, ProU).

<sup>43</sup> “[...] é mais favorável para nós uruguaio que somos mais pequenos, e o Brasil é essa potência que nossas crianças falem português”. (María José, PU).

<sup>44</sup> “E mais o Brasil crecendo como potência como está[...] É um campo de trabalho enorme para nós que somos tão pequenos”. (Patricia, ProU).

<sup>45</sup> “português lhe fez toda a diferença se interessou mais pelas coisas pelos canais brasileiros dizia, ah olha tal coisa significa tal cosa”. (Eva, PU).

políticas linguísticas. Aqui temos as velhas representações identitárias das comunidades imaginadas (HALL, 2005), agora atualizadas à nova relação de poder dos dois Estados.

Na escola brasileira, repete-se a posição internacional do prestígio mais favorável ao espanhol, por haver uma necessidade local de trabalho que prefere o espanhol, ao mencionar, “*o mais importante*” (Carla, GB). Aqui temos um exemplo de como as representações em relação às comunidades imaginadas são manipuladas pelo meio social (BORDIEU, 1980): a imagem da grandeza do Brasil em espaço e economia é divulgada pela mídia, pelas relações interpessoais dos indivíduos, logo, o Brasil é uma potência para os participantes da pesquisa, a língua tem um prestígio social maior, por isso é necessário saber português. Quando temos uma imagem positiva da cultura e dos falantes dessa língua vemos a necessidade de estudar essa língua (KANNO; NORTON, 2002; YANAPRASSAT, 2002).

Por sua vez, a Portaria (BRASIL, 2012) destaca o aspecto de políticas de boa convivência dos países membros do Mercosul, ao ressaltar o PEIF como Programa de Cooperação e ao citar a convivencialidade dos cidadãos fronteiriços como princípio segundo o qual “[...] se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do *cruze*) [...]” (BRASIL, 2012).

Há ainda a valorização da língua materna das crianças como na fala de Patricia: “*ellos se sientan cómodos en hablar su lengua también, que es algo afectivo*” (Patricia, ProU). Para ela, o PEIF, além de promover a integração e o contato entre as escolas gêmeas, também é uma maneira pela qual as crianças que cruzam para estudar do outro lado da fronteira, ou que são de nacionalidade do país vizinho, possam em um momento da semana usar sua língua materna no ambiente escolar, e sentirem-se acolhidas por isso, ao usar o adjetivo “*cómodos*”. Aqui tratamos tanto das atitudes públicas que advêm das políticas linguísticas institucionais, nesse caso, a escola como instância formadora de atitudes positivas na comunidade escolar como das atitudes individuais do docente que deve ser formado para atuar num contexto de línguas em contato. (CORSARO, 1996; SCHNEIDER, 2008). Espera-se que Programas como o PEIF possam incutir um novo olhar aos contatos linguísticos. Já não se trata de uma escola brasileira onde se tem que falar, ensinar e aprender o português, nem de uma escola uruguaia onde se tem que falar, ensinar e aprender o espanhol, e sim de escolas que vivenciam nas suas práticas escolares esse contato linguístico que o ambiente linguístico proporciona.

Esse é o objetivo, de fato, de um programa de educação bilíngue, e ainda mais um programa intercultural. Embora a palavra bilíngue tenha sido excluída do PEIF, o Programa,

ainda que de forma secundária, objetiva o bilinguismo, que todos os alunos oriundos das escolas tenham contato com ambas as línguas, como menciona o MRDC, ao citar que

El bilingüismo trabajado en este documento presenta una estructura que parte de las prácticas efectivamente construidas en las escuelas, de la convivencia y de los contactos lingüísticos que se hacen presentes en la rutina escolar. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>46</sup>

Temos uma nova concepção de práticas escolares, nas quais as atitudes do professor de LA em relação à língua do aluno são muito importantes para o sucesso do Programa (CORSARO, 1996). O aluno, ao assistir as aulas em sua LM, e na convivência com esse docente, se sentirá mais autoconfiante e estimulado positivamente a ampliar o domínio de sua LM, já que em alguns alunos a sua LM difere do restante da instrução formal na escola, o que se trata de um benefício cognitivo e afetivo. (SCHNEIDER, 2008).

Além disso, para os participantes acima, o PEIF despertou o interesse de algumas crianças pela língua do vizinho, que antes não conheciam. Depois de alguns *cruzes*, demonstraram interesse em aprender mais sobre essa língua. Podemos ver isso no STT do aluno Pedro (AB), que, ao responder à pergunta do SOT, usou a expressão “*podemo comparar*”, isto é, uma língua A, uruguaio, com uma língua B, o português. É interessante notar que a fala é fruto da reflexão do aluno frente à possibilidade de aprender uma LA.

Podemos perceber também nos relatos de uma professora brasileira e uma mãe uruguaia sobre o que notavam nos alunos. As escolhas “*eles queriam ver [...] queriam aprender a falar*” indicam uma aceção de rotina quanto às atitudes dos alunos frente às aulas dos *cruzes*. No relato da mãe, o *cruze* incentivou a aluna a ver mais a televisão brasileira, inclusive a ensinar para a família o que estava aprendendo.

Segundo o MRDC, o objetivo do PEIF é proporcionar o contato aluno–docente estrangeiro a fim de que, com esse contato, ambos possam aprender a conviver à medida que se aprende na LA, por meio da circulação de materiais na LA. O referido documento menciona que

Este vínculo es fundamental para la formación de actitudes positivas frente al idioma y como vehículo de cultura. Es importante también observar que el vínculo se da con un hablante nativo de la lengua objeto de enseñanza-

---

<sup>46</sup> O bilinguismo trabalhado neste documento apresenta uma estrutura que parte das práticas efetivamente construídas nas escolas, da convivência e dos contatos linguísticos que se fazem presentes na rotina escolar. (MERCOSUR, [2010?]).

aprendizaje, lo que posibilita al niño reconocer la indisoluble relación lengua-cultura. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>47</sup>

Dessa forma, se dá a aquisição de uma LA em ambiente escolar. Como já vimos, a melhor motivação para essa aquisição é a de representar o outro por meio de imagens positivas, livre de estereótipos. (BAKER, 1997; CASTELLOTTI; MOORE, 2002; YANAPRASSAT, 2002). Por tudo isso, o PEIF tenta seguir uma tendência atual em Programas de educação intercultural ao cultivar a atitude positiva como fator primordial na aquisição da LA, no sentido de querer aprender, se sentir atraído e estimulado devido ao conhecimento e à convivência com o professor do *cruze*. Busca-se, dessa forma, alcançar a conscientização linguística e cultural em relação ao membro da escola gêmea, e ampliar a capacidade de tolerância intercultural. (HÉLOT, 2006).

Segundo os relatos da equipe diretiva da escola brasileira, até o momento, os ganhos com o PEIF tinham sido apenas linguísticos “quando o projeto ganhar uma forma total o ganho será intercultural, por enquanto o ganho tem sido o domínio da língua”<sup>48</sup>. Vejamos bem, que não houve mais *cruzes*, e não vimos esses ganhos linguísticos nas entrevistas aos alunos. Na nossa última visita, ao perguntar aos alunos se lembravam de algo que fizeram na aula ou de alguma palavra, a resposta foi sempre o silêncio, ou “não me lembro”<sup>49</sup>.

Por tudo o que mencionamos, e analisando as expectativas do público final do PEIF, pais, alunos e docentes, estão um tanto aquém das expectativas do MRDC. Também temos o desafio da rotina semanal com o *cruze* que aconteceu de maneira muito escassa e já está inativo há dois anos. Portanto, nos questionamos em que medida se atingirão os propósitos ideias presentes no MRDC.

➤ **Representação: Oportuniza melhores oportunidades de trabalho por saber a língua do outro.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Ensino de português ou espanhol na fronteira. Pergunta para o SOT: Acha que é importante ensinar e aprender espanhol/português na fronteira?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

<sup>47</sup> Este vínculo é fundamental para a formação de atitudes positivas frente ao idioma e como veículo de cultura. É importante também observar que o vínculo se dá com um falante nativo da língua objeto de ensino-aprendizagem, o que possibilita à criança reconhecer a indissolúvel relação língua-cultura. (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>48</sup> Diário de campo do dia 12 de julho de 2011.

<sup>49</sup> Diário de campo dos dias 06 e 07 de agosto de 2012.

*“tú vas a una ‘loja’ de ahí Chuí Brasil y encuentra gente uruguaya trabajando y te hablan perfecto el portugués”*. (Ana, GU)<sup>50</sup>

*“porque muitos de nossos alunos eles trabalham muito na avenida ali fazendo caixinha ou cuidando carros então a língua que eles falam é o espanhol, então para eles o mais importante, agora no caso, o espanhol”*. (Carla, GB).

*“eu acho porque aí fica melhor, pro trabalho, pras pessoas, que precisam trabalhar”*. (Lucia, PB).

Os participantes desta pesquisa acreditam que, com o PEIF, podem aprender formalmente a LA, no caso o espanhol ou o português, o que, de outra forma, eles não teriam condições de fazer, frequentar um curso livre de línguas, por exemplo. Com o PEIF presente no currículo escolar, eles creem que isso seja possível. Como relatamos no contexto da pesquisa, essa fronteira vive constantemente essa dualidade de estar aqui e ao mesmo tempo do outro lado. Ao passear pela Avenida Internacional e pelos *freeshops*, vimos que, em geral, as pessoas nativas das cidades falam uma língua ou outra, mas percebemos também que as pessoas que não são do Chuí/Chuy não têm a mesma mobilidade de usar uma língua ou outra quando, por exemplo “um senhor tentava comprar algo em português, declarando não saber espanhol e a atendente conseguia ajudá-lo”<sup>51</sup>. Outro fato curioso é que nas escolas os professores que não são naturais do Chuy /Chuí também declaram não saber “bem” a língua do outro, como no caso dos professores de Santa Vitória do Palmar, ou de Montevideu e outras cidades do Uruguai, com exceção daqueles que, mesmo nascendo fora do ambiente da nossa pesquisa, se criaram nele ou também são de filiação binacional, “[...] o diretor fez questão de falar algo em espanhol comigo demonstrando seu conhecimento”<sup>52</sup>.

Nesse sentido, viver na fronteira e conhecer a língua do vizinho permite uma melhor circulação no país vizinho ou para atender pessoas do país vizinho, ou seja, há uma série de práticas sociais que demandam o conhecimento da língua do país vizinho. A fala da gestora também ratifica isso: *“eles trabalham muito na avenida [...] o mais importante, agora no caso, o espanhol”*. (Carla, GB). Ela mostra que a única ascensão social que podem esperar é saber o espanhol para se comunicar com os uruguaios, clientes ou turistas, no comércio e na Avenida Internacional. A mesma necessidade se repete na fala da mãe quando usa o advérbio melhor “porque aí fica melhor, pro trabalho” (Lucia,

<sup>50</sup> “tu vas a uma ‘loja’ de aí Chuí Brasil e encontra gente uruguia trabalhando e te falam perfeito o português”. (Ana, GU).

<sup>51</sup> Diário de campo do dia 30 de novembro de 2011.

<sup>52</sup> Diário de campo do dia 12 de julho de 2011.

PB). Também na fala de Ana (GU), ao declarar “*y encuentra gente uruguaya trabajando y te hablan perfecto el portugués*”, percebemos que, em sua concepção, as pessoas trabalham ali porque sabem português perfeitamente. Então, para ascender no mercado de trabalho na fronteira, é necessário saber português e espanhol; o PEIF, ao ensinar a língua portuguesa e a língua espanhola, da forma que os pais almejam, iria auxiliar, a longo prazo, o acesso ao mercado de trabalho na fronteira.

Na verdade, esses participantes da pesquisa têm uma expectativa equivocada, pois não é bem esse o foco principal do PEIF, pois em seus objetivos prevê a construção de uma identidade fronteiriça e de um espaço de cooperação entre ambos os países e a formação de um cidadão sensível à interculturalidade. O Programa deseja que o aluno saia com um bom domínio de cada uma das línguas, através da exposição a textos orais e escritos que circulam na sociedade (MERCOSUR, [2010?]), então, de certa maneira, mesmo que não seja o objetivo primordial do PEIF, o campo de trabalho dos moradores, a longo prazo, seria ampliado com uma educação intercultural fronteiriça, e o MERCOSUL aconteceria de fato. Como prevê a Portaria quando declara

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, **na convivência comunitária, no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Contudo, a proposta do PEIF nos parece contraditória, em um momento o objetivo não é ensinar LA, e estaria vinculada a um trabalho de conscientização linguística (HÉLOT, 2006), em outro momento aparece o ensino de LA como consequência dos *cruzes* e da exposição a essa prática, o que deveria trabalhar as práticas sociais e discursivas presentes na sociedade (MOITA LOPES, 2001 e levaria ao domínio<sup>53</sup> da LA. Entretanto, nos questionamos como será possível chegar à pretensão de “um bom domínio de cada uma das línguas” com uma aula na semana, e ainda quando não for feriado naquela segunda-feira, e mais ainda, se os *cruzes* começam a partir de setembro, efetivando uns três meses de trabalho com os *cruzes*, ao passo que o ano escolar começa em março.

---

<sup>53</sup> Entendemos por domínio linguístico, como a competência do indivíduo de atuar em diversas práticas sociais de interação de acordo com o seu nível de aprendizado, decorrente do progresso e do desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas e interculturais, cujos aprendizados se estendem por toda a vida, baseado no Consejo de Europa (2002).

➤ **Representação: A fronteira já é integrada.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Como percebem a fronteira. Pergunta para o SOT: O que é fronteira? Você acha importante integrar a fronteira? Por quê?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“Nosotros acá en general sentimos el Chuy como uno solo, viste, la calle, es una calle que divide, nada más”. (Patricia, ProU).<sup>54</sup>*

*“Frontera es acá es unión de dos países, ya sería esté socialmente, culturalmente porque compartimos con la gente que vive en el Chuí Brasil”. (Marina, GU).*

*“[...]na verdade se tu mora aqui como que não existe a fronteira [...]O que tá é o limite, é o idioma, são as leis de cada país, mas na verdade a gente ta como si... o Chuí é um só pra nós”. (Beatriz, PB).*

*“[...]sí pero en realidad los ciudadanos comunes hacemos de todo para integrar la frontera intercambiamos conversamos somos solidarios ahora los gobiernos que tienen que ocuparse”. (María José, PU).*

Nessa representação sobre a fronteira integrada, podemos perceber o que Hall (2005) nos diz a respeito do declínio das identidades nacionais e surgimento das identidades mistas, no sentido de serem muitas identidades, no plural, e híbridas, o que é proporcionado hoje em dia devido à globalização. No Chuí/Chuy, um lado em relação ao outro é sentido como um bairro e não como outra cidade, isso porque se trata de uma fronteira seca, como já mencionamos antes, onde é possível e há, muitas vezes, a necessidade de viver entre-países. Embora, na nossa primeira visita, tenhamos tido a sensação de ser uma fronteira mesmo sem divisa aparente, bastante separada, já na segunda visita “me pareceu que havia mais brasileiros e uruguaios circulando em lados opostos [...] no comércio do lado brasileiro se encontram mais uruguaios trabalhando que no comércio do lado uruguaio, onde quase não se veem brasileiros”<sup>55</sup>. Uma entrevistada confirmou essa percepção: [...] *mucha gente de Chuy trabaja del lado brasileiro, y creo que no brasileiros del lado uruguayo, porque me parece que no es permitido, entonces me parece que hay solo personas que tengan doble nacionalidad que trabajan del lado uruguayo, si no... este.. la mayoría uruguayos del lado uruguayo y los brasileiros de allá y uruguayo que pasa para allá* (Ana, GU)<sup>56</sup>. Portanto, se

<sup>54</sup> *Nós aqui em geral sentimos o Chuy como somente um, né, a rua, é uma rua que divide, nada mais”. (Patricia, ProU)*

<sup>55</sup> Diários de campo dos dias 12 de julho de 2011 e 30 de novembro de 2011.

<sup>56</sup> [...] *muita gente do Chuy trabalha do lado brasileiro ,e acho que não brasileiros do lado uruguaio, porque me parece que não é permitido, então me parece que há somente pessoas que tenham dupla nacionalidade que trabalham do lado uruguaio, se não... hem.. a maioria uruguaios do lado uruguaio e os brasileiros de lá e uruguaio que passa para lá.*(Ana, GU).

fosse integrada mesmo, não haveria esse impedimento de trabalhar no lado uruguaio somente com nacionalidade uruguaia, natural ou adquirida.

Contudo, os entrevistados declaram que não há uma fronteira, ao usar o advérbio somente, nas formas “[...] *uno solo*” (Patrícia, ProU), e “[...] *um só*” (Beatriz, PB), e no pronome pessoal *nós*, nas formas “[...] *Nosotros acá[...]*” (Patrícia, ProU) e “[...] *pra nós*” (Beatriz, PB), tentam mostrar que não há diferenças entre as cidades demarcadas pela Avenida Internacional, e os habitantes que vivem aí. Todavia, em outros momentos aparece a oposição entre nós e eles, como veremos a seguir, principalmente, quando se trata das culturas escolares, pelo que podemos confirmar as identidades contraditórias e em luta entre si (BORDIEU, 1980; HALL, 2005). É interessante que Beatriz (PB) faz questão de lembrar que, mesmo sem parecer, são dois países diferentes, ao citar os símbolos criadores das narrativas nacionais: “[...] *o idioma, são as leis de cada país*”.

Para Marina (GU) e María José (PU), é importante ressaltar que a fronteira já é integrada porque as pessoas já compartilham os Chuís como uma única cidade, quando mencionam: “[...] *porque compartimos con la gente que vive en el Chuí Brasil*” (Marina, GU), e, para María José (PU), a integração da fronteira já existe sem o PEIF, porque as pessoas comuns já o fazem, “[...] *los ciudadanos comunes hacemos de todo para integrar la frontera*” (María José, PU). Porém, em sua opinião, o governo deveria apresentar iniciativas para integrar a fronteira, o que seria um bom exemplo para cultivar e manter essa integração. Isso a participante ratifica quando ela usa a perífrase de obrigação com o emprego de *tener que* “[...] *ahora los gobiernos que tienen que ocuparse*”. (María José, PU).

O objetivo principal do Programa é propor o diálogo entre as culturas vizinhas, para tornar as fronteiras um espaço de convivência, através do conhecimento de

[...] las diversas culturas involucradas en la comunidad educativa (y que no son sólo ‘dos’: la culturas de ambos países vecinos lo que correspondería a pensarlas como unidades homogéneas) y en todas las instancias de convivencia que son propias de la institución escolar. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>57</sup>

É curioso que, quando perguntamos sobre a fronteira, tenham surgido escolhas lexicais carregadas de sentido de integração, porém, quando entramos nos assuntos referentes à educação, os quais vamos a analisar posteriormente, essa integração quase não existe.

<sup>57</sup> [...] as diversas culturas envolvidas na comunidade educativa (e que não são somente ‘duas’: a culturas de ambos os países vizinhos o que corresponderia idealizá-las como unidades homogêneas) e em todas as instâncias de convivência que são próprias da instituição escolar. (MERCOSUR, [2010?]).

Em primeiro lugar, porque não conheciam o sistema educativo um do outro e, em segundo lugar, porque, nas falas, os participantes buscam marcar e destacar as diferenças culturais. Por essa razão, entendemos que, para nossos participantes, estar integrado tem o sentido de compartilhar sem conflitos, mas não significa pertencer ao mesmo grupo. Não se trata de uma identidade fronteiriça, no sentido de ser “um novo todo” (BAKER, 1997; HALL, 2005), mas sim do aqui e lá, uruguaios e brasileiros que convivem na medida do possível, por necessidades que estão além do querer conviver. Não há integração no sentido pleno da palavra, como condição de constituir um todo, identificando-se com interesses e valores comuns. É, como se vê, um conceito complexo e contraditório, pois tende a anular as diferenças individuais em nome da pertença a uma identidade maior.

Por exemplo, segundo os relatos e pelo que observamos, os uruguaios compram do lado brasileiro porque a cesta básica é mais barata, também estabelecem moradia e comércio por essa mesma razão. Para os brasileiros, já não há tantas vantagens assim em cruzar ao outro lado, salvo para lazer, visitar parentes e amigos<sup>58</sup>. Da mesma forma, em menor medida do que a escola brasileira em relação a alunos uruguaios, a escola uruguaia tem alunos brasileiros, mas vários alunos uruguaios moram do lado brasileiro.

Por tudo isso, concluímos, até o momento, que a fronteira não é integrada, embora a nível gnosiológico os entrevistados declarem esse conhecimento e demonstrem acreditar nele.

Na seguinte seção, passaremos a discutir as representações no âmbito interno da implementação do PEIF.

#### **4.2 Representações sobre a aplicação do PEIF**

Nesta seção, faremos o levantamento e discussão das representações que emergiram das entrevistas tentando responder à segunda pergunta de nossos objetivos específicos da pesquisa: identificar representações sobre a aplicação do PEIF nos anos de 2009 e 2010 na prática de intercâmbio docente. Com isso, tentaremos registrar os testemunhos das pessoas que participaram ou simplesmente souberam sobre a rotina das escolas nos períodos em que houve os *cruzes* nas práticas docentes. Lembramos que a maioria dos nossos entrevistados estiveram implicados nos *cruzes*, mas alguns gestores apenas trabalhavam na escola, na função ou não, entretanto, as suas opiniões muito nos ajudam a compreender as percepções do público das escolas.

---

<sup>58</sup> Diário de campo dos dias 06 de agosto de 2012.

Quadro 5 – Resumo das representações sobre a aplicação do PEIF nos anos de 2009 e 2010.

(continua)

Representações	Trechos das falas
<b>Com o IPOL era melhor.</b>	“[...]las asesoras de IPOL era gente que marcaba presencia y venían al aula y venían a talleres [...]el 2009 fue un buen año [...]fuimos muy bien atendidos y ya tuvimos el gusto y ahora tuvimos en el 2009 <u>con todos los colectivos con formadores</u> (Marina, GU).
<b>Para trabalhar a oralidade precisa-se de recursos.</b>	<p>“Material mesmo <u>não tinha, folhas a gente carregava, durex a gente carregava, som a gente carregava</u>”. (Adriana, ProB).</p> <p>“O maior problema era o material do Uruguai, o material que era escasso, a gente tinha que levar o datashow, os filmes daqui, porque eles realmente não têm”. (Carla, GB).</p> <p>“[...]laqui na escola, assim, a gente tem bastante recurso, e que <u>lá nós tínhamos que levar todos os recursos: som, tv, né</u>”. (Carine, ProB).</p>
<b>Os professores precisam apoiar.</b>	<p>“Muy receptivos con nosotros, <u>pero con el proyecto no... no les gustaba mucho...</u>”. (Patricia, ProU).</p> <p>“[...]que las profesoras no querían no querían [...]además a nosotros nos empezaron a pagar nos empezaron a pagar un sueldo por trabajar y <u>ellas, bueno, era un proyecto de Brasil</u>”. (Marina, GU).</p> <p>“[...]se <u>ambos os professores, eles “pegarem” junto pra fazer né, porque até ai eu não tive isso</u>”. (Carine, ProB).</p> <p>“[...]ahora hablando y pensando, capaz que un poco de algunos de resistencia porque no eran de Chuy [...]entonces, claro, <u>es más significativo para algunos de la frontera el cruce</u>”. (Patricia, ProU).</p>
<b>Os alunos deveriam ser disciplinados.</b>	<p>“[...]salíamos extenuados <u>todos tuvimos problemas de conducta en clase la del primero la del segundo</u>”. (Marina, GU)</p> <p>“Por la <u>disciplina</u> [...], es que los <u>niños no te ven como que tú eres profesor de él</u>”. (Ana, GU).</p> <p>“[...]eu acho que eles passaram daquela coisa do <u>não pode pro pode, parece que se deslumbraram um pouco</u>”. (Adriana, ProB).</p> <p>“[...]a gente tinha <u>aquele mito de que os alunos eram mais assim, como antigamente, mais disciplinados né, mas... não vi essa diferença</u>”. (Carine, ProB).</p> <p>“Eu não sei, mas <u>lá a coisa aparenta ser rígida, mas na verdade não é</u> [...] lá eles voavam por encima dos bancos e ninguém chamava a atenção”. (Simone, GB).</p> <p>“Com certeza, eles mantêm a postura, <u>até pelo respeito que eles já tem. Aqui, já não é tão fácil pra elas</u>”. (Carla, GB).</p>

(conclusão)

Representações	Trechos das falas
<p><b>É necessário planejamento conjunto.</b></p>	<p>“[...] <u>a gente combinava de fazer o planejamento juntos, um pouco eles vinham um pouco não, entendes...não vinham as pessoas participar do planejamento junto, e aí tu planejava sozinho</u>”. (Adriana, ProB).</p> <p>“[...]o Uruguai funciona <u>eles não tem professor substituto , nós temos , então a gente sempre tem que se deslocar daqui até lá porque eles não tem como deixar a aula</u>”. (Simone, GB).</p> <p>“A gente <u>tinha que se reunir em sábado de manhã e aí as pessoas não vinham</u>”. (Adriana, ProB).</p> <p>“[...] <u>aí que dificuldades nós encontramos a questão da remuneração e isso é uma coisa que desestimula. [...] Se tivesse um incentivo né, daí sim tu poderia dizer a formação continuada é nos sábados</u>”. (Simone, GB).</p> <p>“[...] <u>las estancias que hubieron de... un intento de planificación con el... con el docente brasileño, este.. lo vi como positiva, como rica, así en ese sentido de... de intercambio, de intercambio de...hasta de lo pedagógico</u>”. (Patricia, ProU).</p>
<p><b>Aulas diferentes são boas.</b></p>	<p>“[...]a veces me gustaba <u>mucho copiar...podía... copiar en la clase de português</u>”.(Hugo, AU).</p> <p>“Porque <u>eles trazem outras coisas pra nós aprender, Achava legal. Nós brincava, não só aprendia</u>”. (Paulo, AB).</p> <p>“ [...]ellos <u>llevan cosas de Uruguay para allá y ellos traen cosas de Brasil para acá. Cosas diferentes. Me gustó</u>”. (Fernanda, AU).</p> <p>“Boa. Porque <u>ela não era braba, era boa, não xingava nem nada</u>”.(João, AB).</p> <p>“Gostava... <u>ele sempre tava perguntando... hoje teve el maestro</u>”. (Beatriz, PB).</p> <p>“Porque <u>o professor que vinha de lá ensinava o que ele estava ensinando lá pros outros meninos</u>”. (Beatriz, PB)</p> <p>[...] <u>que era muy buena y que les enseñaba con mucha dedicación para que realmente entendieran que tenga acá un poco de portugués [...] le encantó como fue</u> (Eva, PU).</p>

➤ **Representação: Com o IPOL era melhor.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – A vivência com o PEIF. Pergunta para o SOT: O que você observou de fato?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“[...]las asesoras de IPOL era gente que marcaba presencia y venían al aula y venían a talleres [...]el 2009 fue un buen año [...]fuimos muy bien atendidos y ya tuvimos el gusto y ahora tuvimos en el 2009 con todos los colectivos con formadores”.* (Marina, GU).<sup>59</sup>

Como vemos na fala de Marina(GU), os *cruzes* sob a assessoria do IPOL eram eficazes. Em mais de uma oportunidade, na entrevista, ela nos afirma e confirma que o ano de 2009 *“[...]fue un buen año [...]fuimos muy bien atendidos”*. Marina foi a única participante a tratar esse STT, no entanto, nos parece importante destacá-lo. A fala de Marina (GU) manifesta que algo não está bem na assessoria da universidade, a qual, segundo os relatos, até o fim do primeiro semestre não havia retomado a formação continuada com os professores participantes dos *cruzes*. Já o IPOL *“[...]era gente que marcaba presencia”*, segundo os relatos da direção da escola uruguaia, auxiliava as professoras a planejar os projetos de aprendizagem, além oferecer formação continuada sobre bilinguismo, motivo pelo qual a escola participava do PEIF. É interessante notar que a fala manifesta a sua apreciação positiva, mesmo se tratando dos polêmicos projetos de aprendizagem, com temas de escolha dos alunos, como discutiremos na última seção de análise dos dados. Isso nos leva a acreditar que, por mais resistência que haja em relação aos projetos, se esses forem bem acompanhados e assessorados, podem ser vistos pelos docentes como uma experiência positiva, de crescimento profissional e pessoal.

Essa fala não coincide com outros relatos que temos registrado no diário de campo de uma conversa informal com a equipe diretiva de 2011 da escola brasileira: “[...] vinham dois assessores do IPOL faziam reuniões com os professores, frequentavam pouco, as reuniões foram precárias.”<sup>60</sup>. Também, na visão da escola brasileira, algo não estava bem na assessoria e havia esperança de uma mudança positiva com a FURG, “[...] eles já mudaram o projeto já está bem diferente intenções ótimas tanto na questão da formação que eles vão dar até pra

<sup>59</sup> “[...]las asesoras do IPOL era gente que marcava presença e vinham à sala de aula e vinham às oficinas [...] 2009 foi um bom ano [...] fomos muito bem atendidos e já tivemos o prazer e agora, tivemos em 2009 com todas as reuniões com os formadores”.

 (Marina, GU).

<sup>60</sup> Diário de campo, 12/07/2011.

*gente entender um pouco da história do lugar e toda essa questão das duas línguas que isso não foi dado nada pras gurias” . (Simone, GB, 30/11/2011). Lamentavelmente, a situação de otimismo ainda não se confirmara no momento de fechar o levantamento de dados desta pesquisa (agosto 2012).*

Espera-se que futuramente as instâncias responsáveis pela implementação e assessoramento do PEIF façam cada uma a sua parte, para o bom andamento do Programa, como estabelece a Portaria:

Art. 5o Compete aos Estados parte e associados do Mercosul prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos.[...]~Art. 8o Compete às Universidades a formação dos docentes que atuam no Programa.(BRASIL, 2012).

Além de tudo isso, a fala da entrevistada também nos leva a concluir que, se o ano de 2009 deixou saudades, é porque em 2010 algo falhou na assessoria técnica e pedagógica do Programa, e que até o momento, primeira metade de 2012, ainda não havia acontecido a formação docente com a FURG, o que acarreta falta de credibilidade quanto à continuação do PEIF, quando, anteriormente, em 2009, os envolvidos tiveram acesso à formação continuada para atuar no Programa, que segundo Marina (GU) participaram de “[...] todos los colectivos con formadores” .

Acreditamos que sem um bom acompanhamento de todos é impossível pôr em prática o PEIF, dada a sua complexidade, uma vez que abarca um planejamento a curto prazo, no dia a dia dos projetos de aprendizagem, e a longo prazo, considerando a execução e o acompanhamento pedagógico das turmas envolvidas (MERCOSUR, [2010?]). Não podemos esquecer que é uma proposta de ensino intercultural e bilíngue, portanto tem o compromisso de educar nas duas línguas (APPEL; MUYSKEN, 1996; BAKER, 1997), o que passa pelo planejamento, que tem papel de destaque, pois, “La planificación conjunta es uno de los momentos en los cuales el docente cuenta con el asesoramiento pedagógico local, ofrecido por la escuela, por los ministerios o las universidades”<sup>61</sup>. (MERCOSUR, [2010?]). Além disso, o MRDC designa a tarefa de cada membro responsável pelo PEIF, no caso os assessores pedagógicos

[...] participan de la planificación conjunta de las escuelas-espejo, propician discusiones sobre didáctica de las lenguas y sobre el trabajo con proyectos

---

<sup>61</sup> O planejamento conjunto é um dos momentos nos quais o docente conta com o assessoramento pedagógico local, oferecido pela escola, pelos ministérios e pelas universidades. (MERCOSUR, [2010?]).

de aprendizaje para la escuela, asisten periódicamente a algunas clases para colaborar en el mejoramiento de la acción docente de las maestras, organizan las relatorías del PEBF y ayudan a mantener las comunicaciones entre todas las instancias de la organización del trabajo. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>62</sup>

Esta é uma questão delicada, pois compromete seriamente o sucesso de um Programa dessa dimensão o qual passa pela formação docente. Lembremos que as escolas de fronteira estão inseridas num contexto regional específico quanto a sua realidade social e histórica. Desse modo, não se deveria trabalhar do mesmo modo como se trabalha nas demais escolas dos dois países. (BRASIL, 1997; CITRINOVITZ, 1996 URUGUAY, 2009). Então, temos uma realidade sociolinguística a ser levantada na formação dos docentes, assim como em todo contexto educacional. Estes docentes não são professores de língua adicional, e sim professores de anos iniciais pelo que não tiveram formação com disciplinas que levantassem questões da sociolinguística, muito menos de como ensinar numa língua adicional. Para nós, é lamentável que, desde a nossa primeira visita em julho de 2011, isso não tenha acontecido com a frequência esperada, o que nos faz entender a justificativa da desmotivação para com a participação no PEIF.

➤ **Representação: Para trabalhar a oralidade precisa-se de recursos.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – A vivência com o PEIF. Pergunta para o SOT: O que você observou de fato?
- Segmento de Tratamento Temático (STT):

*“Material mesmo não tinha, folhas a gente carregava, durex a gente carregava, som a gente carregava”. (Adriana, ProB).*

*“O maior problema era o material do Uruguai, o material que era escasso, a gente tinha que levar o datashow, os filmes daqui, porque eles realmente não têm”. (Carla, GB).*

*“[...]aqui na escola, assim, a gente tem bastante recurso, e que lá nós tínhamos que levar todos os recursos: som, tv, né”. (Carine, ProB).*

---

<sup>62</sup> [...] participam do planejamento conjunto das escolas-espelho, propiciam discussões sobre didática de línguas e sobre o trabalho com projetos de aprendizagem para a escola, assistem periodicamente a algumas aulas para colaborar na melhora da ação docente dos professores, organizam os relatorios do PEBF e ajudam a manter as comunicações entre todas as instâncias de organização do trabalho. (MERCOSUR, [2010?]).

Nas falas das entrevistadas, é recorrente o uso de verbos no pretérito imperfeito e a repetição das expressões que denotam a falta de recursos, o que nos leva a crer na escassez de materiais como rotineiro na realidade da escola uruguaia, por exemplo, “[...] a gente carregava, durex a gente carregava, som a gente carregava”. (Adriana, ProB), e “O maior problema era o material do Uruguai, o material que era escasso (Carla, GB), além do advérbio de negação presente nas declarações: “Material mesmo não tinha[...]” (Adriana, ProB) e “[...] porque eles realmente não têm”. (Carla, GB) e na oposição *aqui* e *lá*, “[...] aqui na escola, assim, a gente tem bastante recurso, e que lá nós tínhamos que levar[...]” (Carine, ProB). Segundo relatos da equipe diretiva da escola Artigas, “Materiais as professoras daqui levavam para lá os materiais eram feitos aqui na escola”<sup>63</sup>. Logo, a escola uruguaia, ou melhor, o sistema educativo uruguaio não disponibiliza materiais para a escola pública como a SMED para com a escola municipal do Chuí. Não se pode esquecer, entretanto, que há uma única escola municipal na cidade, e, portanto, “a SMED ajuda é uma escola só”<sup>64</sup>. Desse modo, é mais fácil obter os recursos necessários de que se precisa para trabalhar. Por outro lado, também está o fato de no Brasil ter menos burocracia para qualquer tipo de solicitação, ao contrário da organização dos sistema uruguaio que gira em torno da ANEP em Montevideu.

Esta representação se relaciona às crenças das professoras brasileiras de acreditar que, sem todos os recursos e ferramentas de sala de aula, de preferência tecnológicas, é impossível trabalhar a oralidade que almeja o PEIF nessa etapa da escolarização, os anos iniciais. No entanto, não vamos discutir esse tema da falta de recursos materiais pelo viés das crenças e das experiências das docentes, mas sim pelo que representa enquanto política linguística para a implementação dos *cruzes*, o que também requer formação docente para atuar nessa proposta e, principalmente, na fronteira, como já vimos (CITRINOVITZ, 1996), recordando que as representações se fazem presentes também nos textos escritos (BULEA, 2010). Segundo o MRDC,

[...]se requiere de recursos y formas de organización institucional para actividades que antes no existían, como el transporte del cuerpo docente, o la ampliación de jornadas de trabajo, o aún la ampliación del espacio físico de las escuelas y la provisión de nuevos equipos<sup>65</sup>. (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>63</sup> Diário de campo, 12/11/2011.

<sup>64</sup> Diário de campo, 12/11/2011.

<sup>65</sup> [...]se requer recursos e formas de organização institucional para atividades que antes não existiam, como o transporte do corpo docente, ou a ampliação de jornadas de trabalho, e ainda a ampliação do espaço físico das escolas e a provisão de novos recursos. (MERCOSUR, [2010?]).

Portanto, segundo o documento o MRDC, seria de competência dos órgãos responsáveis pela implementação do PEIF, já citados, oferecer às escolas gêmeas os recursos necessários aos *cruzes*, que, na opinião dos assessores pedagógicos e docentes das escolas, sejam relevantes à prática semanal do *cruze*. Por outro lado, a Portaria registra as devidas incumbências de cada mantenedora, e também no que se refere aos recursos financeiros quando cita no artigo 4º:

Compete ao Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Assessoria Internacional, promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre os Ministérios da Educação dos países membros, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Universidades e Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como **garantir recursos financeiros às instituições formadoras e às escolas, visando ao alcance dos objetivos do Programa.** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

É interessante destacar que não se menciona nada a respeito da importância a ser destinada em forma de verbas para suprir as necessidades do PEIF nas escolas. Portanto, a questão continua em aberto, enquanto não for proposto um planejamento claro e adequado às necessidades das escolas, a insegurança em trabalhar com os *cruzes* e a insatisfação ainda farão parte do discurso dos docentes e dos gestores.

Entretanto, ainda que fôssemos tentadas a pensar que o mais justo seria que as escolas tivessem condições iguais, não podemos deixar de lembrar o caráter intercultural do PEIF, e, que, por vez destinado a esse fim, as práticas docentes, em virtude dos *cruzes*, passem a ser a oportunidade de vivenciar a realidade do outro. Dessa forma, seria mais interessante que cada equipe de professores aprendesse a trabalhar com o que o outro tem: no Brasil com o data show e todos os seus recursos materiais, no Uruguai com o que a sala de aula tem e com o *seibalito*, o laptop que cada aluno da escola pública tem, o qual já descrevemos no contexto da pesquisa (ver subseção 3.3.2), mesmo que, segundo as professoras brasileiras: “[...] *as vezes a internet não funciona né e aí tu levava uma coisa pronta aí tu chega lá barrava*” (Carine, ProB, 30/11/2011). Logo, poderiam aprender com o colega da outra escola como fazem no seu dia a dia para superar as vantagens e desvantagens das novas ferramentas, como elas funcionam e como planejam o seu uso.

Com isso, se conseguiria enriquecer a reflexão pedagógica e didática de cada cultura escolar como nos diz Patricia (ProU) sobre o intercâmbio até no pedagógico: “[...] *a nosotros, y creo que a ellos también, primero fue como un choque este... y te ayuda a desestructurarte de lo tuyo, y crecer porque te... porque no es decir que uno está mejor y el*

*otro está peor.*” (24/09/2012)<sup>66</sup>. Então, se o sentido é aprender com o outro, que se aprenda com a rotina do outro, e isso acarreta formação docente sobre o trabalho com a oralidade o qual não necessariamente passa somente pelas ferramentas tecnológicas, e sim pelas variadas atividades e intervenções pedagógicas que motivem ao aluno a desenvolver as suas habilidades expressivas, e isso pode estar presente em jogos, brincadeiras, textos orais e escritos, imagens e nas mais diversas práticas de letramento.

➤ **Representação: Os professores precisam apoiar.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – A vivência com o PEIF. Pergunta para o SOT: O que você observou de fato?
- Segmento de Tratamento Temático (STT):

*“Muy receptivos con nosotros, pero con el proyecto no... no les gustaba mucho...”.* (Patricia, ProU).<sup>67</sup>

*“[...]que las profesoras no querían no querían [...] además a nosotros nos empezaron a pagar nos empezaron a pagar un sueldo por trabajar y ellas, bueno, era un proyecto de Brasil”.* (Marina, GU).<sup>68</sup>

*“[...]se ambos os professores, eles “pegarem” junto pra fazer né, porque até ai eu não tive isso”.* (Carine, ProB).

*“[...]ahora hablando y pensando, capaz que un poco de algunos de resistencia porque no eran de Chuy [...] entonces, claro, es más significativo para algunos de la frontera el cruce”.* (Patricia, ProU).<sup>69</sup>

Sempre que há uma nova proposta pedagógica, é fundamental a adesão e o engajamento das pessoas que vão pôr em prática tal proposta. Melhor ainda, se a proposta surgir da equipe docente e da comunidade e for proposta à mantenedora. Entretanto, esse não é o nosso caso, os docentes e as equipes diretivas não escolheram participar dos *cruzes*, embora achem importante integrar a fronteira por meio do ensino<sup>70</sup>. Contudo, sem a mínima aceitação dos docentes, é impossível concretizar um projeto, e ainda mais se tratando de projetos que abarcam duas equipes de professores quando uma só já seria um trabalho

<sup>66</sup> “[...] a nós, e acho que a eles também, primeiro foi como um choque né... e isso ajuda a te desestruturar do que conheces, e crescer porque te... porque não se trata de ser melhor e o outro ser pior.” (24/09/2012)

<sup>67</sup> “Muito receptivos com a gente, mas com o projeto não... eles não gostavam muito...” (Patricia, ProU).

<sup>68</sup> “[...] que as professoras não queriam, não queriam [...] além disso, começaram a nos pagar um salário por trabalhar e elas, bom, era um projeto do Brasil”.

<sup>69</sup> “[...] agora falando e pensando, capaz que um pouco de resistência de alguns, porque não eram do Chuy [...] então, claro, é mais significativo o cruce para os que são da fronteira”.

<sup>70</sup> Diário de campo, 12/07/211.

bastante complexo. Torna-se ainda mais complicado se essas duas equipes respondem a sistemas de ensino diferentes, seguem calendários e culturas de aprender e ensinar também diversos. Por esse motivo, nesse contexto de fronteira, estão em jogo as representações e os estereótipos sobre o outro e sua cultura escolar as quais podem influenciar na aceitação dos docentes em formar um grupo só de trabalho entre as duas escolas, os estereótipos se relacionam com experiências anteriores com membros da outra cultura, ou com preconceitos a respeito do outro, imagens sobre o que são e o que representam. Essas imagens criam atitudes de resignação em relação ao outro. (CASTELLOTI; MOORE, 2002; YANAPRASSAT, 2002). Como, no caso da conclusão de Patricia (ProU), as professoras da escola gêmea podem ser contra porque não são da fronteira “[...]entonces, claro, es más significativo para algunos de la frontera el cruce”, mesmo que fossem “*Muy receptivos con nosotros, pero con el proyecto no... no les gustaba mucho...*”. Nas entrevistas, tanto com os professores brasileiros como com os uruguaios, nos pareceu que ambas as equipes docentes se preocupam com a questão: como trabalhar com o PEIF, e vivem com o receio de que recomecem os *cruces*, o que nos faz concluir que não é por falta de reflexão individual e coletiva sobre os *cruces*, o que falta são os alicerces para essa prática, que poderiam estar numa reflexão coletiva proporcionada pela formação continuada com o espaço para o intercâmbio de dúvidas, receios e expectativas, como aconteceu com os docentes no estudo de Celani; Magalhães (2002): aprender a olhar a cultura escolar do outro através do olhar do outro e não pelo filtro dos estereótipos. (CASTELLOTI; MOORE, 2002; YANAPRASSAT, 2002).

Os nós da questão para o sucesso do PEIF, no plural porque são vários, como veremos no decorrer desta análise, têm relação com a aceitação da implementação do PEIF, tanto por parte dos alunos e pais quanto dos professores e gestores. Que ganhos terão com esse Programa os participantes desta pesquisa? Talvez mais trabalho e quase nada que recompense os esforços envidados para o bem da integração da fronteira, ou seja, além da preocupação com a nossa escola, nossas turmas, vem uma sobrecarga com a outra escola, o *cruze*.

O engajamento necessário é lembrado por Carine (ProB) quando diz “[...]se ambos os profesores, eles “pegarem” junto”, ou seja, para ela, o sucesso do Programa passa pela motivação e pelo espaço para planejar em conjunto, e ainda pela boa vontade em aplicar o que foi decidido no planejamento, o que, segundo os relatos, terminava não acontecendo.

Já Marina (GU) aponta como principal causa da rejeição ao Programa, quando repete *no querían*, devido à falta de remuneração para atuar no PEIF por parte das professoras brasileiras “[...]que las profesoras no querían no querían [...]además a nosotros nos

*empezaron a pagar nos empezaron a pagar un sueldo por trabajar*”, e ainda conclui “[...] *era un proyecto de Brasil*”. Concordamos com a gestora nesse ponto, pois, se a proposta era do governo brasileiro, é curioso o fato de que somente o Uruguai, por iniciativa própria, concedia um abono aos seus docentes, que também não era muito como já mencionamos antes, e, em troca, os docentes brasileiros não recebiam nenhuma gratificação, sendo que se tratava de horas a mais de dedicação e planejamento. Parece-nos justo que houvesse uma remuneração estipulada igualmente para os professores de ambos os países, o que não consta na Portaria que implementa o PEIF (BRASIL, 2012), nem no MRDC (MERCOSUR, [2010?]), pelo que concluímos que é um desperdício de uma boa oportunidade para fazê-lo na supra citada Portaria. Portanto, por enquanto ainda perdura a dúvida sobre essa questão no futuro do PEIF.

➤ **Representação: Os alunos deveriam ser disciplinados.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – A vivência com o PEIF. Pergunta para o SOT: O que você observou de fato?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“[...]salíamos extenuados todos tuvimos problemas de conducta en clase la del primero la del segundo”*. (Marina, GU)

*“Por la disciplina [...], es que los niños no te ven como que tú eres profesor de él”*. (Ana, GU).<sup>71</sup>

*“[...]eu acho que eles passaram daquela coisa do não pode pro pode, parece que se deslumbraram um pouco”*.(Adriana, ProB).

*“[...]a gente tinha aquele mito de que os alunos eram mais assim, como antigamente, mais disciplinados né, mas... não vi essa diferença”*. (Carine, ProB).

*“Eu não sei, mas lá a coisa aparenta ser rígida , mas na verdade não é [...] lá eles voavam por em cima dos bancos e ninguém chamava a atenção”*. (Simone, GB).

*“Com certeza, eles mantêm a postura, até pelo respeito que eles já tem. Aqui, já não é tão fácil pra elas”*. (Carla, GB).

---

<sup>71</sup> *“Pela disciplina [...], é que as crianças não te veem como que te és o professor dele”*. (Ana, GU)

Como podemos ver, os desafios com a disciplina discente passa pelas representações pré-existentes a respeito da postura do aluno do país vizinho. Essas nada mais são do que imagens que os entrevistados tinham, mesmo sem conhecer a realidade da escola uruguaia e vice-versa. Essas representações sobre a conduta dos alunos terminam relacionando-se às identidades nacionais (HALL, 2005), logo, se designa: o aluno uruguaio é disciplinado e respeita o “maestro”, e por outra parte: o aluno brasileiro não tem limites e chama o professor de tio, ou seja, nessas representações as relações de poder aluno-professor diferem em cada contexto escolar por terem práticas sociodiscursivas diferentes na sua cultura escolar (MOITA LOPES, 2001), o que se coincide com os relatos das escolas, “los limites y los hábitos son diferentes”<sup>72</sup>.

Entretanto, ao vivenciar o PEIF, os participantes demonstram desapontamento ao ver suas representações não coincidindo com as constatações decorrentes do testemunho e da participação no evento, o *cruze*. Em consequência dessa nova experiência e interações, as representações se recortam e se (re) significam, após a vivência com o PEIF: o aluno uruguaio é indisciplinado, e os docentes brasileiros não sabem dar limites. Vejamos essa mudança de representação quando destacamos da fala de Carine (ProB), a sua representação anterior ao mencionar *aquele mito*, e logo completa com a conjunção adversativa *mas* relacionando sua reflexão a sua primeira impressão ao vivenciar o PEIF, “[...]a gente tinha aquele mito de que os alunos eram mais assim, como antigamente, mais disciplinados né, mas... não vi essa diferença” (Carine, ProB). Adriana (ProB) reforça a mesma mudança de representação, antes do PEIF e depois de vivenciar o PEIF, ao ressaltar “[...]eu acho que eles passaram daquela coisa do não pode pro pode, parece que se deslumbraram um pouco”.(Adriana, ProB). A aparente decepção das professoras brasileiras que vêm de uma tradição de exaltar a disciplina uruguaia e depreciar a própria, continua com a fala de Simone (GB), seguindo a mesma construção com a adversativa *mas não é* “Eu não sei, mas lá a coisa aparenta ser rígida, mas na verdade não é” (Simone GB). A única que ainda mantém a representação da disciplina impecável dos uruguaiois é Carla (GB), que não vivenciou nenhum *cruze* em sala de aula, no entanto, testemunhou as adversidades dos docentes uruguaiois, “[...]até pelo respeito que eles já tem. Aqui, já não é tão fácil pra elas”. (Carla, GB). Isso confirma o caráter dinâmico das representações desde quando haja nova interação e nova reflexão, propiciado por novas conversações e por novas experiências. (MOSCOVICI, 1978). Carla (GB) não ministrou aula no *cruze*, e, portanto, não o vivenciou dentro de sala de aula na interação aluno-professor,

---

<sup>72</sup> “[...] os limites e os hábitos são diferentes”. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/11/2011).

também não era gestora na época. Provavelmente por possuir outra relação com o PEIF, ela tenha uma fala contraditória em relação à das demais docentes, a qual se manifesta quando ela mantém a representação que suas colegas declaram ter tido antes do trabalho com o PEIF.

Por sua vez, o lado uruguaio é o que mais tem queixas sobre indisciplina discente ao ponto de que, segundo os relatos da diretora, uma professora desistiu de cruzar em função dessa questão, quando ela mesma teve que seguir os *cruzes* com turma para não interromper o projeto. Porém, as queixas não pararam: “[...]salíamos extenuados todos tuvimos problemas de conducta en clase la del primero la del segundo” (Marina, GU). Já a sua colega tem uma teoria sobre a questão (MOSCOVICI, 1978) no que diz respeito à possível causa para o desinteresse e indisciplina dos alunos quando diz “[...] es que los niños no te ven como que tú eres profesor de él”. (Ana, GU), isto é, como se trata de anos iniciais, nos quais os alunos estão acostumados a ter uma só professora, não criam facilmente um vínculo afetivo e de respeito para com uma professora que veem uma vez na semana. Essas queixas se apresentaram desde nossa primeira visita, quando em conversa informais com as equipes diretivas surgiu a questão, principalmente na escola uruguaia: “las brasileñas se quejaban del comportamiento, pero lo normal, ellas (uruguayas) veían peor el lado brasileño.”<sup>73</sup> “Passeamos pela escola com a equipe diretiva um professor nos comentou a respeito da indisciplina dos alunos, conversávamos em frente a sua sala de aula, os alunos permaneciam sentados fazendo suas atividades [...] a professora perguntava se lembravam de algum vocabulário do corpo humano, a turma levantava a mão e cada um esperava seu turno para falar”<sup>74</sup>. Entretanto, em outra visita, “[...] não nos surpreendemos tanto com a tranquilidade dos alunos da escola uruguaia, a escola parecia mais agitada pela manhã”<sup>75</sup>. Já durante a segunda visita à escola brasileira, ao fazer as primeiras entrevistas gravadas desta pesquisa, surgiram relatos curiosos como o de uma professora brasileira sobre a reação de um aluno a uma tarefa: “[...] não... não faço, não quero tanto que um menino se jogou pela janela, duvidou que se jogasse e ele se jogou da janela que era baixinha”. (Adriana, ProB, 30/11/2011).

O MRDC (MERCOSUR, [2010?]) entende a disciplina como o vínculo a ser estabelecido entre aluno e docente. O sucesso dessa relação depende primeiramente da conscientização de ambos para com a relevância dos *cruzes* já nas

<sup>73</sup> “[...] as brasileiras se queixavam do comportamento, mas o normal, elas (uruguayas) viam o lado brasileiro pior.” (DIÁRIO DE CAMPO, 12/07/2011).

<sup>74</sup> Diário de campo, 12/11/2011.

<sup>75</sup> Diário de campo, 24/09/2012.

[...] primeras clases de la docente oriunda de la escuela-espejo tienen, por lo tanto, la doble función de permitir a la docente la familiaridad con sus nuevos alumnos y el relevamiento de intereses que servirán de base al primer proyecto de aprendizaje. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>76</sup>

Segundo os relatos das direções, antes de iniciar os *cruzes*, foram feitas várias reuniões com os pais a fim de informá-los das boas intenções do PEIF e obter como retorno uma boa aceitação do mesmo na sala de aula. Pelas queixas, isso não foi atingido. O mais curioso é que, mesmo que os temas dos projetos tenham sido de plena escolha dos alunos, isso também não levou à cooperação com o trabalho da docente estrangeira. Nós questionamos, pode fracassar um Programa multilateral de educação intercultural por motivo de indisciplina? Será que a causa dessa questão tem relação com o comentário de Ana (GU)? Talvez a questão passe também pela falta de continuidade dos *cruzes*, pois para ser um Programa intercultural e em menor medida bilíngue, de todos modos, deve ter uma certa continuidade a fim de criar rotinas de trabalhos em duas línguas, o que, no nosso parecer, é impossível de almejar com uma aula por semana e em menos da metade do ano escolar. Retornaremos a essa questão na subseção 4.4. A seguir, discutiremos sobre a organização das escolas e do Programa sobre o planejamento pedagógico dos *cruzes*.

➤ **Representação: É necessário planejamento conjunto.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – A vivência com o PEIF. Pergunta para o SOT: O que você observou de fato?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“[...] a gente combinava de fazer o planejamento juntos, um pouco eles vinham um pouco não, entendes...não vinham as pessoas participar do planejamento junto, e aí tu planejava sozinho”.* (Adriana, ProB).

*“[...]o Uruguai funciona eles não tem professor substituto, nós temos, então a gente sempre tem que se deslocar daqui até lá porque eles não tem como deixar a aula”.* (Simone, GB).

*“A gente tinha que se reunir em sábado de manhã e aí as pessoas não vinham”.* (Adriana, ProB).

---

<sup>76</sup> [...] primeiras aulas da docente oriunda da escola espelho têm, por tanto, a dupla função de permitir à docente a familiaridade com seus novos alunos e o levantamento de interesses que servirão de base ao primeiro projeto de aprendizagem. (MERCOSUR, [2010?]).

“[...] aí que dificuldades nós encontramos a questão da remuneração e isso é uma coisa que desestimula. [...] Se tivesse um incentivo né, daí sim tu poderia dizer a formação continuada é nos sábados”. (Simone, GB).

“[...] las estancias que hubieron de... un intento de planificación con el... con el docente brasileño, este... lo vi como positiva, como rica, así en ese sentido de... de intercambio, de intercambio de... hasta de lo pedagógico”. (Patricia, ProU).<sup>77</sup>

“[...]quando teve troca de temas, eu sempre tava sozinha, porque a outra professora, na maioria das vezes não vinha; então não teve essa ‘troca’ ”. (Carina, ProB).

“Ah eles tinham a questão do horário, nunca podiam, eu trabalho a noite, não pode ser a noite, a gente tinha a reunião pedagógica, podia usar o horário da reunião pedagógica, não, eles não podem porque não tem professor substituto, então todas essas coisas foram complicando”. (Adriana, ProB).

“[...]en el segundo año ni siquiera teníamos una instancia de conversar con los profesores a no ser el recreo no sólo el recreo mientras se tomaba el té o el café [...]. Para un proyecto intercultural no estaba bien pensado. (Marina, GU).<sup>78</sup>

“A questão da locomoção dos professores também, não daqui, mas de lá pra cá. A gente espera agora, que o Uruguai apoie mais os professores, porque fica difícil fazer esse intercambio”. (Carla, GB).

“[...]Jacá hubo reuniones del lado brasileño los que iban eran los maestros de 1º y de 2º y de 3º y la directora y hubo reuniones acá[...] de hecho lo hicimos.”. (Marina, GU).<sup>79</sup>

“Olha, eu acho importante, a gente tá tão pertinho, porque não conhecer o outro melhor? As maneiras, porque que é assim, porque não, né. A questão de fazer amigos mesmo”. (Adriana, ProB).

“[...]se tendría que...que...organizar, implementar diferente, con horas de, de planificación,[...]estar horas para planificar, y que esas horas no fueron pagas...y todo...[...] Y todo eso genera resistencia”. (Patricia, ProU).<sup>80</sup>

As falas que dão origem a essa representação se dão nas imagens do evento testemunhado. Tais testemunhos nos servem para reconstruir a representação de que é

<sup>77</sup> “[...] os momentos que houve de... uma tentativa de planejamento com o... com o docente brasileiro, bom, eu achei positivo, como rico, assim no sentido de... de intercâmbio, de intercâmbio de... até do pedagógico”. (Patricia, ProU).

<sup>78</sup> “[...]no segundo ano nem sequer tínhamos uma instância de conversar com os professores a não ser o recreio não somente o recreio enquanto se tomava o chá ou o café [...]. Para um projeto intercultural não estava bem idealizado. (Marina, GU).

<sup>79</sup> “[...] aqui houve reuniões do lado brasileiro os professores que iam eram os do 1º e do 2º e do 3º e a diretora e houve reuniões aqui[...] de fato o fizemos”. (Marina, GU).

<sup>80</sup> “[...]tinha que...que... se organizar, implementar diferente, com horas de, de planejamento,[...]estar horas para planejar, y que essas horas não foram pagas...e tudo...[...] E tudo isso gera resistência”. (Patricia, ProU).

necessário se encontrar mais para levar adiante a proposta do Programa. Como já mencionamos, tratamos de um contexto bastante complexo. Uma das causas que o faz ser assim é a necessidade de planejamento em conjunto entre as equipes de gestores e docentes de escolas de sistemas diferentes. Enquanto no Brasil é visto como necessário ter um professor substituto e auxiliares no fazer pedagógico, no Uruguai isso não é uma prioridade, o que se reflete nas falas que frequentemente fazem uso dos pronomes pessoais em combinação com o verbo *ter*, na oposição nós/eles: *nós temos* e *eles não têm* “[...]o Uruguai funciona eles não têm professor substituto, nós temos” (Simone, GB). Isso conseqüentemente acarreta na obrigação de se deslocar até a escola uruguaia, onde eles estão e onde eles podem participar, como vemos na modalização deôntica *ter que* “[...]então a gente sempre tem que se deslocar daqui até lá porque eles não tem como deixar a aula”. (Simone, GB), e como uma obrigação habitual, “A gente tinha que se reunir em sábado de manhã e aí as pessoas não vinham”. (Adriana, ProB). “A questão da locomoção dos professores também, não daqui, mas de lá pra cá [...]” (Carla, GB).

As razões por que não aconteceu como tinha que ser são várias e sempre partem da falta de disponibilidade da equipe uruguaia, como vemos nas falas, ao se repetir em algumas ocorrências as expressões *eles não vinham*, e *não podem*: “Ah eles tinham a questão do horário, nunca podiam [...]” (Adriana, ProB), “[...]quando teve troca de temas, eu sempretava sozinha, porque a outra professora, na maioria das vezes não vinha; então não teve essa ‘troca’” (Carina, ProB). Logo, eles teriam que se organizar de modo diferente para participar do PEIF, e o outro, o Uruguai, deveria apoiar mais a iniciativa dos *cruzes*. Mais uma vez um choque de cultura escolar e de pontos de vista.

Por outro lado, não só há o impasse dos colegas uruguaio de que o planejamento não ocorria, também há a questão de sobrecarga de horas de trabalho dos docentes brasileiros, que trabalham mais de um turno para sobreviver com a profissão “[...]eu trabalho à noite, não pode ser à noite, a gente tinha a reunião pedagógica, podia usar o horário da reunião pedagógica, não, eles não podem porque não têm professor substituto, então todas essas coisas foram complicando”. (Adriana, ProB).

Para a proposta idealizada para o PEIF, o problema vai ainda mais longe, quando o MRDC diz que o trabalho se dará por planejamento em conjunto entre os docentes das duas escolas (MERCOSUR, [2010?]), o que, na realidade, não aconteceu como se esperava “[...] a gente combinava de fazer o planejamento juntos, um pouco eles vinham um pouco não,

*entendes...não vinham as pessoas participar do planejamento junto, e aí tu planejava sozinho” (Adriana, ProB).*

Que intercâmbio se pode esperar quando nem mesmo os docentes com o apoio dos responsáveis pedagógicos se encontram para planejar os projetos? Isso que tais projetos deveriam ser um só, que a cada período de tempo deveria ser aplicado por ambos os professores das escolas gêmeas, cada professor propondo materiais em sua língua, e tendo continuidade ao longo da semana na língua materna, e no dia do *cruze* na LA.

Para Simone (GB), o que poderia auxiliar a criar um espaço de planejamento seria uma gratificação para os professores participarem do PEIF “[...] *aí que dificuldades nós encontramos a questão da remuneração e isso é uma coisa que desestimula*” já que se trata de horas a mais de planejamento e de deslocamento “*Se tivesse um incentivo né, daí sim tu poderia dizer a formação continuada é nos sábados” (Simone, GB). A docente uruguaia, Patricia (ProU), também relata sobre as reuniões que houve e não foram pagas, o que, segundo ela, é o motivo da falta de apoio dos docentes das escolas gêmeas “[...] *se tendría que...que...organizar, implementar diferente, con horas de, de planificación,[...]estar horas para planificar, y que esas horas no fueron pagas...y todo...[...] Y todo eso genera resistencia” (Patricia, ProU). No sábado ou em qualquer outro dia, as reuniões precisariam acontecer para sucesso do PEIF, já que “[...]el currículo necesita basarse en formas de organización de las rutinas [...] la planificación conjunta de los docentes es uno de los pilares de tal procedimiento”. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>81</sup>**

Desse modo, deveria haver pelo menos um calendário de reuniões assessoradas pelas universidades, e, claro que concordamos com a reivindicação das escolas a respeito da remuneração, pois se trata de um reconhecimento e incentivo para atuar no PEIF. E é necessário tempo, formação continuada e preparação para isso.

A respeito dos planejamentos, além do que já mencionamos, há ainda outro objetivo a ser alcançado para o MRDC, que é o do almejado calendário comum para as escolas gêmeas, ainda que primeiramente

En la fase inicial del programa, las escuelas siguen los calendarios y las prácticas curriculares de sus respectivos sistemas de enseñanza y se discuten algunas propuestas de un modelo común compartido y de un calendario

---

<sup>81</sup> “[...]o currículo necessita se basear nas formas de organização das rotinas [...] o planejamento conjunto dos docentes é um dos pilares de tal procedimento”. (MERCOSUR, [2010?]).

único Para las escuelas de modo tal que tengan mayor flexibilidad a la hora planificar conjuntamente sus acciones. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>82</sup>

Já é bastante complicado conseguir reunir os docentes, com um calendário em comum. Imagine-se, então, entre escolas de sistemas de ensino diferentes, que possuem calendários festivos pátrios diferentes e de início e término do ano letivo diversos. Com certeza, será ainda mais difícil implantar um calendário único com a finalidade de favorecer o planejamento conjunto e a frequência dos *cruzes*, “em 2010 houve muitos feriados”<sup>83</sup>.

Porém, segundo as falas dos participantes da escola uruguaia, houve algumas reuniões, e essas foram muito produtivas, quando Marina (GU) diz *de hecho lo hicimos*, ou seja, aconteceu, fizemos como podíamos. “[...] *acá hubo reuniones del lado brasileño los que iban eran los maestros de 1º y de 2º y de 3º y la directora y hubo reuniones acá[...] de hecho lo hicimos.*” (Marina, GU). Vemos que a gestora se refere, nesse caso, ao ano de 2009, quando ela mesma já nos comentou que foi um bom ano, durante o qual quase tudo aconteceu como deveria, e o trabalho com os *cruzes* fluiu. Já em 2010, as reuniões foram precárias por falta de tempo para os encontros acontecerem “[...] *en el segundo año ni siquiera teníamos una instancia de conversar con los profesores a no ser el recreo no sólo el recreo mientras se tomaba el té o el café [...]. Para un proyecto intercultural no estaba bien pensado* (Marina, GU).

De todo modo, não havendo os planejamentos em conjunto, as escolas perdem a oportunidade de se enriquecer mutuamente com a observação e reflexão da didática do país vizinho, como o próprio PEIF objetiva e é ressaltado por Patricia (ProU): “[...] *lo vi como positiva, como rica, así en ese sentido de... de intercambio, de intercambio de... hasta de lo pedagógico*”, ainda que, ao usar a palavra *intento*, ela evoca a tentativa que não deu certo plenamente, “[...] *las estancias que hubieron de... un intento de planificación*”. A oportunidade de aprender com o outro só é possível de alcançar quando é estimulado e propiciado o acesso ao diálogo entre as escolas, o que é fundamental para planejar.

Dado tudo o que já descrevemos de como funciona a proposta pedagógica do PEIF, claro está que o planejamento e os encontros devem ser uma rotina. Além dos planejamentos, antes de pôr em prática os projetos de aprendizagem, já que é um projeto só por turma na LM e na LA, também tem a questão da avaliação sobre os projetos, para a qual também se precisa

<sup>82</sup> Na fase inicial do programa, as escolas seguem os calendários e as práticas curriculares de seus respectivos sistemas de ensino e se discutem algumas propostas de um modelo comum compartilhado e de um calendário único Para as escolas de modo tal que tenham maior flexibilidade na hora de planejar conjuntamente suas ações. (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>83</sup> Diário de campo, 12/07/2011.

de encontros para que os docentes vejam o que deu certo e o que precisa de ajustes, a avaliação antes, durante e depois do projeto. (HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Nessas reuniões “En la planificación del programa de aprendizaje los docentes **proyectan** qué saberes deben ser aprendidos por los alumnos, y al final del proyecto de aprendizaje **registran cuáles fueron efectivamente trabajados y aprendidos**” (MERCOSUR, [2010?], grifo nosso). Então, vemos que, ao menos uma vez na semana, essas reuniões devem existir, caso não ocorram, torna-se difícil estabelecer um Programa intercultural e bilíngue.

Essa experiência ocasiona a representação de que é necessário e fundamental haver reuniões para planejamento em conjunto, que não ocorriam e parece difícil que venham a ocorrer, se tomamos a interpretação das representações dos participantes. Primeiro, porque a escola uruguaia é mais fechada, menos acessível e está organizada de modo que não permite aos seus docentes sair da rotina habitual diária. Segundo, do lado uruguaio, a representação da cultura escolar brasileira é o oposto, embora seja comum os professores trabalharem 40h ou 60h, não se trabalha tanto como no Uruguai. A representação que, na verdade, se confunde com um estereótipo de cultura escolar do outro termina sendo um motivo de resistência à proposta, pois essas representações sobre o outro causam insegurança em trabalhar em conjunto. (YANAPRASSAT, 2002).

➤ **Representação: Aulas diferentes são boas.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – A vivência com o PEIF. Pergunta para o SOT: O que achavas das aulas de intercambio? O que o teu filho(a) falava sobre a professora uruguaia/brasileira e as aulas?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“[...]a veces me gustaba mucho copiar...podía... copiar en la clase de portugués”.*(Hugo, AU).

*“Porque eles trazem outras coisas pra nós aprender, Achava legal. Nós brincava, não só aprendia”.* (Paulo, AB).

*“ [...]ellos llevan cosas de Uruguay para allá y ellos traen cosas de Brasil para acá. Cosas diferentes. Me gustó”.* (Fernanda, AU).<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> *[...]eles levam coisas do Uruguai para lá e eles trazem coisas do Brasil para aqui. Cosas diferentes. Eu gostei.* (Fernanda, AU).

*“Boa. Porque ela não era braba, era boa, não xingava nem nada”.*(João, AB).

*“Gostava... ele sempre tava perguntando... hoje teve el maestro”.* (Beatriz, PB).

*“Porque o professor que vinha de lá ensinava o que ele estava ensinando lá pros outros meninos”.* (Beatriz, PB)

*[...] que era muy buena y que les enseñaba con mucha dedicación para que realmente entendieran que tenga acá un poco de portugués [...] le encantó como fue* (Eva, PU).<sup>85</sup>

Esta representação se destaca por apresentar pelas falas significações apreciativas positivas. Para esses entrevistados, o diferente é interessante e desperta a curiosidade, principalmente para os alunos “Porque eles trazem outras coisas pra nós aprender, Achava legal.[...]” (Paulo, AB). Na fala de Paulo, outras coisas evocam a rotina e trabalho diferente que, para ele, foi positivo, quando diz “[...] Nós brincava, não só aprendia” (Paulo, AB). Na fala de Hugo, também aparece a mudança de rotina quando se vale da repetição da expressão *podia copiar*, “[...] mucho copiar...podía... copiar en la clase de portugués”.(Hugo, AU), *se podia*, então, era uma forma de trabalho que não fazia parte ou pelo menos muito pouco da aula da professora de língua materna, o mesmo ocorria com Paulo (AB) que *podia brincar* na aula da professora uruguaia. A diferença na sala de aula conduzida por uma docente brasileira também está presente no discurso da aluna uruguaia, ao usar a oposição de verbos *llevar* e *traer* e com os advérbios *allá* e *acá* apreciados como *cosas diferentes* “[...] ellos llevan cosas de Uruguay para allá y ellos traen cosas de Brasil para acá. Cosas diferentes. Me gustó” (Fernanda, AU).

Parecem falas inocentes sem muita relevância, mas, se examinamos bem, elas traduzem um pouco da concepção do fazer pedagógico dos dois sistemas de ensino, as quais se pode confrontar com as representações dos docentes. Hugo ressalta a postura metodológica tradicional da professora brasileira, que prioriza a cópia e a escrita. Às vezes, as outras representações confirmam esta, e às vezes a contradizem, porque em algumas declarações das docentes brasileiras, elas se dizem mais inovadoras na pedagogia que os uruguaiois (ver mais próxima seção 4.3) que, segundo elas, são conservadores, no entanto, as docentes uruguaiois tecem declarações sobre os eventos passados no trabalho com o *cruze* e declaram o contrário, que a forma de trabalho das brasileiras é mais tradicional e pouco inovador, como vemos na fala da participantes uruguaiois, em nível de ilustração: “[...] y tenían todos los bancos en fila, así, y uno... como una pedagogía tradicional, entonces yo iba, y en ese rato...este... corremos

<sup>85</sup> [...] que era muito boa e que ensinava a eles com muita dedicação para que realmente entendessem, que tenha aqui um pouco de português [...] ele adorou como era. (Eva, PU).

*todos los bancos, hacemos una ronda*” (Patricia, ProU)<sup>86</sup>. E a fala de Marina (GU), sobre como lidava para trabalhar as quatro horas sem escrita “[...] *canciones esté poesía, historias, rondas los sacaba al patio cambiar el entorno no estar las cuatro horas en el salón esté allí compartir con el otro 1º que nos llevábamos muy bien*” (Marina, GU).<sup>87</sup>

Para João (AB), a postura da professora estrangeira era diferente do que a da professora de língua materna, ao dizer que a aula era *“Boa. Porque ela não era braba, era boa, não xingava nem nada”*.(João, AB)

Já as falas das mães, apesar de parecerem apreciações muito parecidas entre si, na verdade, não carregam o mesmo sentido ideológico (BAKTHIN, 1999). Vejamos que as duas mães são uruguaias, embora Beatriz (PB) figure como mãe brasileira porque é mãe de um aluno matriculado na escola brasileira e, portanto, pertence àquela comunidade escolar. Eva (PU) é mãe de aluno na escola uruguaia, mas trabalha no Chuí brasileiro e precisa usar o português diariamente. Para Beatriz (PB), o PEIF é uma boa iniciativa porque os alunos podem ter um pouco da “qualidade” de ensino do Uruguai, porque ensinavam o mesmo que *ensinava lá*, como ela mesma diz: *“Porque o professor que vinha de lá ensinava o que ele estava ensinando lá pros outros meninos”* (Beatriz, PB). Para Eva (PU), o PEIF é excelente porque ensina o Português, e elogia a dedicação da professora em que os alunos entendem algo em português, “[...] *que era muy buena y que les enseñaba con mucha dedicación para que realmente entendieran que tenga acá un poco de português”* (Eva, PU).

Mais uma vez, salientamos a necessidade de deixar claros aos envolvidos no PEIF, no caso, não somente aos docentes, mas também aos pais, através de reuniões, os verdadeiros propósitos do *in vitro*, dada a quantidade de representações que se confrontam com as do *Marco Referencial del Desarrollo Curricular*. Já citamos os reais objetivos do PEIF, do ensino intercultural sobrepondo o bilíngue, por meio da convivência em destaque ao ensino de LA. (MERCOSUL, 2011; MERCOSUR, [2010?]).

Já a Portaria deixa claro que o PEIF visa à mudança de rotina pedagógica, portanto a interculturalidade passa pelo intercâmbio pedagógico:

[...] o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas

<sup>86</sup> “[...] e tinham todos os bancos em fila, assim, e um... como uma pedagogia tradicional, então eu ia, e nesse momento...hem... arrastávamos todos os bancos, fazemos uma roda” (Patricia, ProU).

<sup>87</sup> “[...] *canções, hem poesia, histórias, rodas saíamos ao pátio mudar o entorno não estar as quatro horas na sala, hem alí compartir com o outro 1º que nos dávamos muito bem*”. (Marina, GU).

de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2012).

Aqui a questão passa pela representação da cultura escolar do outro e do prestígio que conferem a cada uma. Para os alunos, não importa que a aula seja dinâmica ou expositiva, lúdica ou de copiar do quadro, o diferente é bom, e isso é o bastante para ficar na lembrança. Para as mães que são uruguaias, a educação uruguaia é melhor, e por isso a ideia do PEIF é interessante, ou porque a Escuela 28 não oferece o ensino de português, e o PEIF se destina a isso.

#### 4.3 Representações sobre como veem a cultura escolar do outro após a aplicação do PEIF

Nesta seção, passamos à análise e discussão das representações as quais se relacionam à terceira pergunta de nossos objetivos específicos da pesquisa: identificar representações e analisar como os envolvidos veem a cultura escolar do vizinho após a aplicação do PEIF. Aqui tentamos enxergar o que os envolvidos no PEIF conheciam da outra escola, e o que conhecem após os *cruzes*, nossa intenção é a de perceber se o PEIF atinge ou não seus objetivos de aproximar e integrar.

Quadro 6 – Resumo das representações sobre como os envolvidos veem a cultura escolar do vizinho após a aplicação do PEIF.

(continua)

Representações	Trechos das falas
<p><b>Nosso ensino é melhor.</b></p>	<p>“[...] <i>es muy diferente la forma que tenemos los uruguayos, de... la forma de enseñar, la parte didáctica... estaban como acostumbrados siempre <u>sólo a escribir, a copiar, a copiar</u></i>”. (Patricia, ProU).</p> <p>“[...] <i>Jo professor passou a tarde toda sentado na cadeira dele, um por um ia lá, ele olhava o caderno e a criança vinha sentar né. <u>Eu não consigo ser assim, eu tenho que ir em um por um, ver se fez, se não fez, que é uma maneira de se trabalhar</u></i>”. (Adriana, ProB).</p> <p>“[...] <i>eu achei que eles eram bem <u>rígidos</u>, mas quando eu fui lá, vi que não era bem assim</i>”. (Adriana, ProB).</p> <p>“[...] <i>ese intercambio como que <u>te restaba tiempo para trabajar en tu clase, que era tu clase</u></i>”. (Ana, GU).</p>

	<p><i>“[...]eles se preocupam com os conteúdos, conteúdos, então, parece que isso,[...], parece que isso não faz parte, <u>não tem a importância que teria quer ter</u>”.(Adriana, ProB).</i></p> <p><i>“Eu acho imprescindível pra que <u>acontecesse realmente ter, realmente, essa troca né... e o que eles colocam muito é que a grade curricular deles não pode ser mexida, em relação a conteúdos né... então, fica mais difícil né, tinha que ter uma certa flexibilidade..</u>”.(Carine, ProB).</i></p> <p><i>“[...]eu acho que pra ter essa <u>integração a gente tem que partir do projeto e no projeto encaixar os conteúdo</u>”. (Adriana, ProB).</i></p> <p><i>“[...]na hora da reunião <u>eles aceitam tudo, tudo tá muito lindo e maravilhoso... só que depois na prática não é assim que acontece[...]</u>. (Carine, ProB).</i></p> <p><i>“Primeiro lugar apoio do... no nosso caso aqui que é Brasil-Uruguai: <u>apoio do país vizinho, porque o Brasil tem feito bastante coisas como por exemplo até a portaria já saiu</u>”. (Simone, GB).</i></p> <p><i>“[...]se tiver o apoio tanto do lado uruguaio quanto aqui do lado brasileiro e apoio tanto as <u>universidades e lá do lado uruguaio com as secretarias deles eu acho que dá sim</u>”. (Carla, GB).</i></p> <p><i>“Qué el <u>Mercosur no está funcionando y debería estar funcionando mucho mejor en el caso de documentación y en el intercambio cultural también</u>”. (María José, PU).</i></p>
<p><b>Nós e eles; somos diferentes.</b></p>	<p><i>“[...] como se trabajaba, me llamó mucho la atención eso, que <u>es bien distinto</u>, y cómo, cómo se organizam, que hay un director, y que hay otra persona encargada de hablar con... no sé, pedagógico”. (Patricia, ProU).</i></p> <p><i>“[...]nuestro caso que estamos acostumbrados a planificar [...] es <u>para nosotros era planificación pero ellas que es libre que no existe una supervisión ni del director de la escuela esté les costaba más</u>”. (Marina, GU).</i></p> <p><i>“Também, <u>tem diferenças, no modo deles, na própria organização, o fazer deles na sala de aula, é diferente, coisas que a gente faz, eles não fazem</u>”.(Adriana, ProB).</i></p> <p><i>“[...]os conteúdos deles são bem diferentes <u>tem o choque de conteúdo também porque no Uruguai o ensino é diferente do Brasil em vários conteúdos</u>”. (Carla, GB).</i></p>

	<p><i>“[...] cómo que ser maestra acá te exige mucho”. (Ana, GU).</i></p> <p><i>“[...] que a gente aqui não tem um uniforme como eles têm lá, que lá é obrigatório todo mundo com a [...]: A túnica.. né.. a túnica branca e o moño azul”. (Beatriz, PB).</i></p> <p><i>“[...] eles lá têm um sistema de <u>educação rígida</u>, eles têm deveres... (Beatriz, PB).</i></p> <p><i>“Ah sim, <u>nos daqui</u> ele diz: “mãe me ajuda nos tema”, a coisa que eu sei no, porque a coisa é diferente, porque <u>uruguaio no hace igual que brasileiro</u>”. (Aline, PB).</i></p> <p><i>“[...] hasta que no se vaya el último niño de nuestra clase <u>permanecemos pendiente</u> delante de ellos <u>allí a la hora del recreo</u> vienen <u>el maestro se desentiende</u> totalmente, esté, y se va a tomar su café”. (Marina, GU).</i></p> <p><i>“[...] aqui nosso, são quinze minutos e fica alguém cuidando, lá não, lá eles tem vinte minutos e o professor vai junto pro recreio cuidar, então professor não tem o recreio pra ele tomar um cafezinho.(Adriana, ProB).</i></p> <p><i>“[...] en Uruguay entonces estamos más agotados porque todo lo hacemos porque es la ley <u>es la imposición tal y el permiso tal y que Brasil es más espontaneo es menos burocrático</u> y es más expresivo”. (Marina, GU).</i></p> <p><i>[...] un día que estaba la inspectora entró a un cruce y <u>a la profesora no le gustó</u> a la profesora no le gustó (Marina, GU).</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

➤ **Representação: Nosso ensino é melhor.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Como veem a cultura escolar do vizinho após o PEIF. Pergunta para o SOT: O que conhecia da outra escola antes do PEIF? Alguma ideia mudou em relação a eles depois de ter vivenciado o PEIF?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

“[...]es muy diferente la forma que tenemos los uruguayos, de... la forma de enseñar, la parte didáctica... estaban como acostumbrados siempre sólo a escribir, a copiar, a copiar”. (Patricia, ProU).<sup>88</sup>

“[...]o professor passou a tarde toda sentado na cadeira dele, um por um ia lá, ele olhava o caderno e a criança vinha sentar né. Eu não consigo ser assim, eu tenho que ir em um por um, ver se fez, se não fez, que é uma maneira de se trabalhar”. (Adriana, ProB).

“[...]eu achei que eles eram bem rígidos, mas quando eu fui lá, vi que não era bem assim” .(Adriana, ProB).

“[...]ese intercambio como que te restaba tiempo para trabajar en tu clase, que era tu clase”. (Ana, GU).<sup>89</sup>

“[...]eles se preocupam com os conteúdos, conteúdos, então, parece que isso,[...], parece que isso não faz parte, não tem a importância que teria quer ter”. (Adriana, ProB).

“Eu acho imprescindível pra que acontecesse realmente ter, realmente, essa troca né... e o que eles colocam muito é que a grade curricular deles não pode ser mexida, em relação a conteúdos né... então, fica mais difícil né, tinha que ter uma certa flexibilidade..”.(Carine, ProB).

“[...]eu acho que pra ter essa integração a gente tem que partir do projeto e no projeto encaixar os conteúdo”. (Adriana, ProB).

“[...]na hora da reunião eles aceitam tudo, tudo tá muito lindo e maravilhoso... só que depois na prática não é assim que acontece[...]. (Carine, ProB).

“[...] não é uma questão aqui Chuí uma questão ali[...] Chuy é uma questão Uruguai – Brasil eu vejo assim reuniões no MEC aqui no Brasil não vejo assim o Uruguai que decisão tomou esse apoio do lado Uruguai”. (Simone, GB)

“[...]a escola tinha que ser mais flexível, né... em relação até a eles aqui, em relação lá a Montevideo”. (Carine, ProB).

“Primeiro lugar apoio do... no nosso caso aqui que é Brasil-Uruguai: apoio do país vizinho, porque o Brasil tem feito bastante coisas como por exemplo até a portaria já saiu”. (Simone, GB).

“[...]se tiver o apoio tanto do lado uruguaio quanto aqui do lado brasileiro e apoio tanto as universidades e lá do lado uruguaio com as secretarias deles eu acho que dá sim”. (Carla, GB).

“Qué el Mercosur no está funcionando y debería estar funcionando mucho mejor en el caso de documentación y en el intercambio cultural también”. (María José, PU).<sup>90</sup>

<sup>88</sup> “[...]é muito diferente a forma que temos nós uruguaiois, de... da forma de ensinar, a parte didática... estavam como acostumados sempre somente a escrever, a copiar, a copiar”. (Patricia, ProU).

<sup>89</sup> “[...]esse intercâmbio como que te tirava tempo para trabalhar na tua aula, que era a tua aula”. (Ana, GU).

<sup>90</sup> “Que o Mercosul não está funcionando e deveria estar funcionando muito melhor no caso da documentação e no intercâmbio cultural também”. (María José, PU).

A maneira como os adultos veem a pluralidade é diferente da forma como as crianças a veem. Se, para os primeiros, a diferença é estranha e assusta, para os segundos é curiosa. O Brasil e o Uruguai têm tradições diferentes na forma de organizar seu ensino e, conseqüentemente, a didática e os papéis que representam professor e aluno também diferem. Isso não quer dizer que a diferença seja algo negativo, mas apenas diverso (MERCOSUR [2010?]). Poder-se-ia tirar bom proveito do intercâmbio de rotinas e de trocas de concepções sobre o que é ensinar e aprender, o que só enriqueceria a ambos os grupos. Vejamos como professor e aluno uruguaios apreciam de maneira diferente. A docente Patricia (ProU), ao usar o referente *somente* na forma “*sólo*”, evoca a prática de copiar como a única rotina presente na didática brasileira. Será mesmo só essa? Além de apreciar como “[...] *muy diferente*”, a repetição do verbo copiar “[...] *a copiar, a copiar*” (Patricia, ProU), como marca de uma frequência: somente copiar. Já para o aluno, como vimos na representação anterior, isso não era problema, ele adorava as aulas de português porque “[...] *gustaba mucho copiar... podía... copiar en la clase de portugués*” (Hugo, AU), talvez até porque não tivesse esse hábito em suas classes regulares.

Para o *Marco Referencial del Desarrollo Curricular*, essa diferença pode ser enriquecedora e também faz parte da rotina de trabalho do intercâmbio docente ao mencionar que

Esta forma permite a los docentes de los países involucrados vivenciar ellos mismos, en su actuación y en rutinas semanales, prácticas de bilingüismo y de interculturalidad semejantes a las que quieren construir con los alumnos, en la medida en que se exponen a la vivencia con sus colegas del otro país y con los niños de diferentes grados con los que actúan. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>91</sup>

Dessa forma, acreditamos que há uma necessidade de aproximar mais o diálogo entre os dois sistemas de ensino para que tenham momentos de trocar ideias, fazer planejamentos e discutir as inquietudes da prática docente. Proporcionar esse encontro entre duas culturas de ensinar é responsabilidade da assessoria pedagógica, nesse caso, da universidade, e a assessoria técnica, executada pelos sistemas de ensino do país vizinho, no que concerne a dar

---

<sup>91</sup> Esta forma permite aos docentes dos países envolvidos vivenciar eles mesmos, na sua atuação e nas rotinas semanais, práticas de bilinguismo e de interculturalidade semelhantes as que querem construir com os alunos, na medida em que expõem a sua vivência com seus colegas do outro país e com as crianças de diferentes graus com os que atuam. (MERCOSUR, [2010?]).

condições técnicas e material de auxílio na prática do *cruze*, por exemplo, transporte, verbas, e apoio administrativo na gestão dos projetos (BRASIL, 2012).

Para a professora Adriana (ProB), a diferença cultural passa por duas questões: a disciplina e a postura do professor. Ela subjaz a sua representação anterior à experiência com o PEIF, de que pensava que “[...]eles eram bem rígidos, mas quando eu fui lá, vi que não era bem assim[...]”, podemos perceber que aqui o STT se encontra com o tema da disciplina pelo advérbio bem rígid0s, porém sua representação mudou após vivenciar os cruze e ter enfrentado problemas de disciplina com as turmas e com os limites, que entraram em choque com a presença da professora que falava em português e era mais afetiva do que a postura do professor uruguaio, cujo objetivo é desenvolver uma maior autonomia nos alunos, ao não estar tão disponível ao chamado deles. Ao contrário da sala de aula brasileira, não são esses que permanecem no seu lugar, e sim o professor, o que, para a professora brasileira, pode parecer descaso, falta de interesse no aprendizado do aluno, falta de afeto na relação professor-aluno, ao mencionar que não consegue permanecer sentada enquanto os alunos realizam as tarefas, quando diz, “[...]Eu não consigo ser assim, eu tenho que ir em um por um, ver se fez, se não fez, que é uma maneira de se trabalhar” (Adriana, ProB). Quem tem razão? Será que ambos não praticam posturas válidas para determinados momentos da aula? “[...]é uma maneira de se trabalhar” (Adriana, ProB), portanto não é a única e verdadeira.

Esse STT é muito frequente nas falas dos entrevistados da escola brasileira. Enquanto, no lado uruguaio, a queixa se refere ao PEIF tirar o tempo dos conteúdos do currículo escolar obrigatório e inspecionado (e não podemos esquecer que, no Uruguai, essa questão é mais controlada pelo seu sistema educativo), do lado brasileiro, onde a lista de conteúdos é mais livre, ainda que orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é de construção de cada equipe de docentes de cada escola, e não há diretrizes tão fechadas e fiscalizadoras na rotina de sala de aula. Por esse motivo, as docentes brasileiras são a favor da flexibilidade na lista de conteúdos no transcorrer do ano letivo. Assim sendo, temos mais um desafio procedente do choque de representações da cultura escolar.

Na fala de Ana (GU), vê-se como a ideia de ser uma escola bilíngue não atingiu toda a escola, ela não participou dos cruze, mas, como docente e agora gestora da escola, também não aceita a proposta de dividir a turma com um docente da escola gêmea quando diz “[...]ese intercambio como que te restaba tiempo para trabajar en tu clase, que era tu clase” (Ana, GU). As docentes brasileiras percebem que o sistema uruguaio centralizado está por acima do PEIF quando apontam “[...]parece que isso,[...], parece que isso não faz parte, não

*tem a importância que teria quer ter*” (Adriana, ProB). Entendemos que essa falta de importância se deve à pressão do sistema educativo uruguaio em que não se podem atrasar os conteúdos do ano escolar. Por essa razão, os docentes da escola gêmea se veem reféns dos dois sistemas educativos que são discrepantes em relação a suas prioridades, as quais são para o Brasil o PEIF, as datas comemorativas, os feriados, entre outros; para o Uruguai, os conteúdos programáticos, fato que se reflete na representação dos pares das escolas gêmeas: “[...]eles se preocupam com os conteúdos, conteúdos (Adriana, ProB), porque eles “[...] colocam muito é que a grade curricular deles não pode ser mexida, em relação a conteúdos né... então, fica mais difícil né, tinha que ter uma certa flexibilidade...”(Carine, ProB). Além dessa questão, as decisões tomadas nas reuniões não seriam concretizadas na prática “[...]na hora da reunião eles aceitam tudo, tudo tá muito lindo e maravilhoso... só que depois na prática não é assim que acontece[...]” (Carina, ProB). Ou seja, até querem, mas não podem fazer.

Então, as próprias professoras veem a solução no seu ponto de vista: “*Eu acho imprescindível pra que acontecesse realmente ter, realmente, essa troca né...*” (Carine, ProB). E nas expressões que denotam sugestões ter que fazer “[...]eu acho que pra ter essa integração a gente tem que partir do projeto e no projeto encaixar os conteúdo” (Adriana, ProB). Nós também acrescentaríamos o seguinte: ou os conteúdos encaixarem-se nos projetos. Retomaremos essa questão na seção 4.4.

Por tudo isso, vemos que as duas equipes ainda não sabem como dialogar e lidar com esse entrave. O motivo apontado para a falta de diálogo, segundo os relatos, é organização da educação uruguaia, o que acaba sendo difícil de entender, pois a Ley Nacional de Educación menciona como um dos objetivos da educação nacional “la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial.”(URUGUAY, 2009).<sup>92</sup> Então nos questionamos por que não contemplar o PEIF dentro de sua carga horária e buscar uma educação de fronteira, ao invés de seguir visando à homogeneidade do ensino nacional (BEHARES, 1996), já que não se pode entender a educação do século XXI sem levar em conta a formação à cidadania, que esteja vinculada a cada contexto, além dos conteúdos mínimos. (CITRINOVITZ, 1996; CORSARO, 1996). Logo, a fronteira é um contexto particular que deveria ser pensado como tal, a exemplo do Programa Dual Português-

---

<sup>92</sup> “a educação deverá contemplar os diferentes contextos, necessidades e interesses, para que todas as pessoas possam se apropriar e desenvolver os conteúdos da cultura local, nacional, regional e mundial”. (URUGUAY, 2009).

Espanhol em outras regiões fronteiriças do Uruguai. Qual seria a dificuldade a respeito do PEIF que é uma política, para as escolas de fronteiras, idealizada pelo Brasil? Talvez falte um planejamento em conjunto entre os dois países.

Para a implementação do PEIF, a Portaria prevê a “construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo” (BRASIL, 2012). [grifo nosso], além do próprio MRDC (MERCOSUR, [2010?]) de caráter multilateral, cujas pretensões para o PEIF já esgotamos. Então, se os Estados membros aderem ao PEIF, obrigatoriamente devem dialogar e adequar seu ensino nas fronteiras em prol do acordo multilateral.

O MRDC (MERCOSUR, [2010?]), como já vimos, visa exatamente a essa possibilidade de troca de modos de vivenciar e ver a educação. O intercâmbio e a interculturalidade passam primeiramente pelos docentes e pelos gestores para depois atingir a turma envolvida no *cruze*, o que nos faz pensar que, se os professores não acreditam na possibilidade de crescer pessoalmente com o intercâmbio cultural, os alunos também não verão sentido nesse Programa.

Creemos que, para poder executar um programa dessa dimensão, é necessário primeiramente um trabalho de sensibilização com todos os segmentos das comunidades escolares para que não haja receio nem por parte de professores, nem de alunos, nem de pais, sobre o que se objetiva com o PEIF, a fim de que os participantes entendam o Programa, e possam a partir daí fazer o seu julgamento baseado na competência de pensar sobre o intercâmbio docente sem usar somente as suas verdades e certezas. Como menciona Baker (1997) sobre a educação multicultural, o multiculturalismo e a interculturalidade facilitam a capacidade do indivíduo em validar todas as manifestações culturais, não há o melhor ou o pior, há o diferente e válido, para tanto, existem tantas verdades e culturas de ensino corretas quanto o número de indivíduos e sociedades.

Outra questão que resulta das diferenças culturais escolares é a falta de flexibilidade da organização do sistema uruguaio. Por exemplo, a tentativa de intercâmbio docente, o qual se tornou ainda mais complexo devido à falta de flexibilidade uruguaia, o que acabou dificultando o intercâmbio docente e fazendo o discente quase improvável. Tais entraves ao PEIF se devem à organização burocrática centralizada do sistema educativo uruguaio, já citado neste trabalho, que, segundo os relatos, poucas exceções tem aberto à cooperação binacional para uma educação que transcende seus limites.

Para María José (PU), isso é consequência de uma atuação escassa do bloco econômico, que, segundo ela, *debería estar funcionando*, no que concerne a uma educação integrada do Mercosul. Quando ela menciona *intercâmbio cultural*, “*Qué el Mercosur no está funcionando y debería estar funcionando mucho mejor en el caso de documentación y en el intercambio cultural también” (María José, PU).*

Por outro lado, as gestoras brasileiras veem as dificuldades na falta de diálogo entre gestores da educação uruguaia e o MEC brasileiro, necessário para apoiar o Programa nas escolas gêmeas desta pesquisa, as quais ficam sem auxílio para colocá-lo em prática. Como vemos na fala de Simone (GB), ao mencionar que “[...] *é uma questão Uruguai – Brasil*,” o sucesso do Programa não depende só das escolas, e sim desse diálogo entre os gestores maiores “[...] *não é uma questão aqui do Chuí uma questão ali*” (Simone, GB), sem o intercâmbio entre ministérios e secretarias, o intercâmbio entre escolas se vê sem subsídios para acontecer. Ainda segundo Simone (GB), isso ocorre devido à falta de atuação por parte do Uruguai, que parece desempenhar um papel passivo quando ela diz: “*eu vejo assim reuniões no MEC aqui no Brasil não vejo assim o Uruguai que decisão tomou esse apoio do lado Uruguai*” (Simone, GB). É interessante ressaltar como ela evoca a atuação do Brasil frente à do Uruguai quando consideramos que ambos são co-executores do PEIF. Aqui ela repete outra vez a relação Brasil-Uruguai, no sentido de falta de cooperação “[...] *no nosso caso aqui que é Brasil-Uruguai: apoio do país vizinho, porque o Brasil tem feito bastante coisas como por exemplo até a portaria já saiu*” (Simone, GB). Pelo que podemos depreender, o Uruguai não teria participado da elaboração da Portaria, que trata de implementar o PEIF, por ser uma portaria brasileira e assinada somente pelo ministro de educação do Brasil. Essa mudança de perspectiva no PEIF, segundo nossos entrevistados, deveria ser de comum acordo.

A segunda responsabilidade apontada está relacionada às universidades em parceria e cooperação com as mantenedoras. Logo, para o PEIF ter êxito, as universidades também precisariam entrar no diálogo com as secretarias do Uruguai, como vemos na fala de Carla (GB). Ela faz uma construção de condição usando o futuro do subjuntivo *se tiver tanto... quanto*, segundo ela, poderia dar certo somando dois elementos: as universidades brasileiras e as secretarias uruguaias, para dar certo, *tanto ... quanto* “[...] *se tiver o apoio tanto do lado uruguaio quanto aqui do lado brasileiro e apoio tanto as universidades e lá do lado uruguaio com as secretarias deles eu acho que dá sim*”. (Carla, GB).

Já Carine (ProB) aponta o diálogo entre a escola uruguaia e sua mantenedora, que centraliza tudo em Montevideu, como o ponto que precisaria ser mais flexível para que o PEIF acontecesse, isto é, se o Uruguai apoiasse mais a participação da escola, os resultados seriam outros, que pode ser verificada com o uso de aqui e lá tinha que ser mais flexível “[...] *a escola tinha que ser mais flexível, né... em relação até a eles aqui, em relação lá a Montevideo*” (Carine, ProB).

A partir dessas falas, podemos estabelecer uma escala de responsáveis pela falta de atuação conjunta entre os dois sistemas educativos: o MERCOSUL, os Ministérios, as universidades e as escolas, atores que constam na Portaria (BRASIL, 2012), cujas incumbências já descrevemos no referencial teórico deste trabalho. O MERCOSUL, como já mencionamos, tem como representante o Setor Educacional do Mercosul (SEM), e o PEIF já faz parte da sua agenda para o período 2011 – 2015, e tem como meta “consolidar as escolas interculturais de fronteira como uma política dos Ministérios de Educação dos países membros e associados do MERCOSUL” (MERCOSUL, 2011, p.30) [grifo nosso]. Como vemos, já está determinado que o PEIF faz parte das políticas educacionais de cada país, portanto, já não há justificativas para continuar havendo falta de participação e cooperação na prática das rotinas dos trabalhos do PEIF, pois a responsabilidade já não é só do MEC Brasil, o PEIF deixa de ser uma ideia do Brasil para pertencer ao MERCOSUL como Programa Multilateral, portanto um Programa de responsabilidade mútua entre os países. Nossa observação de campo registra falas fora das entrevistas que põem a responsabilidade sobre o PEIF no MEC Brasil. “O MEC fala em repasses [...] em março tivemos reuniões no MEC”, e, “esperamos informações do MEC”<sup>93</sup>.

Apresenta-se na Portaria a seguinte hierarquia, conforme mostram as alíneas I a VI, do art. 3º: o MEC Brasil, os Ministérios de Educação dos Estados membros, Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais e Municipais, Instituições de Ensino Superior, e, finalmente, as escolas gêmeas (BRASIL, 2012).

O plano de ação do SEM ainda contempla as ações de institucionalização e reformulação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira “[...] no âmbito de cada Ministério (ou instância equivalente) dos países participantes” (MERCOSUL, 2011, p. 30). Como essa declaração é anterior à Portaria (BRASIL, 2012), não é uma decisão somente do Brasil, mas sim engendrada de uma decisão conjunta em nível de MERCOSUL. Portanto, o

---

<sup>93</sup> Diário de campo dos dias 12/07/2011 e 30/11/2012.

MERCOSUL mobiliza (ou deveria mobilizar mais) esforços, fazendo tentativas e negociações para que o bloco exista de fato na educação.

➤ **Representação: Nós e eles; somos diferentes.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Como veem a cultura escolar do vizinho após o PEIF. Pergunta para o SOT: O que conhecia da outra escola antes do PEIF? Alguma ideia mudou em relação a eles depois de ter vivenciado o PEIF?
- Segmento de Tratamento Temático (STT):

“[...] como se trabajaba, me llamó mucho la atención eso, que es bien distinto, y cómo, cómo se organizan, que hay un director, y que hay otra persona encargada de hablar con... no sé, pedagógico”. (Patricia, ProU).<sup>94</sup>

“[...] nuestro caso que estamos acostumbrados a planificar [...] es para nosotros era planificación pero ellas que es libre que no existe una supervisión ni del director de la escuela esté les costaba más”. (Marina, GU).<sup>95</sup>

“Também, tem diferenças, no modo deles, no próprio organização, o fazer deles na sala de aula, é diferente, coisas que a gente faz, eles não fazem”. (Adriana, ProB).

“[...] os conteúdos deles são bem diferentes tem o choque de conteúdo também porque no Uruguai o ensino é diferente do Brasil em vários conteúdos”. (Carla, GB).

“[...] cómo que ser maestra acá te exige mucho”. (Ana, GU).<sup>96</sup>

“[...] que a gente aqui não tem um uniforme como eles tem lá, que lá é obrigatório todo mundo com a [...]: A túnica.. né.. a túnica branca e o moño azul”. (Beatriz, PB).

“[...] eles lá têm um sistema de educação rígida, eles têm deveres...” (Beatriz, PB).<sup>97</sup>

<sup>94</sup> “[...] como se trabalhava, me chamou muito a atenção isso, que é bem diferente, e como, como se organizam, que há um diretor, e que há outra pessoa encarregada de falar com... não sei, pedagógico”. (Patricia, ProU).

<sup>95</sup> “[...] nosso caso é que estamos acostumbrados a planejar [...] é para nós era planejamento, mas para elas que é livre que não existe uma supervisão nem do diretor da escola, bom, lhes custava mais. (Marina, GU).

<sup>96</sup> “[...] como que ser professora aqui te exige muito”. (Ana, GU.)

<sup>97</sup> Deveres neste caso se refere à tema de casa, o significado foi mais aparente na entrevista cara a cara, colocamos um trecho mais da entrevista ainda no mesmo STT: “E tem todos os dias[...] De deveres. Esse caderninho ele vem todos os dias com muita matéria, não é uma matéria só, eles trazem várias coisas para fazer..” (Beatriz, PB).

*“Ah sim, nos daqui ele diz : “mãe me ajuda nos tema”, a coisa que eu sei no, porque a coisa é diferente, porque uruguaio no hace igual que brasileiro”.* (Aline, PB).

*“[...] hasta que no se vaya el último niño de nuestra clase permanecemos pendiente delante de ellos allí a la hora del recreo vienen el maestro se desentendiende totalmente, esté, y se va a tomar su café”.* (Marina, GU).<sup>98</sup>

*“[...] aqui nosso, são quinze minutos e fica alguém cuidando, lá não, lá eles tem vinte minutos e o professor vai junto pro recreio cuidar, então professor não tem o recreio pra ele tomar um cafezinho”.* (Adriana, ProB).

*“[...] en Uruguay entonces estamos más agotados porque todo lo hacemos porque es la ley es la imposición tal y el permiso tal y que Brasil es más espontaneo es menos burocrático y es más expresivo”.* (Marina, GU).<sup>99</sup>

*[...] un día que estaba la inspectora entró a un cruce y a la profesora no le gustó a la profesora no le gustó”.* (Marina, GU).<sup>100</sup>

Esta representação trata de questões identitárias dos envolvidos no PEIF. É interessante notar como eles conheciam pouco da organização do país vizinho, no âmbito educativo, ainda que vivessem tão próximos. As representações, no nosso caso, são imagens sobre a cultura escolar do outro, que podem ser positivas ou negativas, as quais podem interferir na intercompreensão e convivência entre os grupos (YANAPRASSAT, 2002). Caso tenha uma imagem negativa do outro, vai parecer difícil conviver com o outro. O mesmo ocorre com os estereótipos em relação aos falantes de uma língua, e isso influencia na tarefa de aprender essa língua. Para superar esse desafio, é preciso romper a barreira do preconceito e dos estereótipos.

O PEIF pretende, entre outros objetivos já vistos, estimular a (re)negociação dessas imagens sobre o outro.

El reconocimiento de la alteridad implica, asimismo, reflexionar sobre las **representaciones** que circulan en una sociedad con respecto a las lenguas y las culturas que las contextualizan. Claro ejemplo de ello son los

<sup>98</sup> “[...] até que não saia a última criança de nossa aula permanecemos pendente diante deles ali na hora do recreio veem professora se desliga totalmente, bom..., e vai tomar seu café”.

 (Marina, GU).

<sup>99</sup> “[...] no Uruguai então estamos mais esgotados porque fazemos tudo porque é a lei é a imposição tal e a autorização tal, e que Brasil é mais espontâneo é menos burocrático e é mais expressivo”.

 (Marina, GU).

<sup>100</sup> “[...] um dia que estava a inspetora entrou num cruce e a professora não gostou a professora não gostou”.

 (Marina, GU).

**estereótipos** con los cuales se identifica tanto a una lengua como a sus hablantes. (MERCOSUR, [2010?], grifo do autor).<sup>101</sup>

O primeiro estereótipo a ser vencido é o que se refere ao reconhecimento do trabalho docente, mesmo que diferente. Como podemos deduzir das falas, na concepção dos docentes uruguaios, o professor uruguaio trabalha mais que o brasileiro, ao aparecer o verbo exigir [...] *“[...] cómo que ser maestra acá te exige mucho”* (Ana, GU). A primeira razão seria porque as escolas públicas uruguaias têm supervisão frequente, e as brasileiras não o têm. Além do mais., as professoras brasileiras entendem a finalidade da inspeção como uma fiscalização desnecessária, enquanto para os docentes uruguaios isso é inerente ao cargo de *maestro* “[...] para nosotros es normal ya nacimos con eso”<sup>102</sup>. [...] *“Jun día que estaba la inspectora entró a un cruce y a la profesora no le gustó a la profesora no le gustó”* (Marina, GU). Realmente, nas escolas brasileiras, isso não ocorre (talvez até devesse ocorrer, mas discorrer sobre esse assunto não é objetivo desta pesquisa), o que pode acarretar em um mal entendido cultural, como aconteceu no caso relatado por Marina (GU). Entretanto, não se pode dizer que na escola brasileira não se trabalhe bastante, apenas se trabalha com outra forma de organização individual e coletiva, e que, embora seja menos controlado individualmente e se parta do pressuposto de que cada docente faz seus planos de aula, dando-lhe uma suposta liberdade, é entendido pelos brasileiros como um voto de confiança pelo que não se precisa de inspeção. Já do lado uruguaio, é indispensável tal inspeção para o bom andamento da educação pública: “[...] *da más seguridad trabajar así*”<sup>103</sup>. Na concepção de Marina (GU), ao fazer menção ao estar *acostumado* e *ter* inspeção, no Brasil nem o diretor da escola sabe o que se faz dentro de sala de aula “[...] *nuestro caso que estamos acostumbrados a planejar e a ter supervisão[...]* *es para nosotros era planificación pero ellas que es libre que no existe una supervisión ni del director de la escuela, este, les costaba más*” (Marina, GU). Como se percebe, essa tradição escolar facilitou os professores uruguaios no planejamento dos projetos, porque, segundo a fala de Marina (GU), eles já estão acostumados a elaborar planejamentos com objetivos. Por outro lado, para as brasileiras, que, na concepção dos pares, uruguaios, nunca o fazem, precisavam do acompanhamento dos assessores do IPOL para poder planejar. A respeito disso, poderíamos dizer que talvez faltasse aos professores observarem a aula e a rotina de seu par da escola gêmea, porém o mais curioso é que, segundo os relatos, isso de fato aconteceu,

<sup>101</sup> O reconhecimento da alteridade implica, inclusive refletir sobre as representações que circulam em uma sociedade a respeito das línguas e das culturas que as contextualizam. Claro exemplo disso são os estereótipos com os quais se identifica tanto a uma língua como a seus falantes. (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>102</sup> “[...] *para nós é normal, já nascemos com isso*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/07/2011).

<sup>103</sup> “[...] *dá mais segurança trabalhar assim*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 12/07/2011).

ou seja, foi proporcionada essa aproximação e conhecimento sobre o outro. Causa-nos estranheza que nem com essa prática tenham desaparecido essas representações.

Em segundo lugar, temos a maneira como os participantes percebem a organização institucional do outro. Podemos ver na fala de Patricia (ProU) como ela se via assombrada com uma equipe diretiva com vários cargos, tanto que nem chegou a entender como funcionava, “[...] *como se trabajaba, me llamó mucho la atención eso, que es bien distinto, y cómo, cómo se organizan, que hay un director, y que hay otra persona encargada de hablar con... no sé, pedagógico*” (Patricia, ProU). No Uruguai, como já mencionamos, há somente um diretor e um vice-diretor, o responsável pedagógico é o diretor que, inclusive, observa aulas, entre outras atribuições que lhe cabem. Do mesmo modo que a presença de muitas pessoas na gestão da escola brasileira choca os uruguaios, a ausência de encarregados administrativos e pedagógicos também choca os brasileiros que, da mesma forma, não sabem a quem se dirigir. O que mais impressiona Adriana (ProB) é o fazer pedagógico da sala de aula quando ela usa adjetivo diferente “*Também, tem diferenças, no modo deles, na própria organização, o fazer deles na sala de aula, é diferente, coisas que a gente faz, eles não fazem*”.(Adriana, ProB).

Outro aspecto que causa estranheza aos entrevistados é a organização dos sistemas educativos e de como isso os afeta. Percebe-se que os uruguaios, a exemplo das questões anteriores, também veem seu sistema de ensino como mais atuante, e que os faz trabalhar mais, quando Marina (GU) usa o adjetivo *agotados*. “[...] *en Uruguay entonces estamos más agotados porque todo lo hacemos porque es la ley es la imposición tal y el permiso tal y que Brasil es más espontaneo es menos burocrático y es más expresivo*” (Marina, GU). Percebe-se que têm pouca autonomia, sua vida escolar é bastante regulada e burocrática. Vejamos como nessa fala, as culturas escolares, mais uma vez, aparecem relacionadas às identidades nacionais, cada comunidade imaginada tem as suas tradições, e as suas concepções de ensino. (CORSARO, 1996; HALL, 2005).

Da mesma forma, também é diferente a maneira como organizam o recreio. No Uruguai, é visto como um momento mais da aula, e, portanto, os professores devem cuidar dos alunos durante esse tempo; já pelos docentes brasileiros é tido como um momento de descanso dos professores. Nas falas das entrevistadas, a questão do recreio entra com a evocação ao momento do cafezinho, e, por outro lado, se relaciona à maneira de como veem a responsabilidade dos professores para com os alunos. Marina (GU) comenta sobre o recreio brasileiro ao usar o advérbio *allí*. “[...] *hasta que no se vaya el último niño de nuestra clase*

*permanecemos pendiente delante de ellos allí a la hora del recreo vienen el maestro se desentendiendo totalmente, esté, y se va a tomar su café”* (Marina, GU). Em contrapartida, a docente brasileira mostra sua surpresa ocasionada pelo choque cultural da concepção de recreio, também pela oposição dos advérbios *aquí* e *lá* “*[...]aquí nosso, são quinze minutos e fica alguém cuidando, lá não, lá eles tem vinte minutos e o professor vai junto pro recreio cuidar, então professor não tem o recreio pra ele tomar um cafezinho”*(Adriana, ProB).

As mães também têm a sua representação sobre a cultura escolar vizinha. Nesse caso, as duas mães, Beatriz (PB) e Aline (PB), são uruguaias, mas têm filhos na E.M.E.F. Artigas; Isso é importante levar em consideração porque, como podemos perceber, elas fazem apreciações positivas e, até certo ponto, nostálgicas sobre educação uruguaia, reforçando o pertencimento àquela comunidade imaginada (HALL, 2005), o que podemos ver no uso das expressões *aquí não tem* e *lá tem* de maneira explícita na fala de Beatriz, e de maneira implícita na fala de Aline. Assim, *aquí não tem* uniforme, a clássica *túnica blanca y moño azul* (guarda-pó branco e laço azul), que caracteriza a educação pública uruguaia,<sup>104</sup> “*[...]que a gente aquí não tem um uniforme como eles tem lá, que lá é obrigatório todo mundo com a [...]: A túnica.. né.. a túnica branca e o moño azul”*(Beatriz, PB). Além do uniforme, também não tem deveres de casa. Nesse caso, são as tarefas que o professor passa diariamente para o aluno fazer em casa, o que, para elas, é sinônimo de qualidade, quando diz “*[...]eles lá têm um sistema de educação rígida, eles têm deveres...*” (Beatriz, PB).

Outra diferença é que *aquí* não há o apoio e o acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos na mesma medida dos pais uruguaiois que, segundo elas, levam mais a sério a sua participação na formação dos filhos, e que, no caso de Aline, ela, às vezes, não pode ajudar nos temas de casa porque os conteúdos são diferentes, pois ela cursou a *primaria* no Uruguai, onde os conteúdos são diferentes, quando ela diz “*[...]a coisa que eu sei no, porque a coisa é diferente, porque uruguaio no hace igual que brasileiro.* (Aline, PB). Porém ela se preocupa em ajudar por ser uruguaia, e o expressa como forma de marcar essas identidades, ser uruguaia, ser mãe, buscar manter a cultura da responsabilidade parental do Uruguai: ser preocupada com os deveres “*Ah sim, nos daqui ele diz : “mãe me ajuda nos tema”* (Aline, PB). Talvez ela tenha essa teoria baseada nas suas verdades, na sua própria formação

<sup>104</sup> Segundo Costa (2011), a tradição do uniforme obrigatório da escola pública uruguaia tem suas origens na formação da sociedade e educação laicas, e, que em seus princípios serviu de símbolo da identidade nacional própria e homogênea com o objetivo de ser “negador de las diferencias, disciplinador y centralizador en el Estado” (COSTA, 2011, p. 207). Assim como outras práticas, essa ainda se mantém até os dias de hoje, mas com um novo olhar sobre as diferenças na educação, tentando seguir os rumos das discussões da diversidade na atualidade. Tradução: “negador da diferenças, disciplinador e centralizador no Estado”.

identitária, mas cabe ressaltar o que observamos na escola uruguaia “[...] enquanto esperávamos no saguão vimos uma mãe entrando na aula com uma filha pequena, a subdirectora nos contou de um projeto em que os pais veem um dia à aula e apresentam um trabalho com seu filho, e que em geral os pais desta comunidade são muito participativos”<sup>105</sup>. Na escola brasileira, não vimos pais em atitudes semelhantes, mas outras ideias interessantes materializadas por meio cartazes, como campanhas de solidariedade. Enfim, mencionamos isto para chamar a atenção sobre o quanto uma comunidade escolar poderia aprender com a outra. Provavelmente, se houvesse esse espaço, isso seria romper a barreira da fronteira separada no âmbito educativo, que até o momento nos tem parecido reproduzidor de velhas representações e estereótipos.

É justamente isso que o PEIF quer desfazer, os referidos estereótipos e preconceitos em relação à cultura do outro. Como se pode perceber ao ler as falas, são culturas escolares tão próximas e, ao mesmo tempo, tão distantes, porque pesa sobre elas um longo processo de afirmação das soberanias nacionais o que ainda se afirma na educação (BEHARES, 1996). Isso fica claro no MRDC, que reconhece tal formação histórica na educação ao citar um dos seus objetivos que trata de vencer os estereótipos, como mencionamos acima.

Para o propósito de integrar, consideramos iniciativas como o PEIF válidas e necessárias, ainda assim, reconhecemos a demora em desfazer os mitos dos estados nacionais. Entretanto, se torna relevante para alcançar o espaço de cooperação internacional, integração e competitividade que a globalização e o bloco econômico precisam. Logo, toda a intenção do PEIF, enquanto programa preocupado com a formação do cidadão da fronteira, passa por esses objetivos estratégicos, entretanto, para que funcione, precisa de sustentação, organização e diretrizes claras aos participantes. Trataremos disso na próxima seção.

#### **4.4 Representações sobre como deveria ser a implementação do PEIF**

Nesta seção, faremos o levantamento e discussão das representações pelas quais tentamos responder à quarta pergunta de nossos objetivos específicos da pesquisa: identificar, nas percepções dos participantes da pesquisa, como deveria dar-se a implementação do PEIF em conjunto nas duas escolas, brasileira e uruguaia. Tentaremos, nesta seção, discutir sobre o que pensam os participantes para que o PEIF desse certo, se acreditam nessa possibilidade.

---

<sup>105</sup> Diário de campo, 12/07/2011.

Quadro 7 – Resumo das representações sobre como deveria dar-se a implementação do PEIF em conjunto nas duas escolas, brasileira e uruguaia.

(continua)

Representações	Trechos das falas
<b>Toda a escola deveria se envolver.</b>	<p>“<i>Na minha opinião, eu acho que o programa <u>faltou um pouco de união da escola [...]</u>faltou a escola toda de repente <u>ser bilíngue para que desse certo</u>”. (Adriana, ProB).</i></p>
<b>Os cruzeiros deveriam se organizar de outra forma.</b>	<p>“<i>Me parece que para funcionar no tendría que ser todo el horario [...]<u>es cansativo para los niños y el proyecto se te agota se te agotan los recursos no puedes estar toda una tarde hablándoles en español</u> esté y además era un proyecto que <u>no involucraba la escritura</u>”. (Marina, GU).</i></p> <p>“<i>[...] <u>não é uma questão aqui Chuí uma questão ali</u>[...] <u>Chuy é uma questão Uruguai – Brasil eu vejo assim reuniões no MEC aqui no Brasil não vejo assim o uruguai que decisão tomou esse apoio do lado Uruguai</u>”. (Simone, GB)</i></p> <p>“<i>[...]a escola tinha que ser mais flexível, né... em relação até a <u>eles aqui, em relação lá a Montevideo</u>”.</i> (Carine, ProB).</p>
<b>O intercâmbio de alunos precisa acontecer.</b>	<p>“<i>[...]uma troca cultural aonde as pessoas se visitem, a gente <u>queria trazer os alunos de lá pra cá e não podia, porque os de lá não podiam vir pra cá, então que tivesse realmente essa troca, de eles poderem conversar</u>”.</i> (Adriana, ProB)</p> <p>“<i><u>No podemos cruzar ni a la internacional del otro lado, con los niños</u>”</i> (Ana, GU).</p> <p>“<i>[...]hemos sido <u>invitados en la escuela Artigas es a las exposiciones de ciencias. Sí, sí, lo más lindo. Vinieron encantados</u>”</i> (Marina, GU).</p> <p>“<i>[...] me parecería <u>buenísimo que se empezara a cambiar el adulto y ahora que están los niños con once años que se empezara a cambiarse los niños</u>”</i> (María José, PU).</p>
<b>O PEIF deve ter continuidade.</b>	<p>“<i>Me pareció <u>buenísima la idea pero me pareció esté interminada inacabada una cosa que le faltó esté... seguimiento</u>”.</i> (María José, PU).</p> <p>“<i><u>Do pouquinho que teve, ela disse que era boa. É, muito poucas!</u>”.</i> (Lucia, PB).</p> <p>“<i>[...]se <u>optó por cruzar los lunes la mayoría de los lunes ellos tenían feriado y no cruzábamos este mes por una cosa y el otro mes por otra entonces perdía continuidad</u>”.</i> (Marina, GU).</p> <p>“<i>[...] <u>muchas veces nosotros estábamos prontos para irnos y no llegaban las profesoras</u>”.</i> (Marina, GU).</p>

(conclusão)

Representações	Trechos das falas
<p><b>Para um Programa intercultural, os temas dos projetos deveriam envolver a cultura local.</b></p>	<p>“<i>Tinham coisas que depois a gente vinha a saber que faziam parte do conteúdo [...]eu acho que quando tu quer saber a <u>coisa flui melhor, é legal, é divertido, cria interesse</u>” (Adriana, ProB).</i></p> <p>“<i>[...]¿qué <u>intercambio intercultural</u> vas a hacer? Hablando de la ballena, del mono, o del delfín, o de las abejas, digo, <u>no no hay</u>”.</i> (Marina, GU).</p> <p>“<i>[...]a mí me parecían que eran demás <u>tendríamos que tratar temas de las ciencias sociales de lo artístico</u>” (Marina, GU).</i></p> <p>“<i>[...]a mí me gustaría por la parte de <u>Historia que aprendieran un poco del lado brasileño que no sabemos nada yo en sí no sé nada pero ... me gustaría mucho que aprendieran ese tipo de temas</u>” (Eva, PU).</i></p> <p>“<i>Pra mim <u>era ensinar a criança a saber, conhecer, a cultura uruguaia, porque a gente mora aqui no lado brasileiro e não conhece o lado uruguaio, pra mim a gente tinha que aprende aqui sobre o uruguaio e lá sobre aqui</u>” (Lucia, PB).</i></p>
<p><b>Tem uma idade certa para começar os cruces.</b></p>	<p>“<i>[...]el primero e segundo fueron acá , <u>un poquito más arriba un tercero , un cuarto, que los niños sean más grandes porque a veces se entreveraran a casa</u>”.</i>(Francisco, PU).</p> <p>“<i>[...]eu acho que <u>deveria começar do básico dos pequenos e gradativamente tu ir com os grandes porque não adianta tu começar com a turma maiorsinha</u>”.</i> (Carla, GB).</p> <p>“<i>Eu acho que para os primeiros anos, até para <u>os mais pequenos seria bom, a partir do primeiro ano já começar</u>.</i>(Beatriz, PB).</p> <p>“<i>Y unos sí pero también considero la edad el 1º año son <u>muy chiquitos muy chicos la atención...</u>”.</i> (Marina, GU).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

➤ **Representações: A escola deveria ser mais envolvida**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Como teria que ser o PEIF para dar certo. Pergunta para o SOT: O que acha que teria de ser feito para que o PEIF desse certo?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“Na minha opinião, eu acho que o programa faltou um pouco de união da escola [...]faltou a escola toda de repente ser bilíngue para que desse certo”.* (Adriana, ProB).

Na fala de Adriana (PoB), ela manifesta sua conclusão, fruto da reflexão motivada pela entrevista semiestruturada que motivou essa afirmação de maneira espontânea em uma pergunta não direta. Ao pensar sobre o que poderia ser feito para que o PEIF desse certo, a professora afirmou que *[...]faltou a escola toda de repente ser bilíngue para que desse certo*” (Adriana, ProB). Segundo ela, talvez a questão esteja no fato de o Programa ser implantado de maneira gradual, em que, a cada ano, uma nova turma ia sendo incorporada aos *cruzes*. Segundo seu relato, isso acarretava a falta de conhecimento de toda a escola sobre o que eram os *cruzes* e o que as docentes que participavam dele estavam fazendo (e o que se esperava delas). Logo, os docentes que cruzavam a fronteira se viam isolados do restante da escola. Também, segundo relatos dos gestores das duas escolas, os docentes que não participaram dos *cruzes* já não queriam dar aula em turma que estaria envolvida no Programa. O que gerou tal resistência? Talvez a falta de conhecimento sobre o que se fazia nos *cruzes*, e sobre os objetivos do PEIF, afinal, todos os docentes são professores da e na fronteira. Por esta razão, Adriana (ProB) diz: *“[...] eu acho que o programa faltou um pouco de união da escola”*, o que faz certo sentido.

A questão é que, para o PEIF, por motivos de organização institucional e de acompanhamento, o ideal é que as turmas envolvidas nos *cruzes* cresçam a cada ano. Na verdade, o que nos parece é que tem sido assim devido à fase inicial em que se encontra o Programa, mesmo que com a Argentina já esteja mais avançado e tenha chegado às séries finais, até o momento (2010), têm se tratado de um Projeto Piloto. A inserção de turmas de maneira gradual é justificado, como já mencionamos, porque *“[...] avanzar grado a grado para el intercambio docente fue y viene siendo necesario en virtud de los muchos ajustes que*

el nuevo sistema trajo a las escuelas y a los sistemas locales de gestión educativa”. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>106</sup>

Portanto, faz-se necessária a implantação gradual com o objetivo de experimentar o funcionamento do Programa. Entretanto, no estágio de inanição em que se encontra o PEIF, já não entendemos o propósito do gradual e por que não se formam todos os professores para o PEIF, isto é, toda a escola junto, já que serão inseridos gradualmente no Programa. Na primeira visita, as equipes diretivas das escolas nos informaram que, em 2009, tiveram “[...] *reuniões de formação com os assessores pedagógicos e também com o Departamento de Segundas Lenguas, das quais todos os professores das escolas participaram*”<sup>107</sup>. Mais uma vez, vemos que o ano de 2009 continua até o momento sendo o que mais agradou, caberia, como já analisamos, um planejamento mais efetivo entre os assessores pedagógicos dos dois países e equipes de docentes e gestores das escolas gêmeas.

➤ **Representação: A organização não está bem. É muita coisa quatro horas de cruze, é cansativo.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Como teria que ser o PEIF para dar certo. Pergunta para o SOT: O que acha que teria de ser feito para que o PEIF desse certo?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“Me parece que para funcionar no tendría que ser todo el horario [...] es cansativo para los niños y el proyecto se te agota se te agotan los recursos no puedes estar toda una tarde hablándoles en español esté y además era un proyecto que no involucra la escritura”.* (Marina, GU).<sup>108</sup>

No STT de Marina (GU), evidencia-se uma queixa em relação ao trabalho com os cruces. A entrevistada tem como representação que quatro horas seguidas é exaustivo para crianças dos anos iniciais “[...] es cansativo para los niños”, além do mais, essa carga horária num mesmo dia não seria vantajosa pedagogicamente para a faixa etária “[...] no puedes estar toda una tarde hablándoles en español”.

<sup>106</sup> “[...] avançar grau a grau para o intercâmbio docente foi e vem sendo necessário em virtude dos muitos ajustes que o novo sistema trouxe às escolas e aos sistemas locais de gestão educativa”. (MERCOSUR, [2010]).

<sup>107</sup> Diário de campo, 12/07/2011.

<sup>108</sup> “Eu acho que para funcionar não tinha que ser todo o turno [...] é cansativo para as crianças e o projeto se esgota, se esgotam os recursos não podes estar uma tarde inteira falando-lhes em espanhol, né, e além disso era um projeto que não envolvia a escrita”. (Marina, GU).

Uma segunda questão para ela é o desafio de não ensinar a escrever já no primeiro ano, “[...]y además era un proyecto que no involucraba la escritura” (Marina, GU). Aqui sua representação se deve também ao fato de, no Uruguai, a alfabetização já ocorrer desde o primeiro ano. Então, ficar quatro horas sem trabalhar a escrita parece uma perda de tempo para os docentes uruguaios, além de exigir planejamento apropriado para trabalhar a oralidade, pois, segundo o relato, “[...]el proyecto se te agota se te agotan los recursos”. Aqui entra uma questão delicada, que é a da formação dos docentes para atuar nos *cruzes*, que já mencionamos antes. Não devemos esquecer que os atores são docentes de séries iniciais e não tiveram formação superior como professores de língua adicional. Cabe, pois, à assessoria pedagógica proporcionar um mínimo de formação continuada para efetivar os *cruzes*.

No entanto, acreditamos que, para o êxito do Programa, seria interessante levar em conta as opiniões dos executores, e fazer da implementação do PEIF o resultado das negociações entre as comunidades escolares das escolas gêmeas. Não se pode querer estabelecer uma única forma de trabalhar, dada a diversidade cultural e linguística das fronteiras: cada escola tem a sua realidade, seu contexto, porque a equipe, o material humano que movimenta o fazer pedagógico, é diferente em cada escola. Portanto, caberia à assessoria pedagógica orientar e dar relevância às sugestões dos professores, levar em conta algumas ideias de implementação desde que cumpram os objetivos do PEIF que é fazer dos *cruzes* um componente curricular e não extracurricular. Isto é, respeitando a proposta do PEIF, desde que as sugestões dos executores não sejam fazer apenas atividades em turno inverso ou em eventos, porque segundo o MRDC: “[...] puede hacer que el trabajo sea visto como una actividad extracurricular, que no es el objetivo del PEIF” (MERCOSUR, [2010?])<sup>109</sup>.

➤ **Representação: Para ser intercâmbio cultural faltou os alunos se encontrarem, porque o Uruguai não os libera.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Como teria que ser o PEIF para dar certo. Pergunta para o SOT: O que acha que teria de ser feito para que o PEIF desse certo?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

---

<sup>109</sup> “[...] pode fazer que o trabalho seja visto como uma atividade extracurricular, que não é o objetivo do PEBF” (MERCOSUR, [2010?]).

*“[...]uma troca cultural aonde as pessoas se visitem, a gente queria trazer os alunos de lá pra cá e não podia, porque os de lá não podiam vir pra cá, então que tivesse realmente essa troca, de eles poderem conversar”.* (Adriana, ProB).

*“No podemos cruzar ni a la internacional del otro lado, con los niños”.* (Ana, GU).<sup>110</sup>

*“[...]hemos sido invitados en la escuela Artigas es a las exposiciones de ciencias. Sí, sí, lo más lindo. Vinieron encantados”.* (Marina, GU).<sup>111</sup>

*“[...] me parecería buenísimo que se empezara a cambiar el adulto y ahora que están los niños con once años que se empezara a cambiarse los niños”.* (María José, PU).<sup>112</sup>

O PEIF é um Programa intercultural ancorado no intercâmbio docente, como já comentamos. Já o intercâmbio de crianças requer burocracia por parte dos países vizinhos. Porém, nas falas dos entrevistados, tal percalço não é positivo para a efetivação de um Programa dessa natureza, o aspecto intercultural parece não incorporado. Podemos perceber essa representação pelas escolhas verbais que marcam a modalização de desejo não realizado, tais como *“[...]queria trazer os alunos de lá pra cá e não podia”* (Adriana, ProB), e o uso do subjuntivo na fala em espanhol da gestora, como algo que ficou numa possibilidade não alcançada no passado *“[...] me gustaría que hubiera eso que los niños pudieran venir ellos a compartir una instancia un acto, este, que nosotros pudiéramos ir.”* (Marina, GU). E também nas marcas que servem para apreciação, no caso da forma superlativo do espanhol *buenísimo* *“[...]me parecería buenísimo ahora que están los niños con once años que se empezara a cambiarse los niños”.* (María José, PU).

Para o *Marco Referencial del Desarrollo Curricular*, o intercâmbio discente é impossível nas séries/anos finais do Ensino Fundamental, quando as várias disciplinas do currículo escolar não comportariam mais um componente curricular de, no mínimo, quatro horas semanais, como é o *cruze* até o 5º ano. Para este caso, o referido documento prevê outras possibilidades, tais como,

modalidades mixtas con cruces en el primer ciclo y el resto con otras modalidades, estadias de los alumnos en el país vecino (campamentos, programas de intercambio, salidas recreativas y turísticas con contenidos

<sup>110</sup> *“Não podemos cruzar nem a internacional do outro lado, com as crianças”.* (Ana, GU).

<sup>111</sup> *“[...]fomos convidados na escola Artigas às exposições de ciências. Sim, sim, muito bonito. Voltaram encantados”.* (Marina, GU).

<sup>112</sup> *“[...] eu acho muito bom que comessem a trocar o adulto e agora que as crianças têm onze anos que se comesse a trocar as crianças”.* (María José, PU).

previamente desarrollados y propuestas posteriores). (MERCOSUR, [2010?]).<sup>113</sup>

Desse modo, o que nos questionamos é por que não é possível adequar essa flexibilidade com os anos iniciais para que os alunos possam, pelo menos uma vez ao semestre, visitar a escola gêmea para assistir a uma apresentação, uma feira, uma mostra de trabalhos etc. Segundo relatos das direções, os alunos, na ocasião dos *cruzes*, ao final dos projetos, fizeram uma peça de teatro, porém cada um apresentou somente na sua escola, ao mesmo tempo, nunca houve um encontro, um intercâmbio entre eles, como lemos na fala de Simone (GB, 30/11/2011): “[...] *naquela época eles faziam uma visita aqui e os nossos uma apresentação lá, nem os alunos se viam essa integração nunca aconteceu*”

No entanto, isso não era previsto pelo *Marco Referencial del Desarrollo Curricular*, a ideia era que as comunidades escolares pudessem se conhecer e compartilhar alguns momentos, por exemplo:

Cuando los padres y los alumnos de una escuela argentina participan de una ‘festa junina’ brasileña o la celebración de una fecha patria argentina. Esta dimensión de la interculturalidad es la dimensión de las vivencias, fundamental en el campo de los conocimientos actitudinales. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>114</sup>

O motivo pelo qual não é possível concretizar o intercâmbio de alunos é o fato de o Uruguai não liberar seus alunos, em função de sua forma de organização centralizada e burocrática. Fluiria melhor se o Uruguai se organizasse por semestre quanto às autorizações dos alunos para confraternizar em alguns momentos com a escola gêmea, como é previsto pelo MRDC que menciona:

Igualmente importantes son las demandas por un mayor intercambio entre los alumnos de las dos escuelas-espejo, dado el movimiento positivo que el cruce de los docentes ha provocado, en algunos casos, en las escuelas, lo que posibilitó el despertar de la curiosidad de los niños sobre el otro país. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>115</sup>

<sup>113</sup> modalidades mistas com cruces no primeiro ciclo e no resto com outras modalidades, estadias dos alunos no país vizinho (acampamentos, programas de intercâmbio, saídas recreativas e turísticas com conteúdos previamente desenvolvidos e propostas posteriores). (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>114</sup> Quando os pais e os alunos de uma escola argentina participam de uma “festa junina” brasileira ou a celebração de uma data pátria argentina. Esta dimensão da interculturalidade é a dimensão das vivências, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais. (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>115</sup> Igualmente importantes são as demandas por um maior intercâmbio entre os alunos das duas escolas-espelho, dado o movimento positivo que o cruce dos docentes provocou, em alguns casos, nas escolas, o que possibilitou o despertar da curiosidade das crianças sobre o outro país. (MERCOSUR, [2010?]).

A questão, então, reside na burocracia uruguaia, que com um pouco esforço e vontade administrativa poder-se-ia planejar anualmente alguma que outra visita à escola brasileira, o mesmo ocorreria com os alunos da escola brasileira, os quais eles também poderiam visitar a escola gêmea.

Entretanto, se deveriam pensar formas alternativas desse intercâmbio de alunos acontecerem. Talvez por interações virtuais durante os *cruzes*, em um determinado momento da rotina da aula, os alunos poderiam conversar via um ambiente virtual criado para o PEIF. Para a escola brasileira, os recursos materiais não são um problema, conforme relatos, e a escola possui sala de informática. Já a escola uruguaia possui o XO (Ceibal), um laptop por aluno, portanto, também não seria uma dificuldade, ainda que, segundo alguns relatos das docentes brasileiras, algumas vezes a internet não funcionava na escola uruguaia, ao que caberia um apoio técnico do lado uruguaio. Por que não? Uma vez que vivemos na época em que tempo e espaço já não possuem distância entre si (HALL, 1998; 2005), e isso afeta as nossas relações e identidades, por que não serviria para auxiliar na integração em práticas escolares de interculturalidade?

➤ **Representação: O PEIF deve ter continuidade.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Como teria que ser o PEIF para dar certo. Pergunta para o SOT: O que acha que teria de ser feito para que o PEIF desse certo?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“Me pareció buenísima la idea pero me pareció esté interminada inacabada una cosa que le faltó esté... seguimiento”.* (María José, PU).<sup>116</sup>

*“Do pouquinho que teve, ela disse que era boa. É, muito poucas!”.* (Lucia, PB).

*“[...]se optó por cruzar los lunes la mayoría de los lunes ellos tenían feriado y no cruzábamos este mes por una cosa y el otro mes por otra entonces perdía continuidad.”* (Marina, GU).<sup>117</sup>

*“[...] muchas veces nosotros estábamos prontos para irnos y no llegaban las profesoras”.* (Marina, GU).<sup>118</sup>

<sup>116</sup> “Eu achei muito boa a ideia, mas me pareceu, bem, interminada inacabada uma coisa que faltou, eh... seguimento”. (María José, PU).

<sup>117</sup> “[...]se optou por cruzar nas segundas a maioria das segundas eles tinham feriado e não cruzávamos este mês por uma coisa e o outro mês por outra então perdía a continuidade.” (Marina, GU).

<sup>118</sup> “[...] muitas vezes nós estávamos prontos para ir e não chegavam as professoras”. (Marina, GU).

Um modelo de educação intercultural sem uma boa continuidade dos trabalhos dificulta o alcance das metas do Programa, o que ocasiona uma proposta curricular que mais parece um componente extracurricular e acessório, o que não era o objetivo do PEIF. Ao conversar com as direções, elas nos contaram que os *cruzes* sempre começavam a partir de setembro, e do lado uruguaio surgiu o tema dos feriados, uma vez que foi escolhido como dia de *cruze* a segunda-feira. Como o Brasil tinha muitos feriados, o dia de *cruze* perdido não se recuperava em outro momento, como vemos na fala de Marina (GU) com denotação de necessidade rotina ao dizer que “[...] *tenían feriado y no cruzábamos este mes por una cosa y el otro mes por otra entonces perdía continuidad*. (Marina, GU). O que mais nos impressiona é a falta de aviso (e de planejamento), porque segundo os relatos, “[...] *muchas veces nosotros estábamos prontos para irnos y no llegaban las profesoras*” (Marina, GU). Isso nos leva a entender a falta de estímulo para participar dos *cruzes*, não somente por parte dos docentes, mas principalmente dos pais e alunos, que se dão conta das interrupções e de que algo não vai bem, o que vemos nas falas de María José (PU), ao dizer “[...] *me pareció esté interminada inacabada una cosa que le faltó esté... seguimiento*” (María José, PU) e de Lucia, quando a pergunta não foi relativa a isso e emergiu a apreciação nas formas *pouquinho que teve e muito poucas*: “*Do pouquinho que teve, ela disse que era boa. É, muito poucas!*”. (Lucia, PB).

Para o MRDC (MERCOSUR, [2010?]), não há a determinação de quantidades de horas mínimas para os trabalhos com o PEIF, isto é, os *cruzes*. O documento também não comenta sequer um número ideal de horas para isso. Apenas é mencionada a descrição dos modelos curriculares de implantação do PEIF, que já descrevemos no referencial teórico. No modelo de turno integral, menciona-se que o ideal é ter trabalhos de dois dias na semana, mas no turno único, que é o caso das escolas o Chuí/Chuy, não se fala nada a respeito.

Entendemos que essa falta de diretriz se deve ao fato de ser um Programa que engloba dois sistemas de ensino diferentes e que seguem calendários diferentes, então torna-se difícil impor uma carga horária, embora a Portaria preveja a distribuição de carga horária paritária “[...] ou tendendo ao paritário, com uma **distribuição equilibrada** dos conhecimentos ou disciplinas ministradas **em cada uma das línguas**” (BRASIL, 2012) [grifo nosso]. Nesse ponto, o PEIF tende a exigir um tipo de educação que se aproxima a um “ideal” de educação bilíngue, o que vemos como pertinente se pensarmos em objetivos econômicos e comerciais para a livre circulação e para uma economia de livre mercado (BAKER, 1997), que seria o contexto que nos propõe a fronteira, mas não podemos esquecer que o bilinguismo foi posto

em segundo plano. Assim, não podemos entender com quais subsídios se chegaria a essa carga horária equilibrada.

Acreditamos que haja soluções para o problema. Primeiramente, começar os *cruzes* em março, uma vez que ele já deve fazer parte de Projetos Políticos Pedagógicos e do planejamento anual das escolas gêmeas, as quais já possuem assessoria pedagógica permanente para fazer o acompanhamento, sendo essas questões determinadas como obrigatórias pela Portaria (BRASIL, 2012), já citadas. Então, por que esperar todo ano que o MEC brasileiro dê a ordem para começar, pôr em prática um Programa que já transcende a responsabilidade brasileira, e é um Programa Multilateral, isto é, de co-responsabilidade com o país vizinho, nesse caso o Uruguai?

Em segundo lugar, acreditamos que o sucesso do PEIF passa pela ação de dar um retorno às comunidades escolares com uma sequência e seguimento dos trabalhos do *cruze*. Entendemos que um Programa de educação intercultural e bilíngue deve possibilitar “[...]vivenciar relaciones de interculturalidad y a desarrollar **rutinas de trabajo bilíngues**” (MERCOSUR, [2010?])<sup>119</sup> [grifo nosso], o que não vinha acontecendo.

➤ **Representação: Para um Programa intercultural os temas dos projetos deveriam envolver a cultura local.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Como teria que ser o PEIF para dar certo. Pergunta para o SOT: O que acha que teria de ser feito para que o PEIF desse certo?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

*“Tinham coisas que depois a gente vinha a saber que faziam parte do conteúdo [...]eu acho que quando tu quer saber a coisa flui melhor, é legal, é divertido, cria interesse”.* (Adriana, ProB).

*“[...]¿qué intercambio intercultural vas a hacer? Hablando de la ballena, del mono, o del delfín, o de las abejas, digo, no no hay”.* (Marina, GU).<sup>120</sup>

*“[...]la mí me parecían que eran demais tendríamos que tratar temas de las ciencias sociales de lo artístico”.* (Marina, GU).<sup>121</sup>

<sup>119</sup> “[...] vivenciar relações de interculturalidade e a desenvolver rotinas de trabalho bilíngues” (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>120</sup> “[...]¿qué intercambio intercultural dá para fazer falando da baleia, do macaco, ou do golfinho, ou das abelhas?, digo, não não há”.(Marina, GU).

<sup>121</sup> “[...]eu achava que eram demais tinhamos que tratar temas das ciências sociais do artístico”. (Marina, GU).

*“[...]la mí me gustaría por la parte de Historia que aprendieran un poco del lado brasileño que no sabemos nada yo en sí no sé nada pero ... me gustaría mucho que aprendieran ese tipo de temas”*. (Eva, PU).<sup>122</sup>

*“Pra mim era ensinar a criança a saber, conhecer, a cultura uruguaia, porque a gente mora aqui no lado brasileiro e não conhece o lado uruguaio, pra mim a gente tinha que aprende aqui sobre o uruguaio e lá sobre aqui”*. (Lucia, PB).

Os projetos de aprendizagem são, talvez, o ponto mais polêmico da implementação do PEIF. A maioria dos participantes desta pesquisa se declara contra a abordagem de ensino Projetos de Aprendizagem para os *cruzes*, como veremos mais adiante. Entretanto, as docentes brasileiras se mostram a favor dessa prática pedagógica, como vemos na fala de Adriana (ProB), que via na escolha dos temas por parte dos alunos algo que motivava e ao mesmo tempo instruía. Ela faz uma apreciação positiva ao usar advérbios e adjetivos que denotam uma prática de ensino-aprendizagem dinâmica, motivadora e que desperta a curiosidade: *“[...]eu acho que quando tu quer saber a coisa flui melhor, é legal, é divertido, cria interesse”* (Adriana, ProB). Já para os docentes uruguaio, era visto como perda de tempo, porque eles têm o compromisso com os conteúdos programáticos mais controlados pelo seu sistema educativo. Para essa equipe, seria mais útil que os temas dos projetos de aprendizagem tivessem relação com os conteúdos já pré-estabelecidos e obrigatórios. Essa é justamente a justificativa que as brasileiras veem na falta de interesse dos alunos, porque eram temas obrigatórios e não do interesse exclusivamente deles *“Tinham coisas que depois a gente vinha a saber que faziam parte do conteúdo [...]”* (Adriana, ProB).

Para o PEIF, a ideia de trabalhar com projetos de aprendizagem se resume a propor práticas de interculturalidade através da resolução de problemas na LA e na L1, não como repetição, mas como um trabalho que, por meio de uma sequência lógica, um dia na semana em LA e os demais dias em LM vai-se resolvendo o problema que os alunos desejavam solucionar, e assim se dá o aprendizado operativo, a convivência com o outro, o professor da escola gêmea, e a aquisição da LA por meio das aulas com o professor nativo da LA. Segundo os relatos, a assessoria pedagógica havia orientado os professores a não traduzir a língua do aluno. Os *cruzes* vêm a ser essa prática de aliar ensino na LA e com os saberes globais e formadores dos anos iniciais porque

<sup>122</sup> *“[...]eu gostaria pela parte da História que aprendessem um pouco do lado brasileiro que não sabemos nada eu em si não sei nada mas ... gostaria muito que aprendessem esse tipo de temas”*. (Eva, PU).

La perspectiva de enseñar vía proyectos establece la labor con diferentes saberes que trabajan de forma simultánea con conocimientos de información y operativos. Estos últimos se centralizan en el desarrollo de prácticas – capacidad de operar con las informaciones, por ejemplo, e incluyen el acceso a la cultura letrada, el cálculo, las capacidades de planificar, ejecutar, trabajar en grupo, exponer las ideas en público, entre tantas otras. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>123</sup>

Como já sabemos, o trabalho por projetos de aprendizagem tem as suas vantagens pedagógicas e mais ainda na faixa etária do público do PEIF, porém a forma como estava sendo executado nos causa estranheza. É curioso que o PEIF trabalhe com a escolha de temas sem buscar uma argumentação coerente para sua escolha (HERNÁNDEZ; VENTURA 1998), “[...] *alguns deram bons resultados, outros não*” ‘*conversa informal com a equipe diretiva da E.M.E.F. Artigas*’<sup>124</sup>. O tema escolhido tem que estar relacionado com algo aprendido anteriormente, já que não é baseado na escolha aleatória dos alunos que se dá a metodologia Projetos de Aprendizagem, e sim trata de uma negociação entre ambos, o professor e o aluno. Não se justifica, portanto, a plena autonomia dada aos alunos para escolherem o tema do projeto, da maneira que nos relataram: “[...]no caso o que eles iam dizendo que gostariam de saber ia sendo colocado no quadro os mais votados era aquele tema, aqui era um tema, lá era outro não era o mesmo tema que se trabalhava” (Carine, ProB, entrevista 30/11/2011).

Essa metodologia permite a negociação de conteúdos a serem trabalhados, o que não tem acontecido no PEIF, porque, segundo os relatos, era feita uma votação, logo, o tema mais votado pela turma era planejado pela professora de LM e repassado à professora da escola gêmea, o que não gerou contentamento para as equipes diretivas nem da escola brasileira nem da uruguaia, conforme registramos em nosso diário de campo da primeira visita: “A escola acha melhor o tema estar em acordo com os conteúdos programáticos por causa do tempo e para ter vínculo com a aprendizagem total conversa informal com a equipe diretiva da E.M.E.F. Artigas” e “*modismos son peligrosos [...] apuntes más culturales deberían tener*”<sup>125</sup> ‘conversa informal com a equipe diretiva da *Escuela 28*’.

<sup>123</sup> A perspectiva de ensinar via projetos estabelece o trabalho com diferentes saberes que trabalham de forma simultânea com conhecimentos de informação e operativos. Estes últimos se centram no desenvolvimento de práticas – capacidade de operar com as informações, por exemplo, e incluem o acesso à cultura letrada, o cálculo, as capacidades de planejar, executar, trabalhar em grupo, expor as ideias em público, entre tantas outras. (MERCOSUR, [2010?]).

<sup>124</sup> Diário de campo, 12/07/2011.

<sup>125</sup> “*modismos são perigosos [...] deveriam ter temas mais culturais* ‘conversa informal com a equipe diretiva da *Escuela 28*’ ”.(DIÁRIO DE CAMPO, 12/07/2011).

O inovador nessa prática de ensino-aprendizagem é que tira a autoridade do professor em determinar sozinho os conteúdos, papel que sempre lhe coube. Esses conteúdos serão negociados, mas

Tudo isso não impede que os docentes também possam, e devam, propor aqueles temas que considerem necessários, sempre e quando mantenham uma atitude explicativa similar à que se exige dos alunos. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.68).

Vemos que os temas dos projetos de aprendizagem eram decididos da seguinte maneira: o que a gente perguntava se eles tinham algum problema que eles quisessem, descobrir ou solucionar, daí desse tema saía o projeto” (Carine ProB, 30/11/2011), daí surgiam os temas, como relata Adriana: “como surgiram os fungos, surgiram tintas, como surgiram, castelos” (Adriana, ProB, 30/11/2011). Como podemos ver, acabavam sendo temas de curiosidade científica, pouco vinculados à realidade local ou relacionados com a proposta do PEIF de trabalhar a interculturalidade.

A interculturalidade é outra questão que desafia a aceitação e o engajamento dos docentes do PEIF por uma razão: não está claro aos envolvidos nos cruces o que se entende por interculturalidade no Programa. Primeiramente, o problema reside em que se entende por cultura, como o mais típico ou toda prática social e também discursiva. (HALL, 1998). Veiga-Neto (2003) menciona que existem duas culturas, a Cultura com C maiúsculo, aquela mais explícita, ou seja, costumes, datas comemorativas, o que há de melhor na língua da região etc, e a cultura com c minúsculo, a cultura implícita, que se refere às maneiras de pensar e agir sobre determinados temas e fenômenos presentes na cultura de um povo e que é marcado linguisticamente também, entre outros aspectos, como gestos e atitudes. Parece-nos que a proposta do PEIF busca nos cruces o trabalho com a cultura implícita. Assim, os alunos ganham linguisticamente e em interculturalidade quando aprendem um tema a partir de opiniões, procedimentos e representações diferentes, isto é, na abordagem de cada professor, em cada língua. (ARGENTINA; BRASIL, 2008; MERCOSUR [2010?])). Porém nos parece que falta também o conhecimento da cultura explícita para completar o objetivo de integrar, compreender e conhecer o outro e sua relação com o outro, além da necessidade relatada pelos gestores de ambas as escolas de que os alunos também deveriam cruzar e compartilhar suas experiências, língua e costumes próprios das suas idades. Entretanto, nos parece curioso que o PEIF tenha sancionado uma forma de fazer pedagógico e não tenha dado às assessorias e escolas a possibilidade de discutir e chegar a um acordo sobre como fazê-lo.

Como vemos, alguns entrevistados também apontam a necessidade de se estudar conteúdos de História, Geografia e Artes do país vizinho. Eles acreditam que, por meio dessas disciplinas, alcançariam o desejado intercâmbio cultural, romperiam as barreiras de pelo menos conhecer mais um sobre o outro que até o momento não conhecem: “[...] *que no sabemos nada yo en sí no sé nada*” (Eva, PU), e desejam saber por que a fronteira, na visão deles, já é integrada, e é um absurdo que não seja bem conhecida “[...] *porque a gente mora aqui no lado brasileiro e não conhece o lado uruguaio, pra mim a gente tinha que aprende aqui sobre o uruguaio e lá sobre aqui*” (Lucia, PB). Esta representação também se relaciona com o que os entrevistados entendem por cultura, como já comentamos.

Pelas falas, se denota uma decepção em relação à maneira como o PEIF idealiza a interculturalidade. Quando Lucia (PB) usa a expressão com o verbo ser no pretérito imperfeito, no sentido de deveria ser “*Pra mim era ensinar a criança a saber, conhecer, a cultura uruguaia*”, e na perífrase verbal com o verbo tener que expressando obrigatoriedade de ter sido “[...] *Itendríamos que tratar temas de las ciencias sociales de lo artístico*” (Marina, GU) e construções com o verbo gostar seguido de oração no subjuntivo, quer dizer, não foi assim, mas eu gostaria que fosse “[...] *a mí me gustaría por la parte de Historia que aprendieran un poco del lado brasileño*”. (Eva, PU).

Esta representação é de grande relevância, pois aponta mais um nó na execução do PEIF, se os participantes do Programa não veem sentido na metodologia de Projetos de Aprendizagem em lugar de conteúdos de ciências sociais, que serviriam para lembrar onde estamos, na fronteira, um lugar de importância histórica e geográfica, não verão nunca a interculturalidade “*Hablando de la ballena, del mono, o del delfín, o de las abejas, digo, no no hay*”. (Marina, GU). É uma questão que até nós mesmos nos perguntamos junto com Marina: [...] *¿qué intercambio intercultural vas a hacer?* (Marina, GU).

Aqui temos outra falta de sintonia entre as metas do in vitro, PEIF, e as metas da política linguística in vivo. Enquanto o primeiro busca o conhecimento da alteridade pela convivência, o segundo busca o conhecimento sobre o outro em conteúdos cuja importância herdou do nacionalismo, e que ajudam a manter representações e imagens sobre as culturas nacionais vistas do ponto de vista do nacionalismo como únicas e homogêneas, o que hoje sabemos que não o são (HALL, 2005). Sabemos que a meta do PEIF é

Superar, también, los prejuicios, conflictos y disputas originadas en pasado o la afirmación del Estado Nacional como instancia única de atribución de

identidad en la que el ‘otro’ es presentado como amenaza o como negación.(MERCOSUR, [2010?]).<sup>126</sup>

Assim, trabalhar História, Geografia e Artes, por si só, não precisariam do PEIF para acontecer. Porque o próprio professor de LM, ou um professor de LA pode trabalhar esses conteúdos, ou até mesmo nas disciplinas de Historia e Geografia e Artes o professor titular o pode fazer. Acreditamos que é válida também a ideia de os alunos conhecerem os temas socioculturais do país vizinho, entretanto, consideramos que não devem ser ministrados como algo isolado da formação como um todo. Além do mais, no currículo bilíngue não se deveria ter essa sensação de perda de tempo que está no discurso dos envolvidos. Seria importante que se pensasse na convivência e no que é relevante para a cidadania fronteiriça, as razões de uma determinada comemoração, um feriado, os preparativos na escola gêmea para uma data cívica, uma festa (como a festa junina no Brasil), entre outros.

A solução a que chegamos após reflexão proporcionada por esta pesquisa é a de que os temas dos projetos deveriam ser orientados pelos professores, e que os alunos pudessem escolher um tema, a cada projeto, dentro de algumas possibilidades já pré-estabelecidas pelo grupo de professores da escola gêmea, isto é, professores brasileiros e uruguaios já fariam essa seleção em reunião pedagógica anterior à escolha do tema. Além disso, seria o mesmo tema na turma brasileira e na turma uruguaia, com o argumento de que estariam aprendendo a mesma coisa que na turma “gêmea”. Perder-se-ia um pouco do caráter tão democrático da abordagem Projetos de Aprendizagem que o PEIF quer impor às equipes docentes? Pode ser que sim, mas não seria melhor que executar projetos que já começam desacreditados e desencorajados entre o grupo docente? Da mesma forma, nos parece que os temas pré-estabelecidos poderiam ter relação com os conteúdos, assim sendo, os docentes, a partir da definição do projeto, fariam um planejamento diário, relacionando-o aos conteúdos do programa.

Outra questão importante que polemiza a metodologia com projetos de aprendizagem é que se perde tempo dos conteúdos do programa curricular de cada escola. A respeito disso, não conhecemos nenhuma proposta de ensino bilíngue com experiências positivas, em que a exposição da LA não tenha se dado através do ensino de conteúdos em LA. Como no exemplo da educação bilíngue por imersão, pelo menos 50% da instrução deve se dar em LM e a mesma quantidade em LA (BAKER, 1997). A exemplo do programa Dual Português –

---

<sup>126</sup> Superar, também, os preconceitos, conflitos e disputas originadas num passado e na afirmação do Estado Nacional como instância única de atribuição de identidade na que o ‘outro’ é apresentado como ameaça ou como negação.(MERCOSUR, [2010?]).

Espanhol, que é um modelo de educação bilíngue de imersão que propõe uma oferta equilibrada de instrução em cada uma das línguas e em cada turma tem dois professores, cada um ensina em uma língua, sendo que,

en esta propuesta metodológica *no* se da la repetición de lecciones en una y otra lengua, ni la traducción de contenidos. Puede ocurrir, en cambio, que conceptos introducidos por medio de una lengua, se refuercen usando la otra. (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2004, grifo do autor).<sup>127</sup>

Esta forma não se assemelha ao *cruze*, trata de um princípio de educação bilíngue definido para ser como tal. Parece-nos interessante a ideia dos *cruzes*, entretanto, como já mencionamos, nos parece irrisória a carga horária trabalhada nos dois anos de aplicação no Chuí/Chuy. Como veremos a seguir, pouco se tem alcançado até o momento.

➤ **Representação: Tem uma idade certa para começar os *cruzes*.**

- Segmento Orientação Temática (SOT) – Como teria que ser o PEIF para dar certo. Pergunta para o SOT: O que acha que teria de ser feito para que o PEIF desse certo?
- Segmentos de Tratamento Temático (STT):

“[...]el primero e segundo fueron acá, un poquito más arriba un tercero, un cuarto, que los niños sean más grandes porque a veces se entreveraran a casa”.(Francisco, PU).<sup>128</sup>

“[...]eu acho que deveria começar do básico dos pequenos e gradativamente tu ir com os grandes porque não adianta tu começar com a turma maiorsinha”. (Carla, GB).

“Eu acho que para os primeiros anos, até para os mais pequenos seria bom, a partir do primeiro ano já começar.(Beatriz, PB).

“Y unos sí pero también considero la edad el 1º año son muy chiquitos muy chicos la atención...”. (Marina, GU).<sup>129</sup>

<sup>127</sup> nesta proposta metodológica *não* se dá a repetição de lições em uma e outra língua, nem a tradução de conteúdos. Pode ocorrer, em lugar disso, que conceitos introduzidos por meio de uma língua, se reforcem usando a outra. (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2004, grifo do autor).

<sup>128</sup> “[...]o primeiro e o segundo ano foram aqui, um pouquinho mais acima um terceiro, um quarto, que as crianças sejam mais grandes porque às vezes se confundem em casa”.(Francisco, PU).

<sup>129</sup> “E uns sim mas também levo em conta a idade o 1º ano são muito pequeninos muito pequenos a atenção...”. (Marina, GU).

Este STT, a exemplo de outros já vistos, também surgiu de forma espontânea, isto é, sem pergunta direcionada sobre o que se achava da idade para começar os *cruzes*. Encontramos nas falas de Francisco (PU) e de Marina (GU) a representação de que há uma idade certa para as crianças começarem os *cruzes* a qual não seria logo no começo da escolarização. Contudo, para Marina, eles são “[...] *muy chiquitos muy chicos la atención...*” (Marina, GU). Essa fala se relaciona às quatro horas de aula, ao turno todo no *cruze*. Os alunos, na concepção das informantes, seriam pequenos para ouvir tantas horas em espanhol ou português. Já na fala de Francisco (PU), os alunos pequenos podem se confundir com a língua materna e sugere que cruzem os anos/séries maiores já alfabetizados a partir do 3º ano, segundo ele: “[...] *un poquito más arriba un tercero, un cuarto, que los niños sean más grandes porque a veces se entreveraran a casa*” (Francisco, PU). Esta fala estaria relacionada às crenças sobre aprender língua adicional, assunto em que não vamos entrar em detalhes, em função dos objetivos desta pesquisa, mas sim vamos destacar essa opinião como um ponto importante a ser observado pelos assessores pedagógicos e equipes de gestores e professores das escolas gêmeas, sobre a aceitação e apreciação da prática dos *cruzes*.

Por outro lado, a fala de Carla (GB), juntamente com Beatriz (PB), também, é favorável à inclusão das turmas pequenas no *cruze*. Inclusive comentou sobre a pretensão de iniciar os *cruzes* com a pré-escola, o que ainda não se concretizou, quando usa as expressões *deveria começar e não adianta* “[...] *eu acho que deveria começar do básico dos pequenos e gradativamente tu ir com os grandes porque não adianta tu começar com a turma maiorsinha*” (Carla, GB), com o que concorda Beatriz (PB), ao mencionar um ponto de partida *a partir ... já começar* “[...] *os mais pequenos seria bom, a partir do primeiro ano já começar*”. Vemos que, para elas, a representação é ‘quanto mais cedo, melhor para aprender uma LA’. O MRDC também compartilha a mesma representação quando se refere à escolha do 1º dos anos iniciais para dar início aos *cruzes* porque

de esta forma, se inicia la exposición de los alumnos a la L2 a partir de su llegada a la enseñanza primaria, cuando sus disposiciones y capacidades para el aprendizaje de lenguas son mayores que en la edad más avanzada”. (MERCOSUR, [2010?]).<sup>130</sup>

Segundo Baker (1997), para a aquisição de LA, não há diferença em relação à idade, pois essa aquisição vai depender de fatores contextuais sociais e individuais em que se

---

<sup>130</sup> *Desta forma, se inicia a exposição dos alunos à L2 a partir de sua chegada ao ensino fundamental, quando suas disposições e capacidades para a aprendizagem de línguas são maiores que em idade mais avançada*”. (MERCOSUR, [2010?]).

aprende a língua, bem como a personalidade e a aptidão do indivíduo para aprender línguas. Também dependerá de fatores como as suas representações e atitudes sobre falantes e sobre a cultura da LA. (CASTELLOTI; MOORE, 2002). Uma provável vantagem do ensino de línguas às crianças, e, neste caso, dos *cruzes* desde o 1º ano, seria o tempo de exposição, ou seja, vários anos de escolarização tendo instrução na LA auxiliam a obter uma boa competência na língua-alvo. (BAKER, 1997).

Esse tipo de Programa de educação intercultural, no nosso caso o PEIF, tem como objetivo chegar a uma conscientização linguística (HELÓT, 2006) referente à outra língua e a outras práticas culturais. Como não podemos deixar de lado os reais interesses do PEIF que não é somente o de ensinar língua e sim cultivar a interculturalidade, a ideia de começar pelos anos iniciais seria o momento mais propício, pois as crianças ainda estão em construção de suas próprias representações (DUVEEN, 2005) e não estão ainda condicionadas aos estereótipos já consolidados.

Porém, nas entrevistas, “nenhum aluno soube responder sobre algo que lembrava que tivesse aprendido nos *cruzes*, uma palavra sequer em português ou em espanhol”<sup>131</sup>. Isso pode ter sido o efeito do contexto do momento, a entrevista com uma pessoa estranha, mas nem mesmo com os alunos mais espontâneos emergiram respostas significativas às perguntas: O que achavas das aulas de intercâmbio? Entendias tudo o que a professora uruguaia falava? Durante as entrevistas, tentávamos extrair algum comentário ou relato. Acreditamos nos benefícios da educação bilíngue e intercultural desde a infância, porém, sem uma continuidade nesse tipo de trabalho, todo o esforço empenhado no ensino-aprendizagem da e na LA se torna um trabalho de objetivos escorregadiços.

Na próxima seção faremos um resumo e explanação das representações.

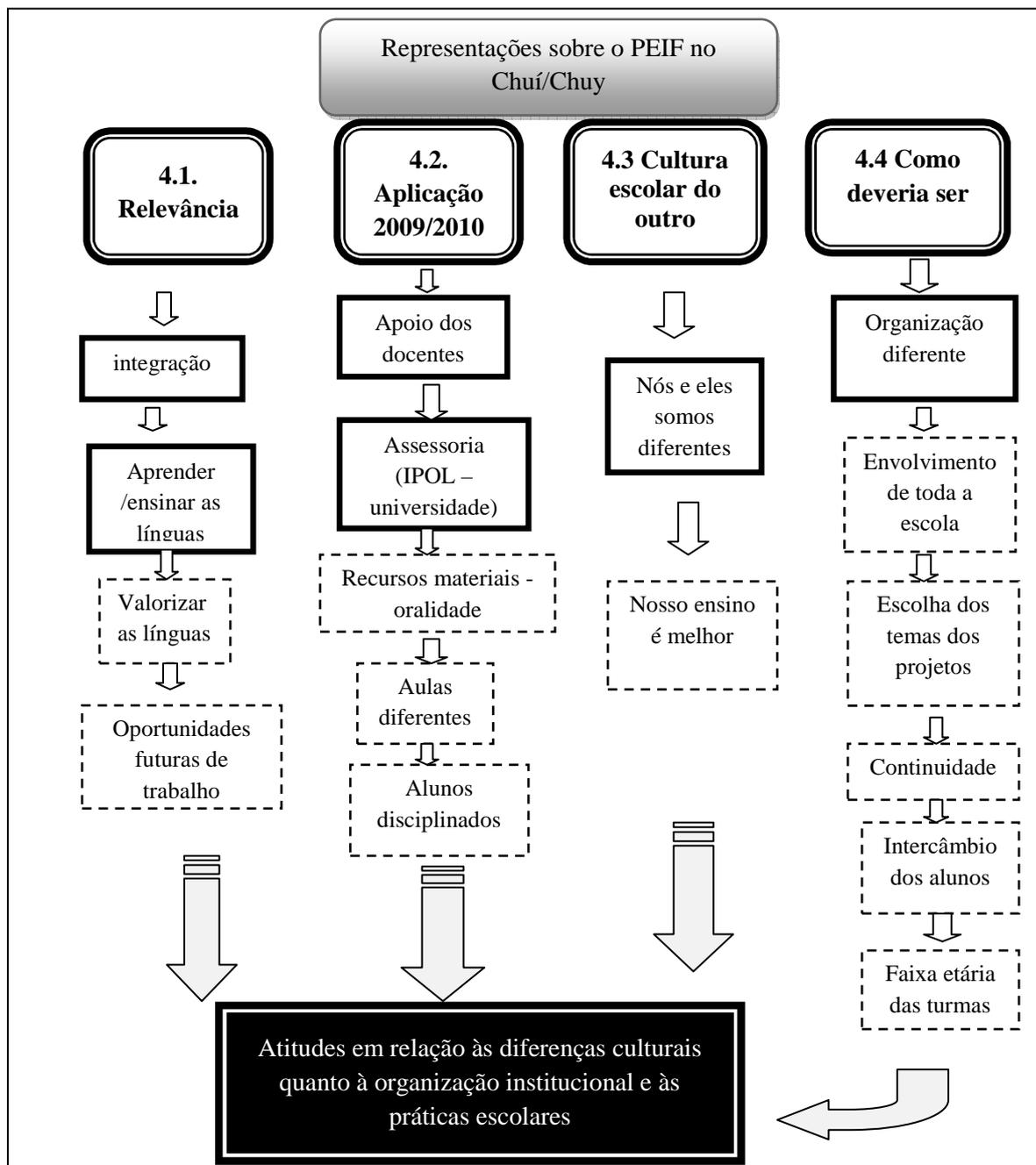
#### **4.5 As representações sobre o PEIF**

Nesta seção, iremos tecer um panorama de todas as representações a fim de refletir sobre a implementação do PEIF nas escolas gêmeas, propondo uma hierarquia entre elas. Vejamos na figura abaixo o resumo do guarda-chuva das representações da nossa pesquisa.

---

<sup>131</sup> Diário de campo, 06; 07/08/2012 e 24/09/2012.

Figura 4 – Resumo das representações sobre o PEIF.



Fonte: Elaborado pela autora.

Como vimos, a implementação do PEIF passa por inúmeras dificuldades, em muitos casos, alheias ao controle dos seus executores: gestores, professores das escolas gêmeas. Entretanto, toda essa situação mal-estruturada nos anos de 2009, e, especialmente no ano de 2010, e pior, inativo nestes dois últimos anos (2011 e 2012), provocam representações nos indivíduos que, em sua maioria, ressaltam mais imagens negativas do que positivas.

As representações sobre a relevância do PEIF apontam a necessidade de uma educação e de ações voltadas à integração. Como comentamos, a fronteira em si, não é integrada em sua totalidade, ao contrário do que os participantes declararam. Essa integração passa pelo ensino na LA, o que, a curto prazo, obtém a valorização das línguas em contato, e, conseqüentemente, a longo prazo, mais qualificação da mão de obra para o trabalho na fronteira. Porém, para aprender as línguas, é necessário sintonizar a política linguística dos pais com a governamental, e esta com as instituições e público alvo.

As representações sobre a aplicação do PEIF requerem uma relação de reciprocidade entre o apoio dos docentes e a assessoria pedagógica. De nada serve os professores quererem o Programa, se a assessoria não lhes dá suporte, do mesmo modo não adianta os assessores oferecer todos os subsídios necessários, e isso passa pela remuneração também, se as equipes docentes não querem atuar. É uma questão de atitudes entre ambos para com o compromisso de serem executores, que precisa de formação e suporte para ganhar sentido. Na hierarquia dessa questão, vêm as representações que, para trabalhar a oralidade, se precisa de recursos. Esses recursos, aliados aos temas de interesse dos alunos, tornam as aulas interessantes para eles, segundo os professores brasileiros. Já para os professores uruguaios e para os alunos de ambas as escolas, isso é indiferente. Nenhum aluno mencionou que a aula era boa porque viam vídeos, ou eram usados outros recursos. As aulas eram boas quando eram diferentes e ponto final. Para os docentes uruguaios, as aulas eram longas demais, se esgotam os recursos, mas mexiam nas posições das classes fazendo rodas, iam ao pátio, pintavam, etc. Por sua vez, quando as aulas são interessantes, os alunos participam com disciplina e colaborativamente, ou ao menos deveriam, o que segundo os relatos, nesse ponto fracassou.

Uma questão interessante a respeito da diferença de didática e postura docente entre as duas culturas escolares é a existência do confronto de representações entre docentes e alunos que analisamos nos dados. Os alunos contradizem as representações dos docentes em alguns pontos, como no que se refere à didática da cópia no discurso do aluno onde a cópia é algo positivo: “[...] *gustaba mucho copiar...podía... copiar en la clase de portugués*” (Hugo, AU), e da docente, para a qual a cópia é algo negativo: “[...] *estaban como acostumbrados siempre sólo a escribir, a copiar, a copiar*”. (Patricia, ProU). Também, há contradição quanto à postura tradicional (professor papel central) x postura inovadora (professor no papel de mediador) como nestes excertos de falas: a docente brasileira relatando a postura tradicional do docente uruaio, “[...] *o professor passou a tarde toda sentado na cadeira dele, um por um ia lá, ele olhava o caderno e a criança vinha sentar né. Eu não consigo ser assim.[...]*]

(Adriana, ProB). Por outro lado, a docente uruguaia relata: “[...] y tenían todos los bancos en fila, así, y uno... como una pedagogía tradicional, entonces yo iba, y en ese rato...este... corremos todos los bancos, hacemos una ronda” (Patricia, ProU), e o aluno brasileiro confirma a postura menos autoritária e rígida de uma docente uruguaia: “Boa. Porque ela não era braba, era boa, não xingava nem nada”.(João, AB). Com isso, remetemos às contradições no agir tarefa de Bulea (2010), sobre o que as pessoas declaram e o que as pessoas fazem, e, em outro viés, o do discurso e atitudes de Kauffman (2011), que significa o mesmo, a discrepância entre o agir e o dizer.

A cultura escolar do outro é um ponto delicado e gerador de todos os nós na implementação do Programa. Quando não se aceita a diferença do ser e do fazer pedagógico e administrativo como válidos, não se criam atitudes favoráveis ao encontro de duas culturas, dentro das quais residem várias individualmente, e onde todos esses indivíduos precisam dialogar. Logo, nós e eles somos diferentes, então nossa forma de trabalhar é a melhor.

Nas representações sobre como deveria ser a implementação do PEIF, vemos que todas elas estão relacionadas dentro de um subgrupo, a organização deveria ser diferente. Então, isso passa pelo envolvimento da escola. Desse modo, ao menos todos os professores deveriam ser motivados a se formarem junto com os professores dos cruzeiros, e a entender seus objetivos. Logo, a representação mais perturbadora é a da escolha dos temas e a maneira como se organiza, melhor dizer, como foi imposta a organização dos projetos, os quais poderiam ser de temas orientados pelo professor. Esses, por sua vez, têm como princípio a continuidade, coisa que não aconteceu plenamente, ao menos em 2010. O intercâmbio discente é visto como algo essencial e que não existe. Quem deve se integrar na fronteira, só os professores, os gestores? Ou os alunos? Quem deve ser formado para tal? E finalmente, a idade em que se começam os cruzeiros, o que deveria ser esclarecido aos pais. Infelizmente, vemos que foram constatados pouquíssimos benefícios em curto prazo, dada a falta de continuidade dos cruzeiros, os pais que possuem tal representação precisariam de mais tempo para analisar os ganhos linguísticos e socioculturais.

Agora que retomamos os pontos-chaves, os nós da implementação do PEIF, iremos, na próxima seção, à conclusão desta dissertação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maria José, mãe da escola uruguaia, afirma em sua entrevista que “[...] *sí pero en realidad los ciudadanos comunes hacemos de todo para integrar la frontera intercambiamos conversamos somos solidarios ahora los gobiernos que tienen que ocuparse*”.

Será que os cidadãos comuns realmente querem essa integração? Será que essa tarefa tem que partir do governo? Cremos que o ideal é partir das iniciativas do *in vivo* que, por sua vez, reivindicariam o apoio necessário ao Estado. No entanto, esse não foi e não está sendo o caso do Chuí/*Chuy*. Ainda que eles pareçam integrados, no nosso entender, integração implica reciprocidade do reconhecimento de pertença a algo maior, no caso de nossa pesquisa, uma fronteira de um bloco econômico que almeja o livre acesso. Segundo a fala a seguir, falta a reciprocidade: “[...] *creo que cruzan más uruguayos a Brasil, me parece. [...] mucha gente de Chuy trabaja del lado brasileiro, y creo que no brasileiros del lado uruguayo, porque me parece que no es permitido, entonces me parece que hay solo personas que que tengan doble nacionalidad que trabajan del lado uruguayo*” (Ana, GU, 24/09/2012). Segundo o Tratado de Assunção: “O Mercado Comum estará fundado na reciprocidade de direitos e obrigações entre os Estados Partes” (MERCOSUL, 1991). Embora, haja tais entraves, que não dependem da boa vontade das pessoas das comunidades, mas sim das instâncias maiores, os participantes da nossa pesquisa, parecem fazer o possível para viver uma integração ainda que ilusória, compartilhando o espaço com boa convivência.

Por outro lado, não temos uma conclusão definitiva sobre a implementação do PEIF, não temos um ponto final, entretanto, temos alguns pontos de interrogação, um deles é sobre o futuro do PEIF: eles voltarão a cruzar? Vai-se efetivar um trabalho sério e comprometido entre todos em prol do ideal de integrar a fronteira? Por enquanto não temos as respostas.

Portanto, iremos tecer alguns comentários finais e considerações para cada grupo de representações que fizeram parte da nossa análise de dados e discorrer sobre o nosso objetivo principal de pesquisa: discutir as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira e se elas podem interferir na implementação do Programa.

Sobre a relevância do PEIF, vimos que toda política linguística *in vitro* imposta à comunidade pode ter dois resultados: um é a rejeição completa, e outro é a adesão a ela, que nada mais é que a pretensão que as pessoas implicadas têm ao aderir à implementação do *in vitro*. Como mostram nossos dados, o interesse das comunidades e o *in vitro* divergem e entram em choque em vários pontos. Primeiramente, a política linguística em si, gerada do

Programa Escolas Interculturais de Fronteira, prevê uma educação intercultural, o que é ressaltado pela Portaria (BRASIL, 2012), e antecedida pela agenda do Setor Educacional do Mercosul. (MERCOSUL, 2011). Excluiu-se da denominação do Programa a palavra bilíngue, para que o PEIF não fosse confundido com ensino de LA. Por outro lado, os membros dessas comunidades do Chuí/*Chuy*, como uma política sua querem exatamente isso que o PEIF não quer ser: a oportunidade de aprender e ensinar a língua do vizinho para ter melhor acesso ao mundo do trabalho e às suas oportunidades como objetivo principal. Uma educação intercultural visa ao acesso e ao cultivo das relações interpessoais e da facilidade de ir e vir na fronteira para fazer compras, para ter acesso aos serviços e para o exercício da cidadania. O mais curioso é que essa colisão com os interesses particulares acaba sendo mais por parte dos uruguaios. Como vimos, os pais uruguaios, na sua maioria, são os que põem a proficiência da LA acima dos objetivos da interculturalidade.

Para resolver esse impasse, como mencionamos muitas vezes, são necessárias reuniões com as comunidades escolares a fim de esclarecer os verdadeiros objetivos do PEIF, entretanto, também acreditamos que, para obter o sucesso esperado, a política linguística *in vitro* precisaria ouvir também as sugestões dos implicados nela e reformular critérios de flexibilidade de sua proposta inicial. Por que a educação intercultural tem que se dar da mesma forma em todas as escolas de fronteira? O próprio MRDC entende que as fronteiras não são iguais, não têm a mesma situação sociolinguística, tampouco têm a mesma formação sócio-histórica.

Sobre o que se vivenciou nos *cruzes* na sua aplicabilidade nos anos de 2009 e 2010, em especial os desafios no intercâmbio docente, diríamos também que, para o intercâmbio pedagógico, há vários aspectos a considerar. Primeiro, se deveria ter metas quanto ao acompanhamento pedagógico e administrativo das equipes de docentes nas escolas, levantando suas necessidades, elaborando o projeto de trabalho comum entre as escolas, já previsto pelo PEIF (MERCOSUR, [2010?]). Segundo, como já comentamos, os professores e gestores precisam sentir-se mais gestores da implementação do PEIF, e menos meros atores de roteiros já definidos para eles. Esse aspecto se relaciona às representações sobre como deveria ser a implementação do PEIF, que, para nós, é o ponto mais significativo para o qual nossa dissertação tentou contribuir.

Outra questão importante a considerar é a da remuneração para trabalhar no Programa. O PEIF requer horas de planejamento, reuniões pedagógicas e tempo de dedicação que precisam ser reconhecidas e estimuladas para que aconteçam. Como apontado nos dados, a

melhor maneira é a da gratificação e valorização das equipes docentes. Da mesma forma, as escolas precisam estar equipadas com recursos materiais necessários à efetivação da rotina de trabalhos com os *cruzes*.

Sobre o que conhecem e passaram a conhecer depois da vivência com o PEIF, acreditamos esse que seja o desafio central para alcançar a integração. Para integrar é preciso proporcionar o encontro, o conhecimento, e a aceitação do outro como parte de um mesmo grupo. Cremos que, antes de mais nada, se deveria propiciar momentos de encontro além dos planejamentos, como nos disse uma professora brasileira (Adriana, ProB): “*no sentido de fazer amigos mesmo*”, de conhecer as escolas fora do dia do *cruze*, de andar pelos arredores das escolas, conhecer as comunidades. Talvez, com ações como essas, os docentes veriam o mesmo que nós observamos em campo, os moradores do Chuí/*Chuy* parecem ter muitas coisas em comum, como o estilo de vida, os casamentos binacionais e as expectativas para com a educação na fronteira. Esse conhecimento talvez levasse os docentes a criar uma missão de trabalho comum. Estar unidos com os mesmos ideais e valores faz parte da integração, continuar sendo nós e eles, mas visto dentro de uma soma e de atitudes positivas em relação ao outro, (CASTOLLOTTI; MOORE, 2002), e do enriquecimento cultural mútuo (BAKHTIN, 1997), o que, a nosso ver, ainda não existe. O que encontramos foi resistência e defensiva quanto aos hábitos, normas, e a didática do país vizinho.

Sobre como deveria ser implementado o PEIF, destacamos os fatores que consideramos os mais problemáticos e apresentamos algumas sugestões. Primeiro, o que deve ser ensinado nos *cruzes*, e quais o propósitos da interculturalidade. Os Projetos de Aprendizagem são um dos elementos fundamentais dessa proposta *in vitro*, entretanto, assim como toda a proposta pedagógica e administrativa do PEIF, essa forma de trabalho também é imposta. Acreditamos que uma possível solução seria que cada escola gêmea decidisse a abordagem e a metodologia que seria usada no seu caso, uma vez que o Marco Referencial permite essa escolha após o 5º ano. Não seria mais vantajosa pedagogicamente uma abordagem de ensino em que os executores realmente acreditassem no seu sucesso? E, ainda assim, caso se prefira os projetos de aprendizagem, a escolha dos temas, como já mencionamos, deveria ser orientada pelos docentes. (HERNADEZ; VENTURA, 1998).

Já a interculturalidade se faz presente, também, nas práticas discursivas e nas novas relações de poder que são negociadas entre o professor da escola gêmea e alunos. (MOITA LOPES, 2001). Entretanto, os participantes do PEIF também querem perceber o trabalho com a interculturalidade nos conteúdos e na imersão em LA, com o que concordamos. Desse

modo, o intercultural e o bilíngue seriam a soma desses dois ingredientes: a relação professor nativo da LA – alunos e parte da instrução em LA com conteúdos relevantes aos currículos escolares de cada um, em que os significados são negociados com o professor da LA.

Apontamos como uma possível solução à falta de encontro e intercâmbio cultural entre os alunos, projetos que viabilizassem a interação virtual e um planejamento anual de encontros presenciais. Primeiramente, como já debatemos na análise de dados, dada as condições técnicas já existentes nas escolas e considerando o que se pode melhorar nessa questão, acreditamos que o mais viável para o intercâmbio de alunos seria fazê-lo via um ambiente virtual de aprendizagem onde pudessem conversar via chat, realizar tarefas colaborativas, e, ver, participar e comentar sobre o que os alunos da escola gêmea estão fazendo e estudando. Segundo, seria a elaboração de um calendário anual de encontros presenciais, no qual as mantenedoras já estipulassem autorizações prévias para os alunos visitarem alguns eventos na escola gêmea durante o ano, cumprindo, dessa forma, o que sugere o MRDC (MERCOSUR, [2010?]).

Por último, ressaltamos que tudo o que comentamos e sugerimos, e que também, os participantes desta pesquisa sugerem, passa pela formação continuada dos docentes e pela continuidade dos *cruzes*. É necessário solucionar os entraves que impossibilitam os encontros das equipes docentes para planejarem, sem isso não há como implementar o PEIF e almejar a integração se nem ao menos os docentes e gestores conseguem se conhecer melhor. Sugerimos para tanto, como já apontado, uma remuneração justa para a dedicação ao Programa a fim de justificar encontros pelo menos aos sábados, não havendo outra possibilidade. Também, destacamos a continuidade dos *cruzes* que tem sido uma causa da descrença com o Programa, para tanto, se deveria negociar entre as escolas gêmeas uma solução para isso, talvez propor mais de um *cruze* semanal, ao menos não se perde o *cruze* da semana em virtude de um feriado, ou a recuperação desse *cruze* durante outro dia da semana. Da mesma forma, os *cruzes* deveriam começar em março juntamente com o ano letivo das escolas, e não depender do MEC brasileiro para começar os trabalhos com o Programa, cremos que as universidades e o Departamento de Segundas Línguas em conjunto com as escolas podem elaborar o Projeto de trabalho em comum nas escolas gêmeas e definir uma agenda de *cruzes*, preservando o calendário escolar de cada sistema educativo, o que já é proposto pelo MRDC (MERCOSUR, [2010?]).

Essas representações podem interferir no futuro da implementação do PEIF? Acreditamos que sim, caso não sejam negociadas a política linguística *in vitro* com a política

linguística dos que aderiram ao PEIF. Os participantes querem que o Programa se estenda e prossiga. Tanto pais, alunos quanto docentes e gestores querem isso, ele dá mais status, dá outros objetivos à vida das escolas, mas eles querem ganhar algo, por isso o que nos parece muito justo seja prever remuneração para planejar e cruzar a fronteira, destinar verbas para administrar o Programa e fazer melhorias nas escolas, de modo que o aprendizado da língua vizinha, tão importante para vida na fronteira e que as famílias não têm condições de oferecer aos seus filhos, efetivamente aconteça.

A análise de nossos dados nos leva a crer que as representações que levantamos são fruto do escasso assessoramento no ano de 2010, e que se não forem dadas mais ferramentas de execução do Programa, essas representações não mudarão em relação ao seu ponto de vista inicial (CELANI; MAGALHÃES, 2002; MOSCOVICI, 1978), e poderão interferir no sucesso do Programa, que seria a formação cidadã intercultural dos alunos e da comunidade escolar como um todo.

Por que deixou de ser um Programa Bilíngue para ser Intercultural? Acreditamos que a interculturalidade e uma educação bilíngue aditiva (BAKER, 1997) cumprem a função de integrar a fronteira. Entretanto, excluir o educar para o bilinguismo é estrategicamente mais econômico para as mantenedoras, pois um programa de educação bilíngue costuma ser mais caro, por necessitar de muito suporte. Entretanto, não diminuimos a importância de um Programa intercultural voltado para a conscientização linguística (HÉLOT, 2006), já que, na fronteira, todos parecem saber ou compreender a língua do vizinho, sendo bilíngues, um dos motivos pelo qual o PEIF não quer ser bilíngue. Porém, da maneira como foi feito até agora, tem sido uma dissimulação em nome da integração. O PEIF mal dá conta dos *cruzes* uma vez por semana e em menos de um semestre por ano de prática de intercâmbio docente, o que também não cumpre com o mínimo para um Programa intercultural. Como pudemos ver nos dados desta pesquisa, os alunos pouco lembravam do que haviam aprendido com o docente do *cruze*.

Outro empecilho é o futuro dos *cruzes*. Não estão previstos *cruzes* para quando acabam os anos iniciais e começa a etapa final do Ensino Fundamental porque não há como encaixá-los dentro das disciplinas que já compõem o currículo do 6º ao 9º ano. A proposta do PEIF para os anos finais, definitivamente, não cumpre o mesmo propósito de integrar que nos anos iniciais, pelo fato de ser ainda mais improvável a possibilidade de encontros nessa etapa final do Ensino fundamental. Além do mais, no Uruguai, a Primária se estende até o 6º ano,

depois iriam cruzar com o *Liceo* (Ensino Médio)? Faz-se necessária, pois, também uma aproximação dos currículos dos diferentes níveis de ensino no MERCOSUL.

Para que, no futuro, tenhamos cidadãos que não se sintam de aqui ou de lá, mas sim da fronteira como um espaço único de livre trânsito e comércio, são necessárias iniciativas também na educação, mas estas iniciativas devem vir com objetivos claros e com previsão recursos necessários para acontecer, isto é, com responsabilidade que deveriam ter todas as políticas públicas de educação. Por tudo isso, cremos que, mesmo sem os subsídios e o tempo necessário para implementar o Programa, e mesmo com os entraves culturais dos sistemas educativos, ainda assim os docentes fizeram o que podiam para os cruzeiros acontecerem, não por vontade própria, o que seria o ideal, mas por obrigação de ter que fazer algo idealizado por outras pessoas que talvez, suposição nossa, não conheçam, sequer, a realidade dessas salas de aula.

Esta pesquisa tentou ser uma oportunidade de dar voz às pessoas implicadas numa Política Linguística *in vitro*, para que as reflexões feitas sobre os desafios de implementar o PEIF ficassem registradas. Esperamos que seja útil aos participantes da nossa pesquisa, aos quais pretendemos devolver esta análise da sua realidade: aos assessores pedagógicos para que possam refletir sobre a sua atuação e sobre as necessidades das comunidades escolares envolvidas; aos gestores brasileiros, nas secretarias de educação e para as universidades encarregadas da formação docente e do assessoramento aos *cruzeiros*, e ao *Departamento de Segundas Lenguas* do Uruguai, com o qual firmamos um compromisso de devolução destas reflexões.

Como encaminhamentos desta pesquisa para estudos futuros, cremos que convém estudar mais amplamente a questão dos Projetos de Aprendizagem, se possível, ver na prática como é feito o planejamento em conjunto ou não pelos professores das escolas gêmeas, e como o aplicam em sala de aula durante os *cruzeiros*. Outra questão que também seria interessante aprofundar é sobre o ensino de/na LA nesse contexto de fronteira, sobre a cultura de aprender e ensinar línguas, os mitos e crenças de pais e professores de LM tendo que realizar essa tarefa. Outra possibilidade, que nos parece interessante, é o estudo sobre letramento digital e ensino na LA relacionando-o a uma proposta concreta de aplicação nos *cruzeiros* com vistas a facilitar o intercâmbio discente, ao menos, virtual. Por último, mas não menos importante, um tema que nos parece de grande relevância são todas as questões referentes à formação docente para atuar na fronteira.

Por fim, é nosso desejo que as políticas educacionais e linguísticas sejam tratadas com mais respeito, para que não tenhamos mais de concordar com Marina:

*“[...]en cuanto a las dificultades en el 2009 concluimos un seminario en Porto Alegre y ahí nos dimos cuenta que todo del Proyecto de Venezuela al Chuy pasaba lo mismo. (Marina, GU).*

Queremos a melhoria, a diferença, o desenvolvimento pleno, não a repetição da mesmice, afinal, é pela educação que acontecerão as grandes mudanças.

## REFERÊNCIAS

- AMARANTE, Maria de Fátima. Representações de poder em discursos políticos-educacionais e educacionais: em questão o ensino de inglês para crianças na Internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 217-227, jul./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/04.pdf>>. Acesso em: 11 dez 2012.
- APPEL, René, MUYSKEN, Pieter. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; BRASIL. Ministério da Educação. **Escolas de fronteira**. Buenos Aires; Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2011.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAKER, Colin. **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Madrid: Ariel Lingüística, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/169/136>>. Acesso em: 11 dez 2012.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.
- BEHARES, Luis Ernesto. Historia y discurso de la educación en zonas de frontera. In: TRINDADE, Aldema Menine; BEHARES, Luis Ernesto (Org.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996. p. 25–33.
- BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.
- BORDIEU, Pierre. L'identité et la représentation. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 35, p. 63-72, nov. 1980. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_35\\_1\\_2100](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1980_num_35_1_2100)> Acesso em: 27 jan. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOYER, Henri. Las representaciones sociolingüísticas: elementos de definición. In: BOYER, Henri. **Langues en conflit**. París: L'Harmattan, 1991. p. 39–44.

BRASIL. **Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em 11 fev. 2012.

BRASIL. **Programa de desenvolvimento social da faixa de fronteira.** Disponível em <<http://www.igeo.ufrj.br/gruporetis/programafronteira/tiki-index.php?>> Acesso em: 18 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Programa de desenvolvimento da faixa de fronteira.** Brasília, DF, [2012?]. Disponível em: <[http://www.mi.gov.br/programas/programasregionais/fronteira.asp?area=spr\\_fronteira](http://www.mi.gov.br/programas/programasregionais/fronteira.asp?area=spr_fronteira)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** PCN. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2013.

BRASIL. Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngüe. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 118, 20 jun. 2012. Seção 1, p. 30.

BRAZ, Evódia de Souza. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela.** 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/4dis\\_braz.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/4dis_braz.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BRIAN, Nicolás; BROVETTO, Claudia; GEYMONAT, Javier. **Portugués del Uruguay y educación bilíngüe.** Montevideo: [S.n.], 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da atividade.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística, uma introdução crítica.** São Paulo: 2002.

\_\_\_\_\_. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola, 2007.

CASTELLOTI, Véronique; MOORE, Danièle. **Representations sociales des langues et enseignements**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002. Disponível em: <<http://www.coe.int/T/DG4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

CELANI, Maria Antonieta; MAGALHÃES, Maria Cecília. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Identidades, recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CENTRO REGIONAL DE PROFESORES DEL NORTE – CERP. **Profesorado de português**: vea la información. Rivera, 2012. Disponível em: <[http://www.dfpd.edu.uy/ceerp/ceerp\\_norte/index.html#portu](http://www.dfpd.edu.uy/ceerp/ceerp_norte/index.html#portu)>. Acesso em: 10 out. 2012.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CITRINOVITZ, Estela. La formación de profesores para áreas de frontera. In: TRINDADE, Aldema Menine; BEHARES, Luis Ernesto (Org.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996. p. 35-46.

CHUÍ. Prefeitura Municipal. 2012. Disponível em <<http://www.chui.rs.gov.br/portal1/intro.asp?iIdMun=100143098>>. Acesso em: 27 set. 2012.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación**. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>. Acesso em 10 fev. 2012.

CORSARO, Susana Colombo de. La formación de maestros y la cuestión de las(s) frontera(s): aspectos institucionales. In: TRINDADE, Aldema Menine; BEHARES, Luis Ernesto (Org.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria: Pallotti, 1996. p. 231-243.

COSTA, Néstor da. El fenómeno de la laicidad como elemento identitario: el caso uruguayo. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 207-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/9645/6616>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglosia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONIRICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DUVEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 261-293.

FARR, Roberto M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31–59.

FERRE, Nuria Pèrez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLÜGEL GONZÁLEZ, Félix. **Historial de Chuy**: “desde la época precolombina hasta nuestros tiempos”. Chuy: Nuestro Horizonte, 1993. Disponível em: <<http://www.chuynet.com/portal/historial/index>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyolla, 1996.

GARCIA, Fernando Cacciatore de. **Fronteira iluminada**: História do povoamento, conquistas e limites do Rio Grande do Sul, a partir do Tratado de Tordesilhas (1420 -1920). Porto Alegre: Sulina, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. [S.l.], 2002. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultu%20ra-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tem%20po&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultu%20ra-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tem%20po&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19)>. Acesso em: 12 jan. 2013.

HÉLOT, Christine. Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: LAOIRE, Muiris Ó (Org.). **Multilingualism in educational settings**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. p. 49-72.

HENSEY, Frederik G. **The sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border**. Paris: Mouton, 1972.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Atmed, 1998.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA - IPOL. Florianópolis, [2012]. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

INSTITUTO DE PROFESSORES ARTIGAS. **Profesorado de português**. Montevideo, 2012. Disponível em: <<http://www.dfpd.edu.uy/ipa/especialidades/portugues.html>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

JAIME, Cleber Santos. **CAIC- A Construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia**. 2010. 89 f. Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação strictu senso. Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. Corumbá, MS, 2010. Disponível em:

<[http://cpan.ufms.br/old/includes/Archive/estudosfronteiricos/dissertacoes/CLEBER\\_SANTO\\_S\\_JAIME.pdf](http://cpan.ufms.br/old/includes/Archive/estudosfronteiricos/dissertacoes/CLEBER_SANTO_S_JAIME.pdf)> Acesso em: 31 mar. 2013.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679–712, set./dez. 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 63-85.

KAUFMANN, Göz. Atitudes na sociolinguística. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tomasi (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 121–p.137.

KANNO, Yasuko; NORTON, Bonny. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**, Mahwah, NJ, v. 2, n. 4, p. 241–249, 2003.

KERSCH, Dorotea Frank. **A construção relativa na língua falada: enfoque na fronteira bilíngue do Brasil com o Uruguai, comparado ao espanhol e ao português riopratense e europeu**. Kiel: Westensee-Verl, 2006.

MACAU, Liliane Mariano Ramos. **As representações dos professores de inglês do Ensino Médio sobre os PCN e a sua aplicabilidade**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2006. Disponível em:

<[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/3/TDE-2007-04-13T09:43:41Z-2911/Publico/LAEL%20-%20Liliane%20Mariano%20Ramos%20Macau.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-04-13T09:43:41Z-2911/Publico/LAEL%20-%20Liliane%20Mariano%20Ramos%20Macau.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2012.

MARTÍNÉZ-CACHERO LASECA, Álvaro. La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones. **ARI**, Madrid, n. 140, 2009. Área: Lengua y Cultura. Disponível em:

<[http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/4c7b4a804fc72bb7aa78ff8bf7fc5c91/ARI1402009\\_Martinez\\_Cachero\\_espanol\\_sistema\\_educativo\\_brasileno.pdf?MOD=AJPERE&CACHEID=4c7b4a804fc72bb7aa78ff8bf7fc5c91](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/4c7b4a804fc72bb7aa78ff8bf7fc5c91/ARI1402009_Martinez_Cachero_espanol_sistema_educativo_brasileno.pdf?MOD=AJPERE&CACHEID=4c7b4a804fc72bb7aa78ff8bf7fc5c91)>. Acesso em: 11 dez. 2012.

MERCOSUL EDUCACIONAL. Sistema de Informação e Comunicação – SIC. **O setor educativo do Mercosul (SEM)**. [S.l.], 2012. Disponível em:

<<http://www.sic.inep.gov.br/pt/component/content/article/13-apresenta-do-portal-mercosul-educacional>> Acesso em: 21 nov. 2012.

MERCOSUL. **Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul, 2011 -2015**. [S.l.], 2011. Disponível em:

<[http://www.sic.inep.gov.br/images/stories/pdf/plano\\_2011\\_2015/plan\\_de\\_accion\\_2011-2015\\_version\\_portugues-final\\_24.06.11.pdf](http://www.sic.inep.gov.br/images/stories/pdf/plano_2011_2015/plan_de_accion_2011-2015_version_portugues-final_24.06.11.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2013.

MERCOSUL. **Protocolo de adesão da República Bolivariana da Venezuela ao MERCOSUL**. Caracas, 2006. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/protocolo-de-adesao-da-republica-bolivariana-da-venezuela-ao-mercopol/protocolo-de-adesao-da-republica-bolivariana-da-venezuela/>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

MERCOSUL. **Tratado de Assunção**: Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. Assunção, 26 mar. 1991. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1/>>. Acesso em 21 nov. 2012.

MERCOSUR. **Escuelas de frontera**: documento marco referencial de desarrollo curricular. [S.l., 2010?]. Disponível em: <[http://www.sic.inep.gov.br/images/stories/Escolas\\_de\\_Fronteira/Documento\\_final\\_de\\_documento\\_marco\\_multilateral-1.pdf](http://www.sic.inep.gov.br/images/stories/Escolas_de_Fronteira/Documento_final_de_documento_marco_multilateral-1.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2012.

MICOLLI, Laura. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula e LE. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. p. 135-165.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89–111.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse**: son image et son Public. Paris: Presses Universitaires, 1969.

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31–59.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de Identidades em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 303–330.

NINCAO, Onilda S. **Representação de professores indígenas sobre o ensino da língua terena na escola**. 2003. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tomasi (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 187–216.

PLAN Ceibal. Montevideo, [2012?]. Disponível em: <<http://www.ceibal.edu.uy>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

POLANY, M. **The tacit Dimension**. [S.l.]: Anchor Books, 1967.

RAMOS, Rosinda; LESSA, Ângela. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. p. 103-133.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de Aprendizagem baseado em problemas: uma metodologia interacionista/construtivista para a formação de comunidades em Ambientes Virtuais de aprendizagem. **Colabora**. Curitiba, v.1, n.1 - p. 4-11, agosto 2001. Disponível em: <[http://ricesu.com.br/colabora/n2/artigos/n\\_2/id02.pdf](http://ricesu.com.br/colabora/n2/artigos/n_2/id02.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2013.

SCHNEIDER, Maria Nilse. **Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues em alemão-português do Rio Grande do Sul**. 2008. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -- Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppglettras/defesas/2007/MARIANILSESCHNEIDER.pdf>>. Acesso em: 31 mar 2013.

SCHÖN, D. **The reflexive practitioner: how Professional think in action**. [S.l.]: Basic Book, 1983.

THOMAZ, Karina Mendes. A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do MERCOSUL: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. **Línguas e letras**, Cascavel, v. 11, n. 21, 2º Sem. 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/3545/3462>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

THUN, Harald; ELIZAINCÍN, Adolfo. **Atlas diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU)**. Kiel: Westensee, 2000. t. 2.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública – ANEP. **Profesorado de português**. Montevideo, [2009?]. Disponível em: <[http://www.dfpd.edu.uy/cfe/estudiantes/planes\\_program/plan2008/programas\\_prof/portugues/s/disenio\\_curriculo.pdf](http://www.dfpd.edu.uy/cfe/estudiantes/planes_program/plan2008/programas_prof/portugues/s/disenio_curriculo.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2012.

URUGUAY. **Ley nº 18437, de 16 de enero de 2009**. Ley general de educación. Disponível em: <[http://ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=32:normativa&Itemid=44](http://ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=32:normativa&Itemid=44)>. Acesso em: 21 jan. 2012.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. **ANEP**. [S.l.] 2013. Disponível em: <<http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/iniciportalnep>>. Acesso em: 04 jan. 2013.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience human science for ana ction sensitive pedagogy**. [S.l.]: The Althouse Press, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

VILLA, Laura, VALLE, José del. ¡Oye!: Língua e negocio entre o Brasil e a Espanha. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 45–55, jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_calidoscopio/vol6n1/45a55\\_art05\\_villa\\_e\\_valle\[rev\\_ok\].pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol6n1/45a55_art05_villa_e_valle[rev_ok].pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2012.

YANAPRASSAT, Patchareerat . La dynamique des représentations dans les contacts interculturels. **TRANEL**: Travaux neuchâtelois de linguistique, Neuchâtel, n. 36, p. 59-79, juin. 2002. Disponível em: <[http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,4,20111202120005-ZZ/tranel\\_n\\_36\\_2002.pdf](http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,4,20111202120005-ZZ/tranel_n_36_2002.pdf)>. Acesso em: 05 fev.2013.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS GESTORES = ENCUESTAS A LOS DIRECTORES

Nome

Idade

Onde nasceu?

Os pais são de onde?

Há quanto tempo vive no Chuí?

Que língua costuma falar quando vai para o outro lado? Por quê?

Costuma viajar, para onde?

1. O que é fronteira?
2. O que é o PEIF?
3. O que conhecia da outra escola antes do PEIF?
4. Alguma ideia mudou em relação a eles depois de ter vivenciado o PEIF?
5. Acha que existe diferença cultural entre os dois Chuí? Como lidam com as diferenças culturais?
6. Já sabia falar espanhol? Na sua casa são todos brasileiros?
7. Cruza frequentemente ao outro lado? Para quê?
8. Acha que é importante ensinar e aprender espanhol no Brasil? Por quê?
9. Como estão se organizando em 2012 para o PEIF? Alguma novidade?
10. Algo mudou sob os cuidados da universidade?
11. Acha que é possível estabelecer um planejamento conjunto?
12. Você acha importante integrar a fronteira? Por quê?

Nombre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

¿De dónde son sus padres?

¿Desde cuándo vive en el Chuy?/ ¿Dónde vive ahora?

¿Desde cuándo trabaja en esta escuela?

¿Qué lenguas suele usar cuando cruza al otro lado?

¿Adónde suele viajar?

1. ¿Qué es la frontera? ¿Cómo usted percibe y siente este espacio que es la frontera?  
¿Qué diferencia nota en relación a otras ciudades que no son fronterizas?
2. ¿Qué es el PEIF?
3. ¿De hecho qué usted observó?
4. ¿Qué conocía de la otra escuela antes del PEIF?
5. ¿Cambió usted alguna idea en relación a ellos después de haber vivenciado el PEIF?
6. ¿Cree usted que hay alguna diferencia cultural entre los dos Chuí/Chuy? ¿Cómo lidian ustedes con las diferencias culturales?
7. ¿Ya sabía usted hablar portugués? ¿en su casa son todos uruguayos? ¿qué lenguas habla en su casa?
8. ¿Le gusta hablar portugués? ¿Para qué cree que es importante saber hablar portugués? ¿y en la frontera?
9. ¿Le parece importante que se enseñe y se aprenda portugués en Uruguay? ¿Por qué?
10. ¿Cruza frecuentemente al otro lado? ¿Para qué?
11. ¿Cree usted que es posible establecer un planeamiento en conjunto?
12. ¿Cómo están preparándose para el PEIF en 2012?
13. ¿Algo cambió bajo los cuidados de la universidad?
14. ¿Qué le parece que debería ser hecho para que el PEIF tuviese éxito?
15. ¿Le parece importante integrar la frontera? ¿Por qué?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS PROFESSORES = ENCUESTAS A LOS MAESTROS**

Nome

Idade

Onde nasceu?

Os pais são de onde?

Há quanto tempo vive no Chuí? Onde mora atualmente?

Há quanto tempo trabalha nesta escola:

Que língua costuma falar quando vai para o outro lado? Por quê?

Costuma viajar, para onde?

1. O que é fronteira?
2. O que é o PEIF?
3. O que você observou de fato?
4. O que conhecia da outra escola antes do PEIF?
5. Alguma ideia mudou em relação a eles depois de ter vivenciado o PEIF?
6. Você acha que há diferenças culturais entre os dois Chuí? Quais? Como lidam com as diferenças culturais?
7. Já sabia falar espanhol? Na sua casa são todos brasileiros? Que línguas falam em casa?
8. Gosta de falar espanhol? Para que você acha importante saber espanhol? E na fronteira?
9. Acha que é importante ensinar e aprender espanhol no Brasil? Por quê?
10. Cruza frequentemente ao outro lado? Para quê?
11. Acha que é possível estabelecer um planejamento conjunto?
12. O que acha que teria de ser feito para que o PEIF desse certo?
13. Você acha importante integrar a fronteira? Por quê?

Nombre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

¿De dónde son sus padres?

¿Desde cuándo vive en el Chuy?/ ¿Dónde vive ahora?

¿Desde cuándo trabaja en esta escuela?

¿Qué lenguas suele usar cuando cruza al otro lado?

¿Adónde suele viajar?

1. ¿Qué es la frontera? ¿Cómo usted percibe y siente este espacio que es la frontera?  
¿Qué diferencia nota en relación a otras ciudades que no son fronterizas?
2. ¿Qué es el PEIF?
3. ¿De hecho qué usted observó?
4. ¿Qué conocía de la otra escuela antes del PEIF?
5. ¿Cambió usted alguna idea en relación a ellos después de haber vivenciado el PEIF?
6. ¿Cree usted que hay alguna diferencia cultural entre los dos Chuí/Chuy? ¿Cómo lidian ustedes con las diferencias culturales?
7. ¿Ya sabía usted hablar portugués? ¿en su casa son todos uruguayos? ¿qué lenguas habla en su casa?
8. ¿Le gusta hablar portugués? ¿Para qué cree que es importante saber hablar portugués? ¿y en la frontera?
9. ¿Le parece importante que se enseñe y se aprenda portugués en Uruguay? ¿Por qué?
10. ¿Cruza frecuentemente al otro lado? ¿Para qué?
11. ¿Cree usted que es posible establecer un planeamiento en conjunto?
12. ¿Qué le parece que debería ser hecho para que el PEIF tuviese éxito?
13. ¿Le parece importante integrar la frontera? ¿Por qué?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS PAIS = ENCUESTAS A LOS PADRES

Nome

Idade

Onde nasceu?

Os pais são de onde?

Há quanto tempo vive no Chuí?

Que língua costuma falar quando vai para o outro lado? Por quê?

Costuma viajar, para onde?

Tem amigos no Chuy? Visita-os (ou eles te visitam) com que frequência?

1. Falas outra língua em casa? Na tua família são todos brasileiros?
2. Vais com frequência ao outro lado? Para quê?
3. O que é fronteira?
4. Acha importante a escola ensinar espanhol? Há outras línguas que te parecem importantes também?
5. O que é o PEIF? O que achavas das aulas de intercambio?
6. Achas importante a integração da fronteira? Por quê?
7. O que você acha que os alunos deste lado teriam a aprender com os do outro lado?
8. O que o teu filho falava sobre a professora uruguaia e as aulas?
9. Conhecias a outra escola?

Nombre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

¿De dónde son sus padres?

¿Desde cuándo vive en el Chuy?/ ¿Dónde vive ahora?

¿Qué lenguas suele usar cuando cruza al otro lado?

¿Adónde suele viajar?

¿Tiene amigos en el Chuí? ¿Usted los visita o ellos le visitan? ¿Con qué frecuencia?

1. ¿Hablas otra lengua en casa? ¿en tu familia son todos uruguayos?
2. ¿Cruzas con frecuencia al otro lado? ¿Para qué?

3. ¿Qué es para usted la frontera?
4. ¿Le parece importante que se enseñe portugués en la escuela? ¿Hay otra lengua que le parece importante también?
5. ¿Qué es el PEIF? ¿Qué le parecían los cruces?
6. ¿Le parece importante integrar la frontera? ¿Por qué?
7. ¿Qué le parece que los alumnos de este lado podrían aprender con los alumnos el otro lado?
8. ¿Qué tu hijo comentaba sobre la maestra brasileña y sobre las clases del cruce?
9. ¿Conocía usted a la otra escuela?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE PERGUNTAS AOS ALUNOS = ENCUESTAS A LOS ALUMNOS

Nome

Idade

Onde nasceu?

Os pais são de onde?

Há quanto tempo vive no Chuí?

Que língua costuma falar quando vai para o outro lado? Por quê?

Costuma viajar, para onde?

Tem amigos no Chuy? Visita-os (ou eles te visitam) com que frequência?

1. Falas outra língua em casa? Na tua família são todos brasileiros?
2. Vais com frequência ao outro lado? Para quê?
3. Que língua fala quando vai ao outro lado? Com quem? Por quê?
4. O que é fronteira?
5. Acha importante aprender espanhol na escola? Tem outra língua que gostarias de aprender na escola?
6. O que é o PEIF? O que achavas das aulas de intercambio?
7. Entendias tudo o que a professora uruguaia falava?
8. Conhecias a outra escola?
9. Teve alguma visita à outra escola? Foram lá ou eles vieram aqui? Como foi?

Nombre:

Edad:

Lugar de nacimiento:

¿De dónde son tus padres?

¿Desde cuándo vives en el Chuy?/ ¿Dónde vives ahora?

¿Desde cuándo estudias en esta escuela?

¿Qué lenguas sueles usar cuando cruza al otro lado?

¿Adónde sueles viajar?

¿Tienes amigos en el Chuí? ¿Tú los visitas o ellos te visitan? ¿Con qué frecuencia?

1. ¿Hablas otra lengua en casa? ¿en tu familia son todos uruguayos?

2. ¿Cruzas con frecuencia la otro lado? ¿Para qué?
3. ¿Qué lengua sueles usar cuando cruzas al otro lado? ¿Con quien? ¿Para qué?
4. ¿Qué es para ti la frontera?
5. ¿Te parece importante aprender portugués en la escuela? ¿Hay otra lengua que te gustaría aprender en la escuela?
6. ¿Qué es el PEIF? ¿Qué te parecían los cruces?
7. ¿Entendías todo lo que hablaba la maestra brasileña?
8. ¿Conocidas a la escuela brasileña?
9. ¿Hubo alguna visita a la otra escuela? ¿Ustedes fueron allá o ellos vinieron acá? ¿Qué tal fue?

# APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE = CONTRATO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (professor/a)

Eu, Greici Lenir Reginatto Cañete, mestranda em Linguística Aplicada, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, venho através desta documentação solicitar a sua participação no projeto de pesquisa: “Educação bilíngue estudo sobre as políticas linguísticas para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai”, que tem por objetivo verificar como se dará a implantação do Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira, isto é, ver, na prática como funciona o intercâmbio docente. O projeto justifica-se pela necessidade de estender os estudos sobre educação bilíngue e práticas escolares nos dois países, na área da fronteira, uma vez que há um projeto bilateral como o Projeto Escolas Internacionais Bilingues de Fronteira. Além disso, há poucos estudos na fronteira sul de que se tenha conhecimento.

É importante salientar que as informações serão obtidas através de entrevistas e observações de aulas, e que a sua identidade será preservada. As entrevistas serão registradas em gravador de voz para posterior transcrição e análise. As observações de aula serão registradas em diário de campo. Este material ficará guardado, de forma segura, com a pesquisadora por cinco anos e depois será descartado. Ainda que os resultados possam ser publicados, será preservado o anonimato das informações. Sua participação é voluntária e você pode desistir em qualquer tempo, ao longo do trabalho sem qualquer prejuízo.

As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais, os nomes reais das crianças serão substituídos por outros em qualquer apresentação ou publicação que eu possa realizar a fim de divulgar os resultados do Projeto Escolas Interculturais de Fronteira. Você pode acompanhar os trabalhos e tem todo o direito de ver o material no momento em que julgar importante.

Se você concorda com o desenvolvimento dessa pesquisa na escola, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima.

No caso de dúvidas, você também pode fazer contato com a pesquisadora responsável por este trabalho, Greici Lenir Reginatto Cañete pelo telefone: (51) 82099377.

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 775 - CEP 93022-800 - São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil  
Fone: (51) 3391-1198 ou (51) 3391-2198 - Fax: (51) 3390-8118 - <http://www.unisinos.br> 1.0.9.1.12.

.....  
JP



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

Este termo deverá ser assinado em duas vias, sendo que uma fica com você e a outra deve ser entregue à pesquisadora. A sua assinatura abaixo, manifesta sua concordância em participar do estudo.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Grazi Lenir Keginatto Canete - mestranda em Linguística Aplicada

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 27.1.2012  
 \_\_\_\_\_

PERMISSÃO DO PROFESSOR(A) EM PARTICIPAR DO ESTUDO

Eu, \_\_\_\_\_, frente ao que foi aqui referido, expresso livremente meu consentimento em relação a minha participação na pesquisa e ao fornecimento dos dados para fins de pesquisa.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Telefones para contato: \_\_\_\_\_

Melhores horários para contato: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
**(pais ou responsáveis)**

Eu, Greici Lenir Reginatto Cañete, mestranda em Linguística Aplicada, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, venho através desta documentação solicitar a participação do seu filho(a) no projeto de pesquisa: “Educação bilíngue estudo sobre as políticas linguísticas para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai”, que tem por objetivo verificar como se dará a implantação do Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira, isto é, ver, na prática como funciona o intercâmbio docente. O projeto justifica-se pela necessidade de estender os estudos sobre educação bilíngue e práticas escolares nos dois países, na área da fronteira, uma vez que há um projeto bilateral como o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira. Além disso, há poucos estudos na fronteira sul de que se tenha conhecimento.

É importante salientar que as informações serão obtidas através de entrevistas e observações de aulas, e que a sua identidade será preservada. As entrevistas serão registradas em gravador de voz para posterior transcrição e análise. As observações de aula serão registradas em diário de campo. Este material ficará guardado, de forma segura, com a pesquisadora por cinco anos e depois será descartado. Ainda que os resultados possam ser publicados, será preservado o anonimato das informações. Nas fotos também serão preservadas o anonimato das crianças. Todo material será usado exclusivamente para a pesquisa e em eventos de divulgação científica e da pesquisa. Sua participação é voluntária e você pode desistir em qualquer tempo, ao longo do trabalho sem qualquer prejuízo.

As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; os nomes reais das crianças serão substituídos por outros em qualquer apresentação ou publicação que eu possa realizar a fim de divulgar os resultados do Projeto Escolas Interculturais de Fronteira. Você pode acompanhar os trabalhos e tem todo o direito de ver o material no momento em que julgar importante.

Se você concorda com o desenvolvimento dessa pesquisa na escola, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima.

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA

Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 275 - CEP 93022-000 - São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil  
 Fone: (51) 3591-1198 - Fax: (51) 3590-8115 - <http://www.unisinos.br>

17.09.12  
 Jaf



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

No caso de dúvidas, você também pode fazer contato com a pesquisadora responsável por este trabalho, Greici Lenir Reginatto Cañete pelo telefone: (51) 82099377.

Este termo deverá ser assinado em duas vias, sendo que uma fica com você e a outra deve ser entregue à pesquisadora. A sua assinatura abaixo, manifesta sua concordância em participar do estudo.

Atenciosamente,

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 Em: 17. 1. 2012.

Greici Lenir Reginatto Cañete- mestranda em Linguística Aplicada

PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DO FILHO/A	
Eu, _____,	concedo permissão para que meu filho/minha filha _____ participe na pesquisa acima descrita.
Assinatura do responsável:	_____
Assinatura do aluno:	_____
Data:	_____

Telefones para contato: \_\_\_\_\_

Melhores horários para contato: \_\_\_\_\_



### Contrato de Consentimiento Libre y Esclarecido (profesor/a)

Yo, Gráci Lenir Reginatto Cañete, maestranda en Lingüística Aplicada, en la Universidade do Vale do Rio dos Sinos, solicito por esta documentación su participación en el proyecto de investigación: "Educación Bilingüe estudio sobre las políticas lingüísticas para las escuelas de la frontera ente Brasil y Uruguay", que tiene por objetivo, verificar como se dará la implantación del Proyecto Escuelas Internacionales Bilingües de Frontera, esto es, ver en la practica como funciona el intercambio docente. El proyecto se justifica por la necesidad en extender los estudios sobre educación bilingüe y practicas escolares en los dos países, en al área de frontera, ya que hay un proyecto bilateral como el Proyecto Escuelas Internacionales Bilingües de Frontera. Además, hay pocos estudios en la frontera sur que se tenga conocimiento.

Es importante resaltar que las informaciones serán obtenidas a través de entrevista y observación de clases, y que su identidad será preservada. Las entrevistas serán registradas en un grabador de voz para posterior transcripción y análisis. Las observaciones de clases serán registradas en un diario de campo. Este material quedará guardado, de manera segura, con la investigadora por cinco años y después será deshecho. Aunque los resultados puedan ser publicados, será preservado el anonimato de las informaciones. Su participación es voluntaria y usted puede desistir en cualquier tiempo, a lo largo del trabajo sin cualquier daño.

Las informaciones obtenidas serán rigurosamente confidenciales; los nombres reales de los niños serán sustituidos por otros en cualquier presentación o publicación que yo pueda realizar a fin de divulgar los resultados del Proyecto Escuelas Internacionales Bilingües de Frontera. Usted puede seguir los trabajos y tiene todo el derecho de ver el material en el momento que juzgue importante.

Se usted está de acuerdo con el desarrollo de esta investigación en su escuela, por favor, llene y firme la sección que sigue abajo. Al firmar este documento, usted mantiene el derecho de dar su opinión, de hacer preguntas, incluso los demás derechos mencionados arriba.

CEP - UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA

Em: 17.1.09.12.

En caso de dudas, usted también puede contactar con la investigadora responsable por este trabajo, Greici Lenir Reginatto Cañete, por le teléfono: (51) 82095377.

Este contrato deberá ser firmado por duplicado, siendo que una se queda con usted y la otra debe ser entregue a la investigadora. Su firma abajo, manifiesta su asentimiento en participar del estudio.

Atentamente,

\_\_\_\_\_  
 Greici Lenir Reginatto Cañete- maestranda en Lingüística Aplicada

**PERMISIÓN DEL PROFESOR(A) PARA A PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO**

Yo, \_\_\_\_\_, frente al que fue aquí referido, expreso libremente mi consentimiento en relación a mi participación en la investigación y al fornecimiento de datos para fines de investigación.

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Teléfonos para contacto: \_\_\_\_\_

Mejores horarios para contacto: \_\_\_\_\_

**CEP - UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
 Em: 17.09.12

.....  


### Contrato de Consentimiento Libre y Esclarecido

(padres o responsables)

Yo, Greici Lenir Reginatto Cañeta, maestranda en Lingüística Aplicada, en la Universidade do Vale do Rio dos Sinos, solicito por esta documentación la participación de su hijo(a) en el proyecto de investigación: "Educación Bilingüe estudio sobre las políticas lingüísticas para las escuelas de la frontera entre Brasil y Uruguay", que tiene por objetivo, verificar como se hará la implantación del Proyecto Escuelas Internacionales Bilingües de Frontera, esto es, ver en la práctica como funciona el intercambio docente. El proyecto se justifica por la necesidad en extender los estudios sobre educación bilingüe y prácticas escolares en los dos países, en el área de frontera, ya que hay un proyecto bilateral como el Proyecto Escuelas Internacionales Bilingües de Frontera. Además, hay pocos estudios en la frontera sur que se tenga conocimiento.

Es importante resaltar que las informaciones serán obtenidas a través de entrevista y observación de clases, y que su identidad será preservada. Las entrevistas serán registradas en un grabador de voz para posterior transcripción y análisis. Las observaciones de clases serán registradas en un diario de campo. Este material quedará guardado, de manera segura, con la investigadora por cinco años y después será deshecho. Aunque los resultados puedan ser publicados, será preservado el anonimato de las informaciones. Su participación es voluntaria y usted puede desistir en cualquier tiempo, a lo largo del trabajo sin cualquier daño.

Las informaciones obtenidas serán rigurosamente confidenciales; los nombres reales de los niños serán sustituidos por otros en cualquier presentación o publicación que yo pueda realizar a fin de divulgar los resultados del Proyecto Escuelas Internacionales Bilingües de Frontera. En las fotos también serán preservado el anonimato de los niños. Todo el material será usado exclusivamente para la investigación y en eventos de divulgación científica y de investigación. Usted puede seguir los trabajos y tiene todo el derecho de ver el material en el momento que juzgue importante.

Si usted está de acuerdo con el desarrollo de esta investigación en su escuela, por favor, llene y firme la sección que sigue abajo. Al firmar este documento, usted mantiene el


  
**CEP - UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
 Av. Unisinos, 9541 - Lixa Postal 275 - CEP 93022-000 - São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil  
 Fone: (51) 3091-1198 ou ramal 2195 - Fax: (51) 3590-8118 - <http://www.unisinos.br>

derecho de dar su opinión, de hacer preguntas, incluso los demás derechos mencionados arriba.

En caso de dudas, usted también puede contactar con la investigadora responsable por este trabajo, Greici Lenir Reginatto Cañete, por le teléfono: (51) 82099377.

Este contrato deberá ser firmado por duplicado, siendo que una se queda con usted y la otra debe ser entregue a la investigadora. Su firma abajo, manifiesta su asentimiento en participar del estudio.

Atentamente,

\_\_\_\_\_  
 Greici Lenir Reginatto Cañete- maestranda en Lingüística Aplicada3

**PERMISIÓN DE LOS PADRES O RESPONSABLES PARA LA  
 PARTICIPACIÓN DE SU HIJO(A)**

Yo, \_\_\_\_\_, concedo permiso para que  
 mi hijo/mi hija \_\_\_\_\_ participe en la investigación  
 arriba descrita.

Firma del responsable: \_\_\_\_\_

Firma del alumno: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Teléfonos para contacto: \_\_\_\_\_

Mejores horarios para contacto: \_\_\_\_\_

**ANEXO A – RESOLUÇÃO 099/2012 PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA UNISINOS (PESQUISA COM A ESCOLA BRASILEIRA E A ESCOLA  
URUGUAIA, APÓS APROVAÇÃO DA ANEP -URUGUAI)**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAR&PG)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

**UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
RESOLUÇÃO 099/2012**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

**Projeto:** Nº CEP 12/093    **Versão do Projeto:** 17/09/2012    **Versão do TCLE:** 17/09/2012

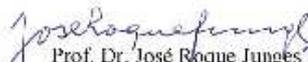
**Coordenadora:**  
Mestranda Greici Lenir Reginatto Cañete (PPG em Linguística Aplicada)

**Título:** Educação bilíngue: política linguística entre Brasil e Uruguai para as escolas de fronteira.

**Parecer:** O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 17 de setembro de 2012.

  
Prof. Dr. José Roque Junges  
Coordenador do CEP/UNISINOS

# ANEXO B – RESOLUÇÃO 142/2011 PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA UNISINOS (PESQUISA SÓ COM A ESCOLA BRASILEIRA)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)  
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

## UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA RESOLUÇÃO 142/2011

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

**Projeto:** Nº CEP 11/130    **Versão do Projeto:** 13/10/2011    **Versão do TCLE:** 13/10/2011

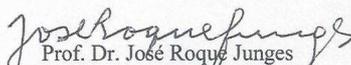
**Coordenadora:**  
Mestranda Greici Lenir Reginatto Cañete (PPG em Linguística Aplicada)

**Título:** Política Linguística: O Programa Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira entre Brasil e Uruguai.

**Parecer:** O projeto foi **APROVADO**, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 13 de outubro de 2011.

  
Prof. Dr. José Roque Junges  
Coordenador do CEP/UNISINOS

**ANEXO C – ACTA N° 41, RES. N° 4- CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA - ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA**



**Administración Nacional de Educación Pública  
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

Acta N°41

Res. N°4

Montevideo, 24 de julio de 2012.

VISTO: la nota presentada por la señora Greici Lenir Reginatto Cañete, Investigadora del Programa de Postgrado en Lingüística Aplicada de la Universidad de Vale do Rio Dos Sino (Rio Grande del Sur, Brasil).

RESULTANDO: que por la misma solicita autorización para realizar una investigación en las ciudades del Chui (Brasil) y Chuy (Uruguay), por haber escogido como tema para su tesis final, la Política Lingüística denominada Proyecto Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera (PEIBF).

CONSIDERANDO: I) que dicho Proyecto se aplica en una escuela Brasileña y una Escuela Uruguaya, denominadas como Escuelas espejo, por lo que necesita investigar en la Escuela N°28, "República Federativa del Brasil" por formar parte de la aplicación del PEIBF;

II) que la citada docente cuenta con ciudadanía Uruguay y Brasileña, siendo Profesora de Español como Lengua Extranjera en el Instituto Cervantes de Porto Alegre;

III) que la señora Consejera Buzzetti manifiesta que la investigación puede ser de utilidad para la Enseñanza de Segundas Lenguas en la frontera Uruguay-Brasileña;

IV) que el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras específicamente la coordinación de Portugués, informa que considera de mucha utilidad la investigación;

V) que la señora Secretaria Docente comparte lo informado por la señora Consejera y el mencionado Departamento, quien asimismo manifiesta que partir del 1/8 contará con Profesor de Portugués.

ATENTO: a lo expuesto,

**EL CONSEJO DE EDUCACION INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:**

1°.-Autorizar a la señora Greici Lenir Reginatto Cañete, Investigadora del Programa de Postgrado en Lingüística Aplicada de la Universidad de Vale do Rio Dos Sino (Rio Grande del Sur, Brasil), a realizar la investigación solicitada en la Escuela N°28, "República Federativa del Brasil", en el entendido que no generará costo alguno por parte de este Organismo.



**Administración Nacional de Educación Pública**  
**CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

2º.- Comunicar a la interesada, a la Inspección Departamental de Rocha y pase al Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras a todos sus efectos.

Mtro. Víctor Spinelli  
Pro-Secretario

Mtro. Héctor Florit  
Director General