PROJETO ESCOLAS INTERCULTURAIS BILÍNGUES DE FRONTEIRA: É POSSÍVEL ALIAR ENSINO NA L2 E INTERCULTURALIDADE EM DUAS REALIDADES ESCOLARES DIFERENTES?

Greici Lenir Reginatto Cañete[1]

O Projeto Escolas Interculturais de Fronteira (PEIBF) 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 uma cultura de intercâmbio, cooperação e integração constantes, estreitando os laços com os países vizinhos. Essa ideia chega às escolas e às salas de aula dos anos iniciais, pelo trabalho de intercâmbio docente, o qual pretende propiciar aos alunos o contato com a segunda língua e a cultura do outro, dentro de uma proposta de referência linguística docente, um professor uruguaio e um professor brasileiro para cada turma envolvida no Projeto, sendo uma proposta de educação linguística para as fronteiras do MERCOSUL, que objetiva o ensino **na** segunda língua e não ensino **de** segunda língua.

Palavras chave: Projeto Escolas Interculturais de Fronteira. Bilinguismo. Ensino na L2. Interculturalidade. Brasil e Uruguai.

1. Introdução

Este trabalho trata de uma visita a duas escolas espelho na cidade do Chuí e do *Chuy*, cidades-gêmeas na fronteira sul do Estado do Rio Grande do Sul. É importante salientar que na cidade do Chuí há somente duas escolas: uma estadual que oferece Educação Básica completa, e uma escola municipal que faz parte do programa, a qual atende o Ensino Fundamental completo. Na cidade do Chuy parece que há mais escolas. A escola que pesquisei atende a modalidade de ensino denominada Primaria no sistema educativo uruguaio, que corresponde ao Ensino Fundamental.

A escolha da cidade se deve ao fato de haver poucos trabalhos divulgados sobre a região, que apresenta um quadro de bilinguismo diferente ao restante da fronteira. O bilinguismo que se pode observar pelas ruas das cidades é de um contato linguístico que não evidencia alguma mistura, e sim diálogos em duas línguas

[1] Professora colaboradora no Instituto Cervantes de Porto Alegre, atua na docência de língua espanhola. Ttradutora pública do idioma espanhol no RS. Mestranda em Linguística Aplicada, UNISINOS. E-mail: greicicanete@gmail.com.

separadas, cada falante fala no seu idioma nos ambientes públicos, ou opta pelo uso da língua do visitante. É interessante levar em consideração os fatores externos que propiciam o bilinguismo, como sexo, idade, origem, inteligência, escolaridade, relação de prestigio entre as línguas e as motivações que influenciam as atitudes linguísticas (MACKEY, 1968 *apud* ROMAINE, 1995). Destaco que tomarei como definição de bilinguismo o contexto em que o sujeito usa ou está exposto a mais de uma língua em suas práticas sociais, não cabendo a esta pesquisa medir a capacidade de bilinguismo dos sujeitos pesquisados, e jamais em relação a um contexto monolíngue, levando sim em conta os fatores que motivam as atitudes linguísticas dos sujeitos.

Tive a percepção desde a primeira visita de que o lado uruguaio parece ter mais prestigio frente ao lado brasileiro, devido à presença de *freeshops*, e a do espanhol escrito nos estabelecimentos comerciais no Chuí brasileiro. Trata-se de duas escolas, que opinam que todos entendem tudo, mesmo que uma menina na escola uruguaia tenha levantado a mão à pergunta da professora sobre como eram as aulas em português, e a mesma espontaneamente afirmou "*Só me lembro de que não entendia nada*" (Diário de campo, 12/07/2011). Essas escolas atendem a mesma modalidade de ensino, cada uma dentro do seu sistema de ensino, do seu calendário escolar e de sua ideologia de educação, mas ao conhecê-las melhor registramos que entendem o ensino de segunda língua de maneira diferente, bem como a necessidade de educação linguística bilíngue. Porém, um aspecto fundamental elas compartilham entre si, sua percepção quanto à necessidade de uma formação intercultural para seus alunos.

2. **Contexto histórico-cultural das cidades gêmeas investigadas**

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, a pouca distância entre elas, denominadas cidades-gêmeas, são cinco pontos urbanos, entre eles, Artigas (URU) – Quaraí (BRA), Rivera (URU) - Santana do Livramento (BRA), Aceguá (URU) - Aceguá (BRA), Rio Branco (URU) - Jaguarão (BRA) e Chuy (URU) - Chuí (BRA).

Segundo Kersch (2005), o povoamento dessas cidades uruguaias trata-se de uma política linguística do 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 sul do Rio Negro, com o objetivo de varrer o português, devido ao fato que a região já era povoada por brasileiros. Não se pode deixar de levar em consideração que, o Uruguai sempre fez parte da política de ocupação portuguesa com a ocupação e a fundação de Colônia do Sacramento em 1680, e esse desejo foi herdado após a independência do Brasil, com a anexação do Uruguai ao Império do Brasil como Província Cisplatina (GARCIA, 2010).

A demarcação da fronteira entre Brasil e Uruguai decorreu de um longo processo histórico. Segundo Garcia (2010) a primeira fronteira foi entre Portugal e Espanha pelo Tratado de Tordesilhas, segundo esse autor, esse tratado era impossível dada às condições técnico-científicas da época. De todas as fronteiras do Brasil, a mais movimentada foi esta devido às imprecisões de Tordesilhas. Portugal reclamava o Rio da Prata para si, enquanto que na Espanha também havia dúvidas sobre a posse de cada um nessa região.

A cidade do atual Chuí teve um limite cambiante ao longo do tempo e dos tratados: “o Tratado de Madrid – de 1750 e o segundo – o Tratado de Santo Ildefonso - que transformou o atual município de Santa Vitória do Palmar em campos neutrais até 1814, a fim de amortecer as disputas entre portugueses e espanhóis”. Isto é, essa região ficou em neutralidade durante todo o processo de disputa entre Portugal e Espanha e depois por seus herdeiros (GARCIA, 2010).

[O Uruguai se torna independente após ter sido anexado ao Império do Brasil, por meio da Convenção preliminar de Paz, de 28 de agosto de 1828, “que tornava a Província Cisplatina um estado independente”[...] “quanto a seus limites foi um processo muito longo. Durou vinte e três anos” (GARCIA, 2010, p.238). O Uruguai reclamava o Tratado de Santo Ildefonso, e logo teve de esperar a Revolução Farroupilha que estourou no Rio Grande do Sul quando ele precisava definir seus limites e garantir a sua soberania. A difícil demarcação durou de 1852 a 1862 (GARCIA, 2010, p.282), os demarcadores encontraram-se por primeira vez no Passo do Chuí.

Hoje, a cidade é demarcada pela Avenida Internacional e mais quatro marcos além do arroio Chuí, arroio São Miguel e lagoa Mirim. No site da Prefeitura encontramos essas informações sobre o município: “Primeiramente o povoado da zona que se desenvolveu não foi o do Chuí, foi o de 18 de Julio (hoje, cidade uruguaia), onde

se localiza o forte de São Miguel, importante ponto turístico da região[2]" (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHUÍ). Também é interessante o fato da cidade ter ficado isolada do resto do país por muito tempo, a partir da década de 60 o governo brasileiro se preocupou em desenvolver economicamente a região, "este fato se concretizou com a construção da BR 471 e a vinda de imigrantes palestinos e libaneses na década de 70, passando o comércio do lado brasileiro a se desenvolver intensamente, sendo até hoje a base da economia do município". Segundo a informação que consta no site da Prefeitura, o município emancipou-se em 1995, sem a barra do Chuí, único balneário que seria um ponto turístico que ficou do lado uruguaio. O site conclui seu histórico afirmando o forte sentimento de nacionalismo, e reforçando a amizade entre os dois povos da fronteira, o brasileiro e o uruguaio, onde já foi palco de muitas disputas: "Nesta localidade, fronteira e linha divisória, servem sempre para unir as pessoas e nunca separá-las" (PREFEITURA MUNICIPAL DE CHUÍ...).

3. Metodologia

Para este estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: as entrevistas às equipes diretivas das escolas espelho, o diário de campo e levantamento documental sobre o PEIBF.

4. Política linguística e o PEIBF

A política linguística pode ser uma decisão tomada pela família, pela igreja, por alguém da comunidade, entre outros. Já o planejamento linguístico é uma intervenção governamental com o intuito de legislar sobre língua, os seus falantes e suas ações. Toda política linguística requer um planejamento linguístico. Como menciona Calvet (2007, p.15), o planejamento linguístico é: "a aplicabilidade de uma política linguística, e o planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica (p. 73)". E mais, segundo ele:

> [...] o grupo responsável pela elaboração de uma política linguística pode ser uma entidade menor, como a família, mas somente o Estado teria o "poder e os meios de passar ao estágio

[2] Disponível em:http://www.chui.rs.gov.br/portal1/municipio/historia.asp?iIdMun=100143098

> do planejamento, de pôr em prática as escolhas linguísticas" (CALVET, 2002, 145).

Assim, o PEIBF nasceu de uma intervenção brasileira, é uma política linguística *in vitro* Altenhofen e Oliveira (2011) para as áreas de fronteira do Brasil com os países vizinhos. Então, pretende ser um planejamento e aplicação de ações educativas para promover as línguas oficiais do MERCOSUL, a saber, o espanhol e o português, (THOMAZ, 2010), e a integração necessária ao bloco econômico, através da proposta de uma educação linguística e intercultural para a formação da cidadania fronteiriça. Com o 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[3] das línguas portuguesa e espanhola para interatuar com seus pares em contextos previsíveis de intercâmbio (MECyT & MEC; 2008).

Assim, o objetivo do PEIBF é redefinir a identidade de cidadão de fronteira por meio de um programa que tenta promover as duas línguas em contato, sem dar maior peso a alguma delas. Ao mesmo tempo em que visa favorecer seus objetivos comerciais e políticos das regiões de fronteira.

O trabalho intercultural entre escolas de cidades de fronteira se dá nas cidades-gêmeas, cidades que têm sua similar em outro país, na região de fronteira. A ideia das "cidades gêmeas" foi transposta para a as escolas integrantes do PEIBF. As cidades gêmeas participantes do projeto têm duas "escolas espelho" que é:

> a unidade básica de trabalho do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, elas "atuam juntas formando uma unidade operacional e somando os seus esforços na construção da educação bilíngue e intercultural" (MECyT & MEC; 2008).

O projeto brasileiro contempla dezessete cidades. Na parceria com o Uruguai, são duas iniciativas nas cidades gêmeas de Jaguarão (Brasil) - Rio Branco (Uruguai) e do Chuí (Brasil) - Chuy (Uruguai).

---

[3] Sabemos que é impossível um bilinguismo total, e, portanto, dominar duas línguas, mas creio sim, que um bom programa bilíngue possa formar alunos que possam se comunicar em duas línguas com um nível razoável de competência.

Os recursos materiais para a manutenção do PEIBF são provenientes da própria escola. Ainda não há um repasse financeiro para cobrir gastos com o trabalho em sala de aula para o projeto[4]. O MEC fala em repasse junto com o PDDE (Programa Dinheiro Direto nas Escolas), que as escolas brasileiras recebem uma vez por ano e se trata do maior repasse do ano, com o qual planejam a compra de materiais para o ano seguinte, o objetivo desse repasse é a melhoria na infraestrutura física e pedagógica com o intuito de elevar os índices de desempenho na educação básica (Portal MEC, 2011). Juntamente com essa verba viria à ajuda financeira para a manutenção do PEIBF, e que até então, ainda não ganham verbas. Além disso, o MEC paga as passagens e os custos com hospedagens para as reuniões em Brasília, da qual participam professores, secretários e coordenação, já houve uma reunião em março de 2011.

Por outro lado, a escola brasileira reivindica que os professores ganhem um abono extra no seu salário para a dedicação ao projeto, assim como os professores uruguaios o recebem. De outro lado, a escola uruguaia recebe um "aporte", abono do governo uruguaio para os professores que trabalham no projeto, é uma ajuda de $ 1.000 (mil pesos uruguaios), que equivalem no câmbio atual em torno de R$ 100,00 (cem reais) no salário para cada professor. A direção nos contou que foi uma reivindicação de sua parte junto às autoridades uruguaias, para cobrir as horas a mais de planejamento dos professores, já que tem mais esse planejamento para fazer fora do habitual, e para se deslocar à escola espelho, no primeiro ano a prefeitura do *Chuy* levava os professores até a outra escola, agora o gasto é a cargo dos professores.

A execução do PEIBF também depende do intercâmbio docente, uma vez que o intercâmbio discente implica em uma trabalhosa rotina burocrática e de confronto com as leis de proteção da criança e do adolescente, especialmente no Uruguai, as quais não permitem que as crianças cruzem sem as devidas autorizações de pais ou responsáveis. A saída para esse entrave foi a de optar pelo intercâmbio docente (MCyT; MEC, 2008), dessa maneira quem cruza a fronteira são os professores. A professora brasileira, por exemplo, 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 paralela da escola uruguaia que atenderá uma turma brasileira propondo atividades em espanhol e com materiais nessa língua. Os alunos podem se comunicar

[4] Até o momento de escrita desse trabalho não havia essa ajuda financeira.

entre si e com a professora em sua língua materna (LM) ou na L2 se o desejarem. A ampliação da competência na L2 se dará pelo contato e pelo insumo que servirá como comparação em relação aos conhecimentos abstratos e concretos que já possuem na LM, e dessa maneira fazem hipóteses sobre como se usa a L2 (GRIFTTIN, 2005).

A efetivação desse trabalho se dá pela abordagem de ensino conhecida como projetos de aprendizagem. O tema a ser trabalhado é votado em sala de aula com a professora de língua materna, que deverá trabalhar esse projeto com a turma, o mesmo tema escolhido é remetido ao docente do outro país que deve direcionar seu planejamento para atender a turma do país vizinho com base no tema escolhido pelos alunos. Logo, as crianças ampliam pouco a pouco seu repertório, suas competências e habilidades na L2, porque estudaram um mesmo tema em língua materna, sendo seguido, e não repetido, mas trabalhado em continuidade nas aulas de intercâmbio em L2 com a professora do país vizinho. Cada tema dura um tempo relativo, pode ser por um mês ou menos, conforme o planejamento, o andamento e o interesse das turmas frente ao trabalho. Alguns temas escolhidos pelos alunos foram: a origem das tintas, as baleias, os planetas e como surgiu a vida. Ao final de cada trabalho, o projeto escolhido pelos alunos, é feita uma tarefa final do assunto, por exemplo, uma apresentação à turma. Esse trabalho se dá pela pedagogia de projetos e parece ser baseado na oralidade, o que se trata também de uma prática de letramento, dado que segundo Soares (1999), letramento é o "estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, **mas** exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (grifo da autora)". As escolas nos fizeram entender que eram feitas, também, tarefas de produção escrita, porém não eram cobradas com nota, o que está em conformidade com o já citado documento do MECyT e MEC (2008):

> E uma escola e uma aula bilíngue; [...] recomenda a necessidade de que as crianças participem, no início, de uma etapa oral de contato com a segunda língua – enquanto participam de situações de leitura e escrita na sua língua materna. No âmbito das atividades com textos orais em segunda língua (conversações, jogos, canções, narrativas, rotinas escolares) previstas nos projetos que são desenvolvidos, as crianças aprendem formas de intercâmbio, o significado e uso de palavras e expressões e as regras de combinação desta língua (MECyT; MEC, 2008).

Somado a isso está o fato do docente da aula de intercâmbio passar a ser a referência que os alunos terão da L2, não somente da língua, mas no que concerne às representações sobre algumas identidades culturais do país vizinho, bem como do seu sistema de ensino. Ao mesmo tempo em que os alunos também representam o seu sistema escolar e têm representações de sua cultura.

Portanto, esse tipo de currículo bilíngue visa não somente o linguístico, mas, sobretudo a negociação e (re) construção de novas identidades. Quanto às identidades aqui em questão, elas podem ser a nacionalidade, o grupo, o gênero, time de futebol, e diversos papeis sociais, que os grupos envolvidos nessa prática de educação bilíngue estão envolvidos. As nacionalidades são uma série de representações do que temos no imaginário do que é pertencer a um grupo e não a outro. O que define ser brasileiro ou ser uruguaio? 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. As representações se referem ao saber agir e fazer, e as atitudes em relação à alteridade. Nesse caso, damos mais ênfase às nacionalidades porque disso especialmente trata o convívio entre professor e aluno para o PEIBF. Segundo o Documento preliminar do PEIBF:

> O **reconhecimento** da alteridade implica refletir sobre as **representações** que circulam em uma sociedade a respeito das línguas e das culturas que as contextualizam. Um claro exemplo disso são os **estereótipos** com os quais se identifica tanto a uma língua como a seus falantes [...] A compreensão dessas representações implica reconhecer a complexidade da aprendizagem de outra língua e cultura e, consequentemente, compreender o alcance do esforço pedagógico (MECyT & MEC, 2008).

Kersch (2011) argumenta que a língua é um fator identitário porque através dela o individuo demonstra o seu pertencimento a determinado grupo. Ainda, Appel e Muisken (1996) argumentam que, a relação entre língua e identidade se manifesta por meio das atitudes para com as línguas. Para o PEIBF as atitudes são vistas como o resultado da interação com o membro do outro grupo, assim o professor do *cruce*[5] precisa criar um vinculo afetivo com o alunado da escola espelho, e passar a ser para ele

[5] Cruce: como é chamado pelos professores uruguaios a tarefa de atravessar a fronteira para dar aula no Brasil.

a referência na língua espanhola ou portuguesa, o qual será o seu representante, “um professor, uma língua”, e da cultura dessa língua também, assim:

> **As atitudes** das crianças frente à nova língua e suas **motivaçõe**s positivas para o aprendizado advêm das suas experiências pessoais de contato com falantes da segunda língua, no nosso caso o contato com a ou as professoras (MECyT & MEC, 2008).

Sobre as políticas linguísticas das escolas, além obviamente do PEIBF que é claramente uma politica linguística, está o conceito de cada escola espelho a respeito de oferecer a L2. A escola brasileira oferece o ensino de língua espanhola desde o pré-escolar ao 5º ano, em turno inverso ao das aulas. Para tanto a escola solicitou à SMED a ampliação da carga horária da professora de espanhol dos anos finais, do 6º e o 7º ano, as turmas dispõem da disciplina de língua espanhola dentro do seu currículo. Na pré-escola e nos anos iniciais também se trabalha a oralidade e o lúdico, antes da alfabetização que só acontece após a da língua materna. Quanto ao 8º e 9º ano as turmas têm a disciplina de língua inglesa, porque a escola não oferece o Ensino Médio e os alunos são transferidos à escola estadual, a qual só oferece a língua inglesa, e para que os alunos se preparem, a escola optou por essa distribuição de oferta de línguas adicionais. Já a escola uruguaia não oferece nenhuma língua adicional ou estrangeira, embora o *Programa de Educación Inicial y Primaria*, preveja a inclusão de uma língua estrangeira. A escola vizinha no *Chuy* uruguaio, de turno integral, oferece língua portuguesa, mas a escola que participa do PEIBF não oferece ensino em língua portuguesa ou outra língua, parece não sentir a necessidade de ofertá-la para a formação de seus alunos. A escola possui professor especialista somente de Educação Física.

5. Implicações do PEIBF e considerações finais

Como mencionado anteriormente temos um Projeto que deve dar conta de propor um diálogo entre dois sistemas de ensino com estruturas e valores diferentes. O *cruce* sempre acontecia nas segundas-feiras e não ocorrendo esse dia letivo da aula com intercâmbio, o trabalho com o projeto não acontece em outro dia da semana.

Outro fator que implica no rompimento do trabalho é o fato de sempre começar no segundo semestre, sendo que as aulas começam em março em ambos os países.

Parece que as escolas não têm muita autonomia no trabalho com o PEIBF, assim permanecem à espera de assessoria e o PEIBF fica estagnado. Essa questão provoca um sentimento de descrença nos objetivos, e a sensação de que faltam metas e um melhor planejamento para o PEIBF dar resultados positivos. Creio ser fundamental para esta proposta uma conversa e uma parceria efetiva entre as direções, os docentes, assessores e os ministérios de ambos os países com o objetivo de planejar e dar vozes aos implicados na execução do PEIBF, conhecendo suas realidades e crenças.

Outro fator interessante está em que os projetos são elaborados a partir dos assuntos de escolha dos alunos. Parece não haver uma crença que se trabalhe a interculturalidade adotando essa sistemática de trabalho pedagógico. A escolha do tema é previsto no documento preliminar:

> A principal contribuição desta forma metodológica é a de possibilitar que se escolham temas a serem desenvolvidos localmente, por turma ou por escola, conforme se considere mais oportuno e conforme as diferentes realidades das escolas em questão (MCyT; MEC, 2008).

Ao conversar com as direções pode-se constatar certa insatisfação com a metodologia de escolha de projetos. A escola brasileira nos comentou que reivindica a autonomia para escolher o tema para os alunos, para ir além da aula de intercâmbio, romper a fronteira. Do lado uruguaio também há o mesmo sentimento de que faltam metas e sentido ao termo intercultural, que parece não estar presente quando trabalham ciências naturais, de animais que não há na região, como por exemplo, a baleia, ou as tintas. As escolas espelho do nosso exemplo parecem estar de acordo nesse ponto e não vem nessa escolha aleatória de assuntos alguma prática social, a qual deveria fazer parte dessa prática de ensino na L2. Até agora presenciaram, somente, o desenvolvimento da curiosidade intelectual dos alunos, mas faltam temas como o exercício da cidadania e a participação ativa e crítica da sociedade em que vivem. Como nos argumenta o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, sobre a função do ensino de línguas na escola.

> A escola deve promover o direito à fruição e o exercício da cidadania, e ambos podem ser desenvolvidos nas aulas de línguas; em outras palavras, as aulas de Espanhol e de Inglês podem promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento e, através da consciência do outro, o exercício da negociação de conflitos, da colaboração e da solidariedade para a formação do senso ético e participação

> crítica na sociedade (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127)

Outra questão relevante que se nota nas escolas espelho é a cultura disciplinar dos alunos. Esse assunto foi mencionado nas duas escolas. Cada uma das direções nos afirmou que sua escola era disciplinada, mas quando se tentou saber a opinião dos professores constatou-se que as opiniões eram discrepantes. Parece que é difícil a adaptação escolar do e no outro, e entender os seus conceitos e valores, o que é indisciplina de um lado, do outro parece não ser tão gritante. Principalmente, o lado uruguaio se afirma ter uma postura crítica e restrita aos modismos na educação e aos valores sociais, "modismos são perigosos" (Diário de campo, 12/07/2011). Não veem autonomia do aluno do outro lado e sim indisciplina, do lado brasileiro também houve a mesma preocupação, e também veem os alunos uruguaios indisciplinados. Então, onde está o problema? Se o assunto é escolhido ao agrado dos alunos, em que consiste algum tipo de desinteresse ou mesmo indisciplina frente ao professor da L2? Caso haja, é um aspecto que merece observação e estudo. Poderia fracassar um projeto intercultural por indisciplina discente?

Parece-nos que ainda falta um diálogo entre todos da comunidade escolar para a sensibilização à importância do PEIBF, e sobre de que forma duas culturas escolares diferentes podem contribuir e acrescentar uma a outra. Ou será que a única coisa possível é a contaminação de maus hábitos? O que seria bom ou ruim no outro ou em si mesmo? Não seria a compreensão, a cooperação, negociação de conflitos, e despir-se de preconceitos e rivalidade, alguns dos objetivos do PEIBF? Caso sim, o que faltaria então é primeiramente uma compreensão mútua das escolas e dos proponentes do PEIBF, para depois chegar ao planejamento e à sala de aula os objetivos e metas do PEIBF. Disso trata a interculturalidade.

Podemos constatar por tudo o que foi mencionado, que um projeto comum entre as escolas espelho é bem mais complexo do que se poderia pensar. Dado que, se trata de uma vizinhança tão próxima e ao mesmo tempo distante, e passando por atitudes de insegurança quanto à integração escolar através desse tipo de projeto. Mesmo assim, são dois sistemas escolares diferentes, que não necessariamente precisam entrar em consenso quanto a sua organização escolar própria do seu país para o PEIBF funcionar. Cada uma das escolas é representante prático e ativo do seu sistema de ensino, e pode ensinar muito uma à outra. Como podemos perceber através do que foi

registrado aqui as escolas têm coisas em comum e outras não, que poderiam muito bem enriquecer o trabalho uma da outra trocando ideias e experiências. Isso faria parte da interculturalidade, objetivo primeiro do PEIBF, muito mais do que uma simples aula de L2, ou na L2, mas com conteúdos vinculados à cultura da região, e das ricas vivências que ambas podem passar entre si. Um exemplo está no fato dos alunos da escola brasileira serem acostumados a fazer campanhas sobre temas de cidadania e exposição de trabalhos à comunidade. Na escola uruguaia, com frequência, um familiar vai até a escola apresentar um trabalho à turma com seu filho. Também há o orgulho pátrio e dos costumes locais, que podem ser compartilhados entre si, e então partirem ao conhecimento de como um vê a região, a cultura, e a língua do outro. Como são os seus costumes, o que estão fazendo para uma data comemorativa qualquer, para a chegada das férias, a volta delas, enfim, tudo o que envolve a rotina escolar, a prática social, do eu aluno cidadão da fronteira, pode ser conteúdo de aula e por que não de intercâmbio. Até mesmo os projetos interdisciplinares que abarcam os conteúdos do ano escolar podem ser aproveitados no intercâmbio, ampliaria a visão do aluno, trabalhar na L2 a continuidade de um conteúdo que aprendeu na L1 com outro professor, com outro ponto de vista sobre o mesmo.

Igualmente interessante, são os pontos de vista e conceitos sobre Educação que têm cada país e os grupos de professores. Um exemplo, o conceito sobre a inclusão, esse ou qualquer outro debate seria importante e poderia acrescentar muito um ao outro. Além do uso de uniforme ou não, é interessante notar que a escola brasileira, como muitas outras do país, não há obrigatoriedade do uso de uniforme. Já na escola uruguaia, como toda escola pública desse país, é obrigatório o uso da "*túnica y moño azul*", o guarda-pó branco e laço azul, dentro de um conceito de igualdade entre todos, inclusive os professores e a direção o usam. São questões culturais relevantes ao conhecimento entre vizinhos e cidadãos de fronteira.

Quanto ao fato das escolas já terem registrado em seus regimentos o trabalho com o PEIBF, uma vez já organizado isso e em consenso com a comunidade escolar, nos parece desnecessário aguardar todos os anos o MEC brasileiro dar inicio aos trabalhos. Uma vez que as escolas já sabem como proceder e terão sua assessoria pedagógica para o PEIBF, seria um ganho maior às comunidades escolares envolvidas, começar os projetos e as aulas de intercambio no início do ano, juntamente com toda a rotina escolar, e não desperdiçar mais de um semestre inerte no Projeto, o que prejudica a formação intercultural dos alunos e os objetivos do PEIBF. O prejuízo é de todos. O

PEIBF vem a ser uma das novas tarefas linguísticas do Brasil: manter em plena atividade um projeto dessa dimensão social, política e intercultural. Por tudo o que foi visto e estudado a respeito do PEIBF, a educação linguística na L2, embora não citada em palavras, é o objetivo desse Projeto multilateral. Segundo Bagno e Rangel educação linguística se trata de:

> O conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um individuo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. De esses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem [...] o aprendizado de normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o individuo vai ser chamado a se inserir (BAGNO, RANGEL, 2005, p. 63).

O PEIBF se insere dentro do termo educação linguística, embora institucionalizada (BAGNO, RANGEL, 2005), pois trata de um projeto para a educação formal, o é também no sentido amplo, dado que trabalha o sociocultural e o intercultural. Além de objetivar formar cidadãos sensíveis à interculturalidade, colocando esse termo a frente do ensino da e na L2, o contato com essa passa ser somente o meio de chegar ao objetivo que é a troca, o intercâmbio e a interculturalidade, e não um fim em si mesma. Segundo os Referenciais Curriculares do Estado (2009), adotar uma educação linguística no ensino de línguas adicionais é "criar oportunidades para que os educadores reflitam sobre questões relevantes para a vida de todos os participantes da comunidade escolar (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128).".

6. Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, Cléo V., OLIVEIRA, Gilvan Müller de. 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.

APPEL, René, MUYSKEN, Pieter. Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996.

BAGNO, Marcos e RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n. 1, 2005. p. 63 a p. 81.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa Dinheiro Direto na Escola.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12320> acesso em 02 de ago. 2011.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística, uma introdução crítica**. São Paulo: 2002.

DIÁRIO DE CAMPO, 12/07/2011. CAÑETE, Greici.

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.

GRIFTTIN, Kim. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L.** Madrid: Arco Libros, 2005

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KERSCH, Dorotea Frank. **A construção relativa na língua falada**: enfoque na fronteira bilíngue do Brasil com o Uruguai, comparado ao espanhol e ao português rio-platense e europeu. Kiel: Westensee-Verl, 2006.

_____. Atitudes dos falantes bilíngues da área e fronteira entre Brasil e Uruguai a partir de dados do ADDU. In: MELLO, Heliana, ALTENHOFEN, Cléo V., RASO, Tomasi (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

MECyT & MEC. **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira***:* modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Buenos Aires e Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escola fronteiras/ doc_final.pdf>. Acesso em: 23 de jul. de 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHUÍ disponível em: http://www.chui.rs.gov.br/portal1/municipio/historia.asp?iIdMun=100143098. Acesso em: 20 de nov. de 2011.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism.** 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995. [1989]

SECREATARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**. Lições do Rio Grande:** linguagens Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna. v.1, 2009.

SOARES, M. Português: uma proposta para o letramento. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999. In: Bagno, Marcos e RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n. 1, 2005. p. 63 a p. 81.

THOMAZ, Karina Mendes. **A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do MERCOSUL**: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. Revista Línguas e Letras Vol. 11 – Nº 21 – 2º Semestre de 2010.