

EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NO ÂMBITO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA

Isis Ribeiro BERGER¹

RESUMO: Este artigo discute experiências e as ações de Política Linguística desenvolvidas no âmbito do projeto multi-institucional Observatório da Educação na Fronteira, desenvolvido entre os anos de 2011 e 2013. O projeto teve como objetivo ampliar o campo de observação sobre a fronteira e sobre os processos educativos peculiares a essas regiões, bem como seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de crianças bilíngues. A partir de então, visou ao fomento de pesquisas a fim de subsidiar a proposição de políticas linguístico-educacionais para os espaços de escolarização situados em contextos bi/multilíngues de fronteiras nacionais. Neste artigo, enfatizam-se as ações e as experiências que envolveram duas das escolas brasileiras participantes do projeto situadas em Ponta Porã, município brasileiro localizado na fronteira Brasil-Paraguai. Analisa-se, por fim, como a metodologia empregada pelo observatório propiciou aos educadores participantes novas formas de perceber e agir diante da presença de alunos de diferentes línguas maternas nos espaços das escolas, condição importante para a valorização e promoção da diversidade linguística e da integração linguístico-cultural na fronteira.

PALAVRAS-CHAVE: Observatório da Educação na Fronteira. Política Linguística. Escolas na Fronteira.

¹Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Foz do Iguaçu.
E-mail: isisrberger@gmail.com

Considerações iniciais

O Brasil possui uma extensa faixa de fronteira internacional (15.719 km) que abarca 588 municípios de 11 Unidades da Federação e onde se estima uma população de cerca de dez milhões de habitantes. Nessa longa faixa, algumas regiões são notadamente multilíngues, como é o caso do Arco Central, “que abrange a Faixa de Fronteira dos Estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul” (BRASIL, 2009, p. 37) e no qual o Brasil limita-se à Bolívia e ao Paraguai.

Foi nesse recorte (no Arco Central) que se centraram, entre os anos de 2011 e 2013, as ações do projeto multi-institucional Observatório da Educação na Fronteira (doravante OBEDF), em articulação às iniciativas do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (doravante IPOL), com duas universidades públicas brasileiras – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Rondônia (Unir) – e a parceria de escolas públicas brasileiras localizadas em três municípios fronteiriços inscritos no Arco Central: Guajará Mirim (RO) (fronteira Brasil-Bolívia), Epitaciolândia (AC) (fronteira Brasil-Bolívia) e Ponta Porã (MS) (fronteira Brasil-Paraguai).

Tendo como prioridade a ampliação do campo de observação sobre a fronteira e sobre os processos educativos peculiares a essas regiões e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de crianças bilíngues, o OBEDF visou ao fomento de pesquisas e políticas linguístico-educacionais para espaços de escolarização em ambientes caracterizados pelo bi/multi/plurilinguismo, como o são várias das regiões de fronteiras nacionais.

Sob a ótica da Política Linguística (OLIVEIRA, 2004), ou seja, a partir de uma perspectiva que envolve saberes constituídos em diferentes campos do saber, no artigo são analisadas as experiências e ações desenvolvidas no âmbito desse projeto. No que tange às experiências desencadeadas pelos en-

caminhamentos e ações do projeto, dar-se-á destaque àquelas desenvolvidas por/entre equipes de educadores participantes do observatório em duas escolas brasileiras situadas em Ponta Porã, município brasileiro localizado na fronteira Brasil – Paraguai.² Nesse sentido, analisa-se também como a metodologia empregada pelo Observatório propiciou aos educadores envolvidos novas formas de perceber e agir diante da presença de alunos com diferentes línguas maternas nos espaços das escolas.

O Observatório da Educação na Fronteira

O Observatório da Educação na Fronteira foi concebido a partir do lançamento do *Programa Observatório da Educação*. Tratou-se de um programa instituído pelo Decreto n. 5.803 de 08 de junho de 2006, pelo Governo Federal Brasileiro, visando a fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, tendo dentre suas diretrizes a capacitação de professores, a disseminação de conhecimentos sobre educação, bem como o fortalecimento do diálogo entre comunidade acadêmica, gestores de políticas nacionais de educação e os diversos atores no processo educacional.

A proposição do projeto OBEDF se inscreve no recente enquadre brasileiro de ações e medidas em torno da educação nas fronteiras nacionais, no qual se situam, por exemplo, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o I Seminário de Gestão em Educação Linguística de Fronteira no Mercosul. A idealização e concepção do projeto OBEDF derivou das experiências e resultados das ações realizadas em prol da construção de modelos de ensino-aprendizagem específicos para as regiões de fronteira – precisamente as ações do PEIF.

O projeto OBEDF teve como encaminhamentos norteadores a construção de um panorama da situação sociolinguística de escolas brasileiras localiza-

² Para que a pesquisa pudesse ser realizada nas/com as duas escolas participantes do OBEDF em Ponta Porã foram tomados todos os procedimentos éticos necessários para resguardar a escola e seus participantes.

das na fronteira e suas implicações para/nos espaços escolares, bem como o desenvolvimento de investigações para fins de subsidiar o debate em torno da proposição de metodologias de ensino-aprendizagem e políticas linguístico-educacionais públicas para as regiões de fronteiras nacionais com vistas à valorização e promoção da diversidade linguístico-cultural e integração entre os países vizinhos.

Para tanto, foram delineadas diferentes ações que envolveram equipes atuantes em diferentes frentes (pesquisadores das universidades envolvidas e do IPOL, estudantes de graduação e pós-graduação, professores-pesquisadores e gestores de instituições de ensino da educação básica). Destacam-se aqui a realização, pelo IPOL, de diagnósticos sociolinguísticos entre a comunidade das escolas participantes, observações sistematizadas de aulas e de práticas linguísticas nas escolas pelos professores e pesquisadores envolvidos, seminários de estudos e debates em torno de diferentes temas relativos às práticas pedagógicas em ambientes sociolinguísticos caracterizados pelo bi/multi/plurilinguismo, às dinâmicas linguístico-culturais existentes nas fronteiras nacionais, dentre outros.

Partindo de uma abordagem metodológica de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003), o projeto visou a fomentar transformações a partir do conhecimento e experiência de toda a equipe de modo que pudesse “ser capaz de articular as práticas próprias à pesquisa e ao ensino para qualificar o trabalho pedagógico” (MORELLO, 2011, p. 16). Assim, foram desenvolvidas e implementadas diferentes ações com vistas a fortalecer a relação de interação dos pesquisadores das universidades com o ambiente da pesquisa e equipes das escolas, conformando um grupo que atuou conjuntamente na proposição de encaminhamentos, discussão e sugestão de meios para a resolução de problemáticas próprias dos contextos de investigação.

No que tange aos objetivos do projeto, enquanto uma ação de Política Linguística, o OBEDF buscou fomentar pesquisas com vistas a subsidiar a

construção de políticas linguístico-educacionais públicas adequadas às situações de contato de línguas nas regiões de fronteira, propondo, por exemplo, iniciativas de ação conjunta entre educadores e pesquisadores na identificação das problemáticas advindas da ausência de políticas sensíveis aos contextos mencionados.

A imagem a seguir visa a prover uma síntese dos encaminhamentos e ações do OBEDF entre os anos de 2011 e 2013.

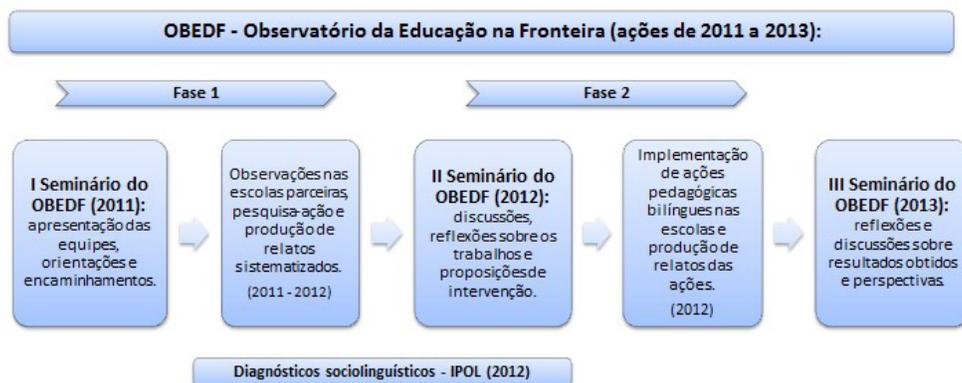


Figura 1: Ações e encaminhamentos do OBEDF

Conforme indicado na figura, o projeto consistiu de duas fases de ações.

A Fase 1 compreendeu o período entre a realização do I e II Seminários do OBEDF, que se iniciou em 2011 e seguiu até início de 2012.

No I Seminário do OBEDF foram apresentados os pesquisadores e as equipes das diferentes escolas que participaram do projeto, os objetivos do projeto, as orientações e encaminhamentos gerais para o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas durante o primeiro ano. Quanto aos encaminhamentos e ações, foram desenvolvido o seguinte:

- Construção conjunta de instrumentos de observação de interações nos diversos espaços das escolas (roteiros e protocolos de observação e modelos de relatórios de sistematização das observações).

- Observações das interações nas aulas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e de procedimentos metodológicos com enfoque nas interações linguísticas. Tal ação foi desenvolvida sob a forma de observação em pares, em que os professores participantes do projeto observavam um a aula/turma do outro em alguns dias da semana, realizando anotações e utilizando os instrumentos de observação previamente construídos conjuntamente.
- Observações de interações entre os diversos atores da comunidade escolar. Essa ação foi desempenhada pelos educadores participantes e pelos pesquisadores visando a identificar as práticas linguísticas da comunidade nos diferentes espaços da escola.
- Sistematização e apresentação de sínteses das observações em relatórios semanais, buscando evidenciar pontos relevantes para discussão/reflexão/próximos encaminhamentos do projeto. A equipe de cada escola (dois professores e coordenador da escola) reunia-se semanalmente para discutir sobre as observações, redigir os relatórios semanais, formular hipóteses de pesquisa e propostas para implementação de ações locais.
- Reuniões para discussões e reflexões conjuntas entre as equipes, presencial e/ou virtual, envolvendo pesquisadores das universidades e equipes dos diferentes núcleos fronteiriços, com o objetivo de discutir o andamento das ações, sugerir encaminhamentos, colocar dúvidas etc.

Além dessas ações, também durante a Fase 1, o IPOL procedeu à realização do Diagnóstico Sociolinguístico nas escolas participantes do projeto. Tratou-se de um trabalho especializado para o mapeamento da situação das línguas nas escolas parceiras, desenvolvido por uma equipe do IPOL. Calvet (2007, p. 86) afirma que decisões de Política Linguística não devem ser feitas “sem uma descrição precisa das situações [...] e tampouco sem que se levem em consideração os sentimentos linguísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas com as quais convivem diaria-

mente”. Assim, os diagnósticos visaram a cumprir com essa importante descrição e prover subsídios para a realização de encaminhamentos seguintes nas escolas.

No que tange ao período chamado de Fase 2, esse teve início com a realização do II Seminário do OBEDF realizado em 2012 e se estendeu até o final do segundo ano de desenvolvimento das ações do projeto nas escolas. O evento que marcou a segunda fase do projeto teve como proposta avaliar e dimensionar os trabalhos realizados, precisamente a partir das ações então desenvolvidas nas escolas e da socialização das experiências vividas no cotidiano de cada uma das instituições de ensino envolvidas. Assim, tomando como referência os resultados e experiências de um ano de trabalho de observações, discussões e leituras, nesse segundo seminário foi lançada a proposta de planejamento e implementação de aulas/atividades bi/multilíngues em salas de aula de turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental sob a regência de professoras participantes do projeto, com formação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental.³ O encaminhamento teve como princípio a proposição de estratégias didático-metodológicas diferenciadas que levassem em conta a realidade sociolinguística das escolas e das fronteiras. No que se refere às turmas, tratava-se de classes em fase inicial de alfabetização com a presença de um significativo contingente de alunos bilíngues, muitos dos quais não falantes de língua portuguesa.

A partir dessa proposta, as equipes participantes, cada uma a seu modo, segundo as demandas, recursos e especificidades de cada fronteira, desenvolveram dada ação. Menken e Garcia (2010) explicam que o caráter dinâmico das políticas linguísticas no âmbito da educação se justifica em razão do envolvimento de diferentes sujeitos em sua criação e implementação e, também, em razão de diferentes condições contextuais. Desse modo, os diferentes desdobramentos da proposta de aulas/atividades bi/multilíngues entre cada uma das escolas

³ A maioria com formação em Pedagogia ou Normal Superior e uma delas com formação em Letras (Português).

variaram, por exemplo, em razão do perfil dos membros da comunidade, das equipes e da organização das equipes no contexto das atividades das escolas, bem como das representações circundantes em torno das línguas e da fronteira presentes em cada contexto de investigação.

O projeto OBEDF foi encerrado no início do ano de 2013 com o evento intitulado III Seminário do OBEDF. Durante o evento foi elaborada a Carta do OBEDF, documento que teceu considerações sobre as problemáticas do ponto de vista linguístico-educacional existente nas escolas situadas em contexto de fronteira, em razão da ausência de políticas linguístico-educacionais pontuais que levem em conta tanto a dinâmica existente nessas regiões como a realidade de coexistência de línguas.

O documento foi redigido pela equipe do projeto e remetido a diversas autoridades políticas e da Educação, apontando para as demandas das fronteiras por políticas linguístico-educacionais públicas voltadas para instituições de ensino localizadas nessas regiões. Tratou-se de uma ação de política linguística, demandando de membros da sociedade com papéis e/ou poderes políticos a intervenção em decisões.

Ambiente sociolinguístico e socioeducacional de Ponta Porã frente ao quadro político-linguístico-educacional de gestão de línguas

Conforme indicado, esse artigo enfatiza as ações do OBEDF e experiências verificadas no ambiente linguístico e socioeducacional de duas escolas brasileiras participantes situadas em Ponta Porã, no Estado do Mato Grosso do Sul. Trata-se de um município brasileiro conurbado à cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai.

A fronteira Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai) é classificada como uma fronteira seca, ou seja, um espaço onde os limites

territoriais não são definidos a partir de acidentes naturais (rios, cadeias montanhosas, desertos ou florestas).

Nesse espaço, é o papel do simbólico e o efeito de conjunto das instituições, de mecanismos e de aparatos que promovem a distinção entre o *um* e o *outro* e delimitam os territórios de cada um dos países e (re) produzem discursos que fundam a demarcação de fronteiras linguísticas e culturais entre os habitantes que compartilham desse espaço multilíngue e multicultural (MACHADO, 1998; FOUCAULT, 2004; SHOHAMY, 2006).

No ambiente sociolinguístico desse recorte da fronteira Brasil-Paraguai, os movimentos circulares das pessoas geram efeito na constituição do perfil linguístico do público das escolas brasileiras, que atendem um número de crianças bilíngues de ascendência paraguaia, cujo repertório linguístico inclui ou não o português como língua materna (IPOL; OBEDF, 2012; MARQUES, 2009; PEREIRA, 2009).

Os relatórios dos Diagnósticos Sociolinguísticos realizados pela equipe do IPOL indicaram um significativo contingente de alunos que possuem ascendência ou familiares de origem paraguaia e, dentre esses, muitos que declararam como línguas maternas (também) o espanhol, o guarani e o *jopara*⁴ (IPOL; OBEDF, 2012).

Por meio de aplicação de questionários diagnósticos para averiguar o perfil sociolinguístico da equipe de educadores das escolas de Ponta Porã, verificou-se que possuíam níveis variados de conhecimentos nas línguas presentes nos espaços das escolas em que se procedeu à pesquisa (Escola A e Escola B). Fazendo uso da palavra empregada por Sánchez (2002), tratava-se de algo inevitável diante da realidade dessa fronteira seca em que o trânsito de um lado a outro não possui barreiras de contenção.

⁴O *jopara* é tido para alguns pesquisadores como uma **terceira língua paraguaia** – considerando que grande parte da população lança mão dessa prática linguística cotidianamente – e para outros, como um fenômeno linguístico que se constitui como um contínuo entre o castelhano e o guarani (COUTO, 1994; LUSTING, 1996; MELIÁ, 2010; SANTOS, 2012).

Quadro 1: Conhecimento linguístico declarado pelos educadores participantes/sujeitos da pesquisa

CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO DECLARADO PELOS SUJEITOS				
ESCOLA A				
	Entende	Fala / Comunica-se	Escreve	Lê
Angela (coordenadora)	Português Espanhol Guarani (regular)	Português Espanhol Guarani (regular)	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol Guarani (regular)
Rosa (professora)	Português Espanhol Libras (insuficiente)	Português Espanhol (insuficiente)	Português	Português Espanhol (regular)
Luciana (professora)	Português	Português	Português	Português Espanhol (regular)
Maria (professora- colaboradora)	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol Guarani (regular)
Carla (professora- colaboradora)	Português Espanhol	Português Espanhol	Português Espanhol	Português Espanhol
ESCOLA B				
Neide (coordenadora)	Português Espanhol Libras (insuficiente)	Português	Português	Português Espanhol (regular)
Karen (professora)	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol (regular)	Português Espanhol (regular)	Português Espanhol
Helena (professora)	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol Guarani (regular)

Apesar do multi/plurilinguismo⁵ ser um dado com o qual os educadores das escolas de Ponta Porã defrontam-se cotidianamente na escola e fora dela, o quadro de gestão de línguas que orienta e norteia suas ações, no qual se incluem diferentes mecanismos da política linguística (SHOHAMY, 2006) – instrumentos legais, a formação inicial de professores, os sistemas de avaliação de aprendizagem existentes no país –, possui um funcionamento monolíngue na língua oral oficial nacional brasileira (português), não conferindo lugar adequado ou *status* às línguas faladas pela comunidade. As línguas que não o português, como já sabido, ocupam lugar na parte diversificada dos currículos escolares alocadas como línguas estrangeiras, conforme a política linguístico-

5 O termo multilinguismo refere-se à coexistência de diferentes línguas em dada sociedade ou espaço, e o termo plurilinguismo enfatiza a presença dos falantes em seus usos das diferentes línguas que compõem seu repertório linguístico (ALTENHOFEN; BROCH, 2011).

-educacional para todo o território nacional (BRASIL, 1996). A obrigatoriedade de inserção de pelo menos uma língua estrangeira nos currículos do Ensino Fundamental dá-se, conforme a legislação educacional, a partir do sexto ano desse nível de ensino.

Considerando que a língua portuguesa não é a (única) língua materna de todos os alunos que estão matriculados no sistema de ensino regular em regiões de fronteiras nacionais, decorrentes das dinâmicas próprias da fronteira e fluxos migratórios da atualidade (ANDRADE; SANTOS, 2010), pressupõe-se que tanto o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como matéria de estudo quanto dos demais conteúdos escolares, para esses alunos, pressupõem abordagens pedagógicas diferenciadas. Isso implica tratar, em muitos casos, o português como língua não materna e/ou considerar o repertório linguístico plural dos alunos de modo a propiciar não só o acesso à escola, mas principalmente a valorização de suas línguas como meio de promover o êxito nas diversas etapas da escolarização e permanência.

A problemática advém do fato de que inexitem programas públicos de Educação Bi/Multilíngue voltados para esses contextos de fronteira. Nesse sentido Oliveira e Altenhofen (2011, p. 199) colocam:

[...] justamente contextos em que se justificaria plenamente uma política de educação bi ou trilingue diferenciada [...] Tais programas infelizmente, no entanto, vêm sendo restritos a modelos de escolas bilíngues de prestígio e escolas indígenas, cada qual com suas especificidades.

No caso do espanhol, por exemplo, verifica-se que, mesmo sendo língua materna de muitas crianças e constituinte do repertório linguístico de alguns dos educadores envolvidos, ela é tratada como língua estrangeira tanto em termos curriculares – consoante encaminhamentos da Secretaria de Educação do Município de Ponta Porã – quanto no âmbito das práticas pedagógicas. A seguinte declaração de uma das educadoras participantes ilustra essa afirmação:

O espanhol entra como língua estrangeira, *né...* mas eu não sei *né...* pode ser uma impressão que eu tenho, mas parece muito com o ensino de inglês. Sabe aquele, assim, *'the book is on the table'* e pronto? Não é aquela língua funcional que vai ajudar o aluno, que quem não sabe aprende para interação mesmo. É só para... eu tenho a impressão, não sei... que é para você traduzir, assim... ou ler alguma coisa específica e pronto. Não é aquele espanhol que vai ser usado no cotidiano. (Relato de professora da Escola B)

Já no que se refere ao guarani, constituinte do repertório linguístico de grande contingente de alunos matriculados na escola, para o sistema escolar e organização curricular, a língua é uma ausência. Com base na observação das interações linguísticas nas escolas verifica-se que os usos dessa língua pela comunidade ocorrem principalmente em recortes espaço-temporais como o horário de recreação, intervalo, entrada/saída dos alunos nas escolas.

Por meio de análise documental realizada no âmbito do OBEDF, verificou-se também que os Projetos Político Pedagógicos das escolas faziam poucas menções à situação de fronteira, não apresentavam considerações em torno do ensino-aprendizagem de crianças bilíngues (característica de grande parte da comunidade), não conferiam tratamento especial à situação de contato de línguas ou uma reflexão em torno do multilinguismo circundante. Quanto à situação geopolítica da fronteira em questão, em suas peculiaridades e desafios, também não se constatava uma reflexão a esse respeito.

Diante desse quadro, a análise dos documentos produzidos pelos educadores ao longo da Fase 1 (relatórios sistematizados de observações das interações linguísticas nas escolas) evidenciou um contexto intensamente ideologizado. Em várias declarações presentes nos documentos, foi possível depreender as referências e adesão dos educadores ao ideal monolíngue e monocultural (SANTOS, B., 2010), que, por um longo tempo, regeu as políticas internas do país. Ideal esse que contribuiu para a produção do mito de que no Brasil só se falava o português (OLIVEIRA, 2009a, 2009b). Como, até

recentemente, também as fronteiras nacionais eram representadas como lugar de contenção ao outro, como espaço de vigilância e controle, foi verificado que eram raras as menções dos educadores às possibilidades de uma gestão do multi/plurilinguismo existente na fronteira como potencialidade para o desenvolvimento de estratégias ou modelos de ensino-aprendizagem bi/multilíngue ou com vistas à integração dos dois países.

Com isso, foi constatado ao longo da primeira fase do projeto que a manutenção das fronteiras entre Brasil e Paraguai – entendendo fronteira, nesse sentido, como separação – também se construía por meio de ações e práticas pedagógicas em torno das línguas. Diferentes mecanismos (SHOHAMY, 2006) de gestão incidiam na constituição das línguas como elementos distintivos, como objetos das estratégias de demarcação entre *um* e *outro*, como formas de demarcar territórios e fronteiras.

O efeito de conjunto que resulta na demarcação do território da língua portuguesa e na marginalização das demais línguas presentes naquela comunidade se sobressai em relação às vivências cotidianas locais (práticas linguísticas plurilíngues), exercendo poder de forma assimétrica. Por conseguinte, verificou-se que nessas escolas a fronteira era muitas vezes demarcada por meio do papel e funções sociais atribuídos às diferentes instituições e aos seus agentes. Pode-se dizer que os educadores, em muitos casos, agiam como os “guardiões e difusores da língua nacional brasileira” e da língua portuguesa, a “norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas” (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Dessas representações decorrem diferentes práticas de gestão do multi/plurilinguismo nas escolas que consideravam a coexistência de línguas, como também a presença de determinadas línguas (precisamente do guarani) como um problema para a escola. Um problema porque a escola brasileira não foi pensada para lidar com a diversidade linguística e um problema porque, dadas as desigualdades de diferentes ordens existentes entre os dois países

(Brasil e Paraguai), existem atitudes e representações negativas por parte de muitos agentes da escola em torno dos paraguaios e de vários elementos que os representam – como é o caso da língua guarani. Disso resultam práticas de gestão de línguas – da gestão da presença e dos usos das línguas nos espaços da escola – como a interdição e vigilância das “línguas dos outros”.

No entanto, as diferentes ações desenvolvidas ao longo do projeto OBEDF propiciaram condições para que, paulatinamente, os educadores envolvidos refletissem sobre suas crenças, sobre as ideologias circundantes e sobre as suas práticas pedagógicas. A Fase 1 do projeto, por exemplo, propiciou-lhes a possibilidade e oportunidade de observarem práticas em torno das línguas em suas escolas e das formas como eles próprios agiam diante da diversidade de línguas e seus falantes. Puderam, com isso, refletir em vários momentos sobre as atitudes e representações em relação às línguas e à fronteira e sobre as dinâmicas/práticas de gestão existentes nessas escolas.

Experiências das ações e encaminhamentos do OBEDF entre as escolas de Ponta Porã

Em face das diversas ações de observações e com base nos trabalhos e discussões realizados no II Seminário do OBEDF, cada equipe de professores das escolas de Ponta Porã se propôs à realização de aulas bi/multilíngues nas turmas sob a regência das professoras participantes do projeto, com formação e experiência para docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Objetivaram que as demais línguas que não só o português (castelhano e guarani) também seriam incorporadas/adotadas na instrução e encaminhamentos das atividades pedagógicas durante as aulas como forma de acolherem o público atendido em suas identidades linguístico-culturais e, com isso, promover a aprendizagem e relações harmoniosas a partir das intervenções sobre os usos das línguas. Dito de outro modo, tratou-se de incluir diferentes línguas

em práticas pedagógicas cotidianas de anos iniciais do Ensino Fundamental (atividades de conto e reconto de histórias, jogos pedagógicos, dinâmicas de grupos, atividades de leitura e produção escrita) permitindo e encorajando os alunos a se expressarem em suas línguas maternas.

A proposta foi construída conjuntamente, considerando-se que, como grande parte do alunado dessas escolas era composta de falantes bilíngues com perfis linguísticos variados, para que se propiciassem condições de aprendizagem a todos era necessário repensar o lugar das línguas e dos falantes no processo ensino-aprendizagem, bem como considerar as oportunidades de interação e aprendizagem propiciadas pelo ambiente multi/plurilíngue da fronteira. Tais ações – chamadas aqui de *experiências de exercício de promoção do multi/plurilinguismo* nas escolas – foram desenvolvidas nas escolas de Ponta Porã no decorrer do ano de 2012, segundo planejamento de cada uma das equipes em suas escolas.

As experiências constituíram-se como ações em que cada equipe demonstrou suas compreensões em torno das possibilidades de como lidar com a realidade multi/plurilíngue no território de sala de aula das escolas brasileiras, considerando as condições locais e diferentes formas de interpretar/negociar a proposta.

Nessa segunda fase do projeto, os encaminhamentos do OBEDF se deram no sentido de promover maior visibilidade para outras línguas que não só o português nos espaços de sala de aula e levar os educadores a refletirem sobre os benefícios do uso das línguas maternas pelos alunos para o processo de ensino-aprendizagem (GARCIA, 2009). Como consequência, também se buscou propiciar a percepção por parte dos professores quanto aos seus lugares como aqueles que administram e intervêm sobre os usos das línguas nos espaços da escola (MENKEN; GARCIA, 2010).

Desse modo, tratou-se de diferentes formas de exercício de promoção do multi/plurilinguismo no sentido de que as equipes se colocaram no exercício

de inclusão da diversidade de línguas nos espaços de sala de aula, propiciando aos alunos espaços para interagirem em diferentes línguas, lançando mão de seus repertórios linguísticos plurais (plurilinguismo) e negociando formas para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, com as quais não estavam habituados, como, por exemplo, a descentralização do lugar do professor.

No caso da Escola A, a equipe teve como objetivo central promover a motivação dos alunos como recurso à sua participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula. A equipe construiu a proposta por meio de docência compartilhada.

Considerando que as professoras regentes das turmas envolvidas no projeto não se consideravam aptas a desenvolverem atividades e estratégias didático-pedagógicas que incorporassem outras línguas na instrução, professores colaboradores bilíngues dividiam o espaço-tempo das aulas junto aos professores regentes. Por ocasião das aulas, ambas as professoras permaneciam em sala, sendo as professoras colaboradoras responsáveis por ministrar os conteúdos das aulas em espanhol, envolvendo os alunos em atividades diversificadas, enquanto as professoras titulares das turmas ficavam à disposição para tirarem dúvidas dos alunos em/sobre a língua portuguesa e/ou contribuir com alguma outra atividade, caso necessário.

Diante da impossibilidade de fazerem-se presentes em todos os dias e horários das aulas, as experiências de promoção do multi/plurilinguismo nas turmas envolvidas foram implementadas uma vez por semana objetivando, principalmente, motivar os alunos (precisamente os não falantes de português como língua materna) e promover a participação e interação entre todos em sala de aula.

No que se refere aos conteúdos, as aulas centraram-se em atividades, como a contação de histórias (lendas, mitos, histórias variadas, história da cidade), o relato oral, a produção de desenhos sobre determinado texto e o ensino de vocabulário. Embora algumas das aulas bilíngues tenham abordado

conteúdos de Matemática, foi verificado que a maioria delas se deu em torno da compreensão e produção de textos narrativos na modalidade oral a partir de diferentes temas, como os de que tratam os projetos/atividades da escola.

No caso da Escola B, as experiências limitaram-se às ações de uma professora participante do projeto, considerando a dificuldade da equipe de agregar e engajar outros integrantes à proposta. A gestão dos recursos humanos para viabilizar a implementação de diferentes formas de gestão das línguas na educação consistiu em dificuldade enfrentada pela equipe dessa escola, que acabou por contar com somente uma professora. Nesse sentido, cita-se a afirmação de Spolsky (2009, p. 111): “The training, qualifying, recruiting, and hiring of teachers thus becomes a key aspect of managing school language policy”⁶. Trata-se de uma das etapas fundamentais para que se consolidem medidas em torno das línguas na educação institucionalizada.

A professora envolvida na proposta, por sua vez, dado o seu declarado bilinguismo nas diferentes línguas em situação de contato (castelhano, guarani e português), e sua predisposição para implementar a proposta em duas turmas da escola, desenvolveu atividades por meio de uma proposta de ensino via projetos de aprendizagem em aulas durante todos os dias da semana.

Diante do exposto, verificou-se, por meio dos relatórios produzidos pelas equipes, que as experiências implementadas por cada uma delas propiciou principalmente uma maior harmonização e motivação entre os alunos e a percepção e sensibilização dos educadores envolvidos quanto à importância da incorporação das línguas da comunidade nos processos de ensino-aprendizagem.

Embora as aulas tivessem sido chamadas pelos educadores de *aulas bilíngues*, de modo geral esses espaços constituíram-se, em verdade, como multi/plurilíngues. Multilíngues, considerando a presença de várias línguas nos espaços de sala de aula, conforme se verifica no quadro, e plurilíngue porque professores puderam exercer uma postura plural diante da diversidade

⁶ “A formação, a qualificação, o recrutamento e contratação de professores torna-se, portanto, o aspecto fundamental para a gestão da política linguística da escola [...]” (tradução nossa).

(ALTENHOFEN; BROCH, 2011), o que significou não só no uso de diferentes línguas, como também a possibilidade de construírem atitudes favoráveis em relação ao multilinguismo e à comunidade atendida.

Com base nessas experiências, constatou-se, do ponto de vista da gestão de línguas por parte da escola, que consiste em potencial recurso à promoção do multi/plurilinguismo em escolas localizadas na fronteira dar visibilidade e favorecer-se de algumas condições que se verificaram no desenvolvimento das aulas, a saber:

- a) A natural intercompreensão (SANTOS, L., 2010) presente nas interações linguísticas entre alunos e professores. Verificou-se que a existência em sala de aula de sujeitos de repertórios linguísticos diversos, nesse contexto de fronteira, não se constituiu como problema à compreensão e participação nas atividades desenvolvidas, resguardadas as estratégias adotadas por cada equipe.
- b) A existência de membros da equipe pedagógica e escolar, declaradamente bilíngues, para articular a realização de trabalhos e atividades pedagógicas conjuntas e propostas de ensino-aprendizagem diferenciadas. Verificou-se essa condição precisamente no caso da Escola A, em que outros professores colaboraram com a proposta propiciando o fomento ao uso de outras línguas nos espaços de sala de aula, que não só o português.
- c) A interação positiva existente entre as próprias crianças que, independente de língua ou origem, contribuíram umas com as outras durante as atividades. Tal fator foi extremamente importante, precisamente porque a postura dos alunos diante da coexistência de falantes de línguas diversas pode ser benéfica para o início da promoção de mudanças de atitudes entre os professores.

No ano de 2013, após desenvolvidas as diferentes ações, foram realizadas entrevistas entre os educadores a fim de que avaliassem suas experiências no OBEDF. De suas declarações, constatou-se que a metodologia do observatório propiciou aos educadores envolvidos novas conformações do olhar. O projeto promoveu que pudessem ver o que não viam, ou que vissem diferentemente o que há muito fazia parte do cotidiano das escolas, o que chamaram de *outra visão*. Essas novas formas de ver consistiram na percepção/sensibilização dos mesmos quanto às demandas linguístico-educacionais dos alunos bilíngues, resultando, em alguns casos, em mudança nas práticas pedagógicas em torno das línguas e dos alunos bilíngues na fronteira. Destacam-se dois excertos de declarações de educadores no sentido de exemplificar tal afirmação.

[...] serviu assim para eu ter uma nova visão. A ver meu aluno bilíngue de uma forma diferenciada, porque, até então, eu tinha uma postura... eu vim de uma escola... eu acredito que os professores, na maioria, têm aquela postura assim: “O aluno veio para cá, ele tem que aprender português. Ele está na escola do Brasil. Ele tem que aprender português e acabou, ponto. A dificuldade é dele. Ele que supere”. Então essa é a visão da maioria dos professores. Então, com o OBEDF eu tive uma outra visão, eu pude me colocar no lugar do aluno e imaginar como seria difícil eu estudar num lugar onde a língua materna não fosse a minha, fosse diferente, e que eu tivesse que conviver com aquela língua, tivesse que esquecer tudo o que eu sei para começar a aprender uma nova língua. (Relato de professora da Escola A)

Até pouco tempo eu não tinha essa noção, *né*. Eu não conseguia olhar com esse olhar de que eles [os alunos] tinham que ter um atendimento diferente, *né*. Eu não sei se por inexperiência ou imaturidade, não sei. Eu nunca consegui ver que eles precisavam, que talvez uma dificuldade ou outra seria porque eles não entendiam. Depois que a gente começou a ter contato com o observatório, eu comecei a perceber, a prestar mais atenção nos detalhes, *né*, a mudar o foco. Aí eu comecei a ver que, realmente, quando você dá importância para a língua, que uma palavra ou outra você precisa fazer tradução, o nível de compreensão e de interpretação é outro. E aí eles rendem mais, *né*. (Relato de professora da Escola B)

Nesse sentido, cita-se Gomes (2013, p. 82) quando propõe que questionemos “em que medida [as] formas de ver o mundo não são conformações do olhar, educações visuais”. Dito de outro modo, aprendemos a ver e a não ver. Pode-se dizer que a formação de professores para um modelo de educação monolíngue em uma única língua nacional inibe o olhar para uma realidade multilíngue. Ao não se contemplar a diversidade linguística como parte essencial e indispensável à formação de professores, precisamente nos dias de hoje, em que os fluxos migratórios levam a configurações demográficas plurais no âmbito dos países, estados e cidades, corre-se o risco de formar professores para atuarem em um mundo uniforme e homogêneo que não existe.

A proposta de observação como metodologia de trabalho do Observatório, bem como os encaminhamentos da proposta metodológica de pesquisa-ação entre as equipes das escolas, constituíram-se como importante ferramenta para a sensibilização do olhar dos professores e como importante meio de reflexão e promoção da conscientização deles quanto à realidade sociolinguística do entorno.

A conscientização configura-se, portanto, como um recurso, no âmbito das ações inerentes aos professores em suas respectivas escolas situadas na fronteira, para o fomento e a qualificação de práticas visando a potencializar a riqueza linguístico-cultural existente nos espaços das escolas na fronteira e em outros contextos multilíngues e, como consequência, um recurso à promoção da diversidade linguística e à integração linguístico-cultural nas regiões de fronteiras nacionais.

Conclui-se aqui com a afirmação de Shohamy (2010, p. 194):

[...] an important component in any language education policy document is the need to incorporate teachers and school systems to develop and initiate policies that are appropriate in their own contexts, defying the notion of one national policy for all.⁷

⁷ “[...] um importante componente em qualquer documento de política linguístico-educacional é a necessidade de incorporar professores e sistemas escolares no desenvolvimento e proposição de políticas

Considerações finais

Tomando como ponto de partida a reflexão e a conscientização dos educadores, considera-se possível, no que compete às ações inerentes aos educadores em suas respectivas escolas situadas na fronteira, fomentar e qualificar práticas que visem a potencializar a riqueza linguístico-cultural existente na fronteira no âmbito dos espaços das escolas brasileiras, promover a diversidade linguística e caminhar em prol da integração linguístico-cultural entre os países vizinhos.

As ações do OBEDF, bem como pesquisa realizada no âmbito deste projeto, visaram a reiterar a importância do debate em torno de políticas linguístico-educacionais específicas para as regiões de fronteira, participando de um conjunto de ações com vistas à construção de um espaço de visibilidade das demandas linguístico-educacionais de contextos de multi/plurilinguismo, que emerge nesse recente quadro político em que tanto a coexistência de línguas no âmbito do território nacional como a compreensão das fronteiras enquanto potenciais espaços à integração vêm se tornando visíveis.

Ao implementarem ações fomentando o multi/plurilinguismo em espaços instrucionais, os educadores ofereceram possibilidades de maior integração linguístico-cultural com a comunidade escolar da fronteira e com o país vizinho, proporcionando maior integração do aluno bilíngue de ascendência paraguaia no ambiente da escola e, como consequência disso, promoveram possibilidades de êxito desse aluno no processo de escolarização.

Assim, do ponto de vista político, tais ações de fomento ao multi/plurilinguismo puderam contribuir tanto para fortalecer a visibilização da diversidade linguística existente na fronteira e as demandas educacionais que dela derivam, quanto para fortalecer as políticas de integração regional, tendo

que sejam apropriadas aos seus próprios contextos, recusando a noção de uma política nacional para todos” (tradução nossa)

nos espaços das escolas situadas na fronteira um ambiente de valorização das trocas linguístico-culturais e, como consequência, de construção de atitudes de maior respeito em relação aos países vizinhos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a metodologia do OBEDF se caracterizou como importante meio para reflexão e promoção da conscientização dos educadores: um passo na caminhada em prol da promoção da diversidade linguística nas escolas (BROCH, 2014).

Considera-se, por fim, que as ações desenvolvidas ao longo do projeto OBEDF constituíram-se como espaços de ruptura, ou seja, uma fronteira entre um ideal de nação-monolíngue que se consolidou e se manteve por largos anos, por um lado, e um porvir que tem nas línguas um recurso à integração e construção de laços harmoniosos entre os cidadãos dos países vizinhos, de outro.

Agradecimentos: Agradeço à Profa. Dra, Rosângela Morello, coordenadora do OBEDF, por conceder a oportunidade de participação nesse projeto e, à Capes, pelos recursos disponibilizados no âmbito do OBEDF para a realização das atividades de pesquisa.

BERGER, Isis Ribeiro. Experiences and language policy initiatives concerning the Education on the Border Observatory. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 138-163, 2015.

ABSTRACT: *This article discusses experiences and language policy initiatives developed within the multi-institutional project Education on the Border Observatory from 2011 to 2013. The project aimed at increasing the knowledge about the border regions and about the educational issues related to the specificity of these regions as well as its effect on the bilingual children teaching-learning processes. To that end, the project aimed at fostering researches in order to support the proposition of educational language policies to educational premises located in the bi/multilingual national border contexts. This article focuses on the actions and experiences involving two Brazilian elementary schools which participated in*

the project. The schools are located in Ponta Porã, a Brazilian city which borders a Paraguayan city called Pedro Juan Caballero. Therefore, this article analyses how the methodology implemented by the Observatory provided that the educators involved in the project with new forms of perceiving and dealing with the presence of students of various home languages in the Brazilian schools. The importance of this condition to the valuing and promotion of the language diversity as well as the language and cultural integration between the two countries was emphasized.

KEYWORDS: *Education on the Border Observatory. Language Policy. Border Schools.*

Referências

- ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis E. (Org.). **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Montevideo: Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011. p. 15-24.
- ANDRADE, M. S. B.; SANTOS, P. L. C. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010.
- BOURDIEU, P. A produção e a reprodução da língua legítima. In: _____. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**: PDF. Brasília, 2009.
- BROCH, I. K. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

COUTO, H. H. Jopará: a língua geral paraguaia. **Papia**, v. 3, n. 1, p. 118-123, 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. 20. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

GARCIA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. et al. (Ed.). **Multilingual Education for Social Justice: globalising the local**. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009.

GOMES, P. C. C. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

IPOL; OBEDF. **Diagnóstico Sociolinguístico das Escolas Participantes do Projeto Observatório da Educação na Fronteira**. Acervo do IPOL. Florianópolis, SC: IPOL, 2012.

_____. **Carta do Observatório da Educação na Fronteira – OBEDF**. 18 maio 2013. Disponível em: < http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Carta_do_Observatorio_da_Educacao_na_Fronteira.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2014.

LUSTING, W. Mba'eichapaoikola guarani? Guaraní y jopara em el Paraguay. **Papia**, n. 4, v. 2, p. 19-43, 1996. Disponível em: < http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Alustig-1996/lustig_1996_guarani.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

MACHADO, L. O. Limites, fronteiras e redes. In: STROHAECKER, T. M.; DAMIANI, A.; SCHAFFER, N. O.; BAUTH, N.; DUTRA, V. S. (Org.). **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998. p. 41-49.

MARQUES, D. H. F. **A circularidade na fronteira do Paraguai e Brasil: o estudo de caso dos “brasiguaios”**. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MELIÁ, B. *Lenguas indígenas en el Paraguay y Políticas Linguísticas. Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 12-32, jan.-jun. 2010.

MENKEN, K; GARCÍA, O. **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers**. NY: Routledge, 2010.

MORELLO, R. Educação linguística: compartilhar a gestão, promover as línguas, qualificar as políticas – desafios e novos protagonismos. **Ideação**, Cascavel-PR, v. 13, n. 2, p. 11-20, 2011. (Dossiê: gestão em educação linguística de fronteira)

OLIVEIRA, G. M. **Política Linguística, Política Historiográfica**: epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, [S.l.], v. 1, p. 19-26, 2009a.

_____. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. **Revista Linguasagem**, n. 11, nov./dez. 2009b. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>>. Acesso em: jan. 2011.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.V.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2. n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009.

SÁNCHEZ, A. Q. **A fronteira inevitável**: um estudo sobre as cidades de fronteira e Riveira (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de

uma perspectiva antropológica. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, B. S. Des-pensar para poder pensar. In: _____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, L. Defining intercomprehension: is a consensus essential? **Redinter-Intercompeensão**, n. 1, p. 29-46, 2010.

SANTOS, L. M. **Ñande Rekó / Nosso modo de ser: o jopara** no jornal diário popular. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

SHOHAMY, E. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

_____. Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system. In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers**. New York: Routledge, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.