



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

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



Ministério da Educação

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

Escolas de Fronteira

Brasília e Buenos Aires, março de 2008

PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA (PEBF)

“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”

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

Apresentação

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

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

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

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

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

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

Sumário

Um breve histórico

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

Um breve histórico

A primeira Reunião Técnica Bilateral das equipes dos dois Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil ocorreu em dezembro de 2004, em Buenos Aires. Nesta ocasião, foi lembrado que a última ação específica para fronteiras da Argentina foi um projeto do governo militar, nos anos setenta, intitulado 'Marchemos hacia las Fronteras' que formulava uma parceria entre a Gendarmeria Nacional (tropa que cuida das fronteiras, correspondente à Polícia Federal brasileira) e as escolas, para uma 'educação de defesa' em relação ao expansionismo dos países vizinhos.

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

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

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

Como parte desse processo, o Setor Educacional do Mercosul – SEM aponta, nos seus planos de ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como áreas prioritárias o fortalecimento da identidade

regional, levando, dessa forma, ao conhecimento mútuo, a uma cultura de integração e à promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade da educação.

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

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

Como resultado destas pesquisas, surgiu a necessidade de elaborar, em abril-maio de 2004, um levantamento que pudesse fornecer dados a respeito da realidade sociolingüística dos professores e alunos envolvidos no programa e que pudesse apontar: a) o grau de conhecimento do espanhol padrão dos docentes das escolas da fronteira de Corrientes e Misiones; b) o grau de conhecimento de português de docentes e alunos e c) as representações sobre estas línguas e outras, como o guarani. Em maio de 2004 produziu-se a

primeira versão do “Projeto-piloto de Educação Bilíngüe. Escolas de Fronteira Bilíngües Português-Espanhol”.

Na data de 9 de junho de 2004 foi assinada em Buenos Aires uma nova Declaração Conjunta que referendou o estabelecido anteriormente no quadro do “Convênio de Cooperação Educacional entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, subscrito em Brasília em 10 de novembro de 1997, e tendo presente o disposto no “Memorando de Entendimento” assinado em Buenos Aires em 6 de junho de 2003.

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

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

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

Em atendimento ao acima disposto, ao longo do segundo semestre de 2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação do Brasil, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino

Fundamental, iniciou entendimentos, junto aos sistemas estaduais e municipais de ensino da região sul do Brasil, buscando a adesão de escolas localizadas na região de fronteira. As escolas interessadas manifestaram-se, depois da visita de técnica do MEC às cidades envolvidas, enviando suas propostas. Foram definidas, a partir daí, duas escolas brasileiras localizadas nos municípios de Uruguaiana-RS e Dionísio Cerqueira-SC que fazem fronteira com as províncias argentinas de Corrientes e Misiones, respectivamente.

Estabeleceu-se, no final de 2004, a constituição de um Grupo de Trabalho para encaminhar as ações visando à implantação do programa em 2005.

A partir da confirmação do programa da nova Declaração Conjunta, a Direção Nacional de Gestão Curricular e Formação Docente, juntamente com a Direção Nacional de Cooperação Internacional do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina convocaram as Secretarias de Educação das Províncias de Corrientes e Misiones para apresentar-lhes o programa e consensuar sua execução. A partir do compromisso firmado com as autoridades provinciais cada província identificou um responsável pelo programa. Durante 2005 o programa envolveu duas escolas argentinas, uma em Bernardo de Irigoyen, Misiones, e a outra em Paso de los Libres, Corrientes, e duas escolas brasileiras, uma em Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina, e outra em Uruguaiana, Rio Grande do Sul. Em 2006 o programa foi ampliado para as localidades de Puerto Iguazú, Misiones, e Santo Tomé e La Cruz, Corrientes pela Argentina e para as localidades de Foz do Iguaçu, Paraná e para São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul.

Entre 2004 e 2006 aprimoraram-se os instrumentos de diagnóstico sociolingüístico anteriormente planejados e foram coletadas informações de todas as escolas selecionadas na forma de questionários com diretores e docentes e de diagnóstico da proficiência em português e espanhol dos alunos

das primeiras séries, no caso do Brasil e da Argentina, e na pré-escola, no caso da Argentina.

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

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

1. A fronteira entre Argentina e Brasil e suas línguas

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

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

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

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

O espanhol e o português são línguas fônicas, isto é, faladas no âmbito de uma “fonia” ou um conjunto de países nos quais são oficiais - 22 países têm como língua oficial o espanhol (a Hispanofonia) e 8 países têm como língua oficial o português (a Lusofonia, organizada politicamente na forma da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Aproximadamente 330 milhões de pessoas falam o espanhol e 208 milhões de pessoas falam o português, das quais 182 milhões no Brasil. Juntas as duas línguas românicas são faladas por cerca de 540 milhões de pessoas em 5 continentes. O espanhol é uma língua mais prestigiada internacionalmente que o português, e hoje considerada uma das línguas de maior crescimento demo-lingüístico no

mundo. Na fronteira entre Argentina e Brasil, entretanto, os dados indicam que o português tem uma presença determinante, resultado da assimetria de prestígio a favor desta língua, caracterizando assim uma micro-situação sociolingüística oposta à relação entre as duas línguas em nível internacional.

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

Estas assimetrias são menores ou maiores conforme o momento histórico analisado. Sturza (2006) mostra que até a década de 1950 o espanhol tinha presença muito maior nos hábitos lingüísticos das populações brasileiras de fronteira, sobretudo em virtude de uma integração vial mais intensa com Buenos Aires do que com as principais cidades brasileiras.

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

1.1 – Considerações sobre o repertório lingüístico das crianças

Depois de alguns meses de atuação das professoras em sala de aula, o programa passou a visualizar com muita clareza que, do ponto de vista do repertório lingüístico dos envolvidos, atuava com dois públicos distintos: as

crianças argentinas já são, em algum nível, bilíngües; entendem razoavelmente bem a língua portuguesa e muitas a falam com facilidade. Isso se deve ao fato de que muitos são descendentes de brasileiros. Além disso, têm uma maior exposição à língua através da mídia, maior freqüência de estadia no Brasil e, eventualmente, em consequência destes fatores, nota-se uma maior disponibilidade da população argentina de fronteira para o aprendizado do português.

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

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

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

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

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

2. A Interculturalidade no Programa de Escolas de Fronteira

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

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

* Entenderemos por 'interculturalidade', em primeiro lugar, um conjunto de **práticas sociais** ligadas a 'estar com o outro', entendê-lo, trabalhar com ele, produzir sentido conjuntamente. Como em toda prática social, interculturalidade se vive na medida em que se produzem contatos qualificados com o outro, como por exemplo, nos planejamentos conjuntos dos professores dos dois países, nos projetos de aprendizagem em que interagem alunos argentinos e brasileiros, cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar para os mesmos objetos de pesquisa, na participação em eventos próprios de cada país, como por exemplo, na ocasião em que pais e alunos de uma escola argentina participam de uma festa junina brasileira. Esta dimensão da interculturalidade é a dimensão das vivências, fundamental no campo dos conhecimentos atitudinais¹

* Entendemos interculturalidade também como conhecimentos sobre o outro, sobre o outro país, suas formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos estes que precisam estar presentes curricularmente nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas. São estes conhecimentos sobre o outro que possibilitarão, aos alunos, sentirem-se partícipes de histórias comuns, por exemplo, quando um estudante brasileiro consegue entender e apreciar o esforço sanmartiniano na guerra de independência da Argentina e a sua dimensão latino-americana. Nesta dimensão da interculturalidade incorporar-se-ão a história, a geografia, as dimensões literárias, artísticas, religiosas, etc. do outro país nos projetos de aprendizagem realizados conjuntamente de forma bilíngüe. Esta é a dimensão informacional da interculturalidade.

Além disso, a educação pensada para as zonas de fronteira proporciona aos alunos das escolas do programa o conhecimento e o uso de mais uma língua, o que contribui para a qualidade da educação e para o aprimoramento

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

de suas relações comunicativas, tendo em vista que esses alunos encontram-se, em maior ou menor grau, expostos a situações de utilização de ambos os idiomas.

As relações entre o manejo de duas línguas e a inserção em duas ou em várias culturas não são diretas, mas dependentes dos contextos e dos modos de circulação dos indivíduos. Desta forma, a novidade da proposta empreendida por ambos os países abre um espaço para o levantamento das condições que definem o contexto pedagógico do programa tanto para a aprendizagem de línguas como para o desenvolvimento da interculturalidade.

Ainda que a tradição do ensino e aprendizagem de línguas segundas/estrangeiras estabeleça uma diferença crucial entre contextos endolíngües e exolíngües², temos que considerar que a heterogeneidade sociolingüística e a forte orientação intercultural na qual se desenvolve o programa definem um âmbito complexo em que o estabelecido até o momento pelos especialistas resulta insuficiente e produz, por este motivo, um estado de tensão permanente. Muitas são as vozes que atravessam a presente proposta. Vozes que provêm de diferentes olhares desde a teoria, desde a prática; olhares históricos, sociais, políticos, entre outros, e que parecem não se escutar ou, pelo menos, não conseguir a harmonia necessária em várias oportunidades. Entretanto, esta heterogeneidade deve ser considerada como constitutiva do programa e como um ponto de partida tanto para a tomada de decisões na prática concreta como para a posterior realização de pesquisas que, a partir do diálogo teoria-prática dos docentes, definam uma metodologia e uma terminologia que permitam obter acordos entre todos os participantes.

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

2.1 Formas de exposição à Interculturalidade

O programa possibilita uma exposição sistemática a

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

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

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

docentes que estas podem ser resignificadas. A aula se converte em um espaço para a descoberta das características da L2.

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

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

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

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

3. Modelo Comum para o desenvolvimento do Bilingüismo e da Interculturalidade

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

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

Estabelecido o quadro curricular de referência do Programa Escolas Bilíngües de Fronteira, cada sistema escolar e cada escola participante elaborará, de forma mais precisa, seu *plano político-pedagógico (PPP)* / *proyecto educativo institucional (PEI)* e, conseqüentemente, suas rotinas e estratégias de trabalho. Este marco de funcionamento está, em muitos aspectos, neste momento, estabelecido, *de facto*, pelas práticas docentes e de gestão em curso e, *de jure*, nas atas das reuniões técnicas bilaterais

periódicas. Nesse sentido, as práticas estão gerando uma base curricular comum da qual todos os profissionais e instituições envolvidas são partícipes, e que será sistematizada pela Comissão Curricular do Programa³.

3.1 - Modelo seqüencial em construção

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

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

Por outra parte, como apoio a este trabalho, foram propostas orientações – não prescritivas ou obrigatórias – que pudessem servir de insumo ao trabalho docente através do estabelecimento de uma possível progressão de conteúdos

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

e atividades previstos nos projetos e na posterior avaliação dos avanços dos alunos.

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

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

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

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

3.2 - Intercâmbio docente

O Programa tem como base o **intercâmbio docente** a partir da disponibilização de quadros já formados em ambos os países e que atuam nas escolas envolvidas. A unidade básica de trabalho, portanto, é o par de 'escolas-espelho', que atuam juntas formando uma unidade operacional e somando seus esforços na construção da educação bilíngüe e intercultural. Esta forma permite aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas semanais, práticas de bilingüismo e de interculturalidade semelhantes às que querem construir com os alunos, na medida em que se expõem à vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam.

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

4. – Funcionamento do PEBF

a) Carga horária e disposição das aulas em segunda língua

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

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

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

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

O primeiro é o modelo utilizado prototipicamente em Dionísio Cerqueira e Bernardo de Yrigoyen, como escolas de tempo integral. O segundo modelo tem sido praticado em Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu; o terceiro é o modelo desenvolvido em Uruguaiana, embora sua escola-espelho de Paso de los Libres funcione em turno integral. O modelo em turno único prevê a presença do trabalho em segunda língua na base curricular, enquanto o trabalho em contra-turno muitas vezes pode fazer com que o trabalho seja visto como uma atividade extra-curricular, o que não é a intenção do PEBF . O turno único traz melhores perspectivas para a ampliação do sistema, porque não interfere tanto na rotina da escola, não demandando ampliação do espaço físico e de contratação docente com a mesma intensidade que o trabalho em contra-turno ou em turno completo. O trabalho em contra-turno ou em turno completo, por sua vez, amplia o tempo de permanência do aluno na escola, estratégia útil para o processo de aprendizagem do aluno a médio e longo prazo, mas que encontra resistências por parte dos pais, em especial considerando as crianças menores (6 e 7 anos), que fazem sua primeira experiência escolar.

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

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

No modelo de educação bilíngüe vinculado a apresentação dos conhecimentos normalmente é *imbricada*, isto é, o aluno aprende em ambas as línguas UM mesmo conteúdo. Para que UM conteúdo seja aprendido se necessita, portanto, de ambas as línguas. Isso implica que as turmas devem ser FECHADAS, que não deve haver entrada de alunos nas turmas bilíngües depois da 1ª série, isto é, durante a seqüência do processo de escolarização, porque os recém-ingressantes não acompanharão os demais alunos que terão

já uma proficiência e uma prática com a L2 que os recém ingressantes, em geral, não têm. A vantagem desse modelo é que a proficiência dos alunos avança de forma coordenada, e se chega ao final dos nove anos do ensino fundamental com esta proficiência construída, garantia, por exemplo, da possibilidade de construção de um ensino médio bilíngüe de qualidade.

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

c) Estrutura, acompanhamento pedagógico e registro

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

Política Lingüística, de Florianópolis, cujos assessores periodicamente visitam as escolas de fronteira.

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

5 - Ensino através de Projetos de Aprendizagem

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

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

Além das reconhecidas vantagens pedagógicas do trabalho por projetos, do ponto de vista da cooperação interfronteiriça, no PEBF, tem por objetivo permitir, organizar e fomentar a **interação** entre os agentes educacionais e as

comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado. Este contato com o outro implica necessariamente o contato com a língua falada por ele.

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

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

Para o aprendizado da segunda língua vale o mesmo princípio: as práticas da escola serão bilíngües na medida em que falantes de espanhol e de português conviverem nas suas funções **escolares** ligadas à produção e à circulação do conhecimento. O bilingüismo aqui trabalhado apresenta uma estrutura que parte das práticas efetivamente construídas nas escolas, da convivência e dos contatos lingüísticos que se fazem presentes na rotina escolar. O planejamento conjunto, como outros encontros entre o corpo docente, são oportunidades da prática do bilingüismo: fazem circular discursos

falados e textos escritos nas duas línguas, permitem escutar a língua do outro, e portanto, escutar o outro e entendê-lo na sua língua.

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

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

A perspectiva de trabalho com projetos distingue normalmente os conhecimentos informacionais dos conhecimentos operacionais. Estes últimos centram-se no desenvolvimento de habilidades – capacidade de operar com as informações, por exemplo, e incluem o letramento, o cálculo, as capacidades de planejar, executar, trabalhar em grupo, expor idéias em público, entre tantas

outras. No planejamento do projeto de aprendizagem os docentes projetam quais conhecimentos dos dois tipos devem ser aprendidos pelos alunos, e ao final do projeto de aprendizagem registram quais conhecimentos informacionais e operacionais foram efetivamente trabalhados e aprendidos. A este procedimento de registro se dá o nome de 'currículo post-factum' ou 'pós-feito', porque se concentra nas ações e aprendizados efetivamente realizados pelos alunos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada país e com as disposições curriculares comuns desenvolvidas pela Comissão Curricular do PEBF.

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

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

Do mesmo modo enfatiza-se o reconhecimento da avaliação formativa e contínua como instância indispensável para fazer o aluno perceber o quanto aprendeu – e o prazer que isto provoca – assim como o que lhe falta ainda

construir – oferecendo-lhe as ferramentas para que ele possa dar mais esse passo.

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

6. – O lugar do diálogo no ensino-aprendizagem

6.1 A leitura e a escrita no PEBF

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

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

Em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, resulta necessário esclarecer o alcance dos termos letramento / alfabetização e

alfabetización empregados com distintos significados nos referenciais curriculares do Brasil e da Argentina, e que por este motivo demandaram uma explicitação durante as reuniões bilaterais do Programa.

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

No caso da Argentina, nos documentos curriculares⁴ se emprega o termo alfabetización em sentido amplo para fazer referência aos momentos iniciais do processo de apropriação e recriação da cultura escrita (letrada) e inclui tanto a aprendizagem da língua escrita (suas formas, usos e funções) como o dos conhecimentos do sistema alfabético da escrita, o reconhecimento e traçado das letras e o progressivo conhecimento da ortografia das palavras. Em linhas gerais, o alcance do termo *alfabetización* na Argentina inclui os conhecimentos que no Brasil são abarcados nos termos letramento e alfabetização.

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

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

escrita deve permitir o acesso aos saberes próprios aos distintos campos do conhecimento, para conservá-los, compartilhá-los e transmiti-los.

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

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

Em uma escola e em uma aula bilíngüe, este último aspecto recomenda a necessidade de que as crianças participem, no início, de uma etapa oral de contato com a segunda língua – enquanto participam de situações de leitura e escrita na sua língua materna. No âmbito das atividades com textos orais em segunda língua (conversações, jogos, canções, narrativas, rotinas escolares) previstas nos projetos que são desenvolvidos, as crianças aprendem formas de intercâmbio, o significado e uso de palavras e expressões e as regras de combinação desta língua. Dado que a escrita envolve processos afetivos e cognitivos, não teria nenhum sentido que as crianças copiassem palavras escritas por outro sem conhecer seu significado.

Pois bem, quando no âmbito dos projetos de aprendizagem as crianças participam em atividades desafiadoras e interessantes, observa-se que pode surgir, para elas, espontaneamente e naturalmente, a necessidade de escrever: os nomes de um fantoche ou de um personagem de alguma história escutada, seu próprio nome como assinatura de uma mensagem para um amigo da escola gêmea, um epígrafe para uma ilustração a partir de um trabalho de campo, uma palavra "linda" que se repete em uma canção

aprendida. Estas são instâncias ideais, muitas vezes previstas pelos docentes, para incorporar a escrita como atividade de uma sociedade letrada, que não devem ser desperdiçadas.⁵

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

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

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

6.5 – A biblioteca bilíngüe e os livros de imagem.

Segundo as necessidades que surjam nos projetos de aprendizagem, as crianças podem participar de distintas instâncias de leitura e escrita de textos. Podem necessitar, por exemplo, de escrever, com a ajuda de suas docentes,

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

legendas para as ilustrações ou fotografias que fizeram em um encontro esportivo, os cartazes ou os convites para este encontro. Podem recorrer aos livros da biblioteca para buscar imagens de lugares, animais, pessoas sobre as quais estejam trabalhando, ou para conhecer as histórias e personagens dos livros escritos na segunda língua⁶.

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

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

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

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

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

6.6 – A compreensão do princípio alfabético

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

6.7 – A questão da ortografia

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

Cabe elucidar aqui vários aspectos. Quando as crianças estão se iniciando no processo de alfabetização em sua língua materna, as estimulamos

a escrever segundo suas próprias possibilidades. Devem compreender a alfabetividade do sistema, o que supõe reconhecer os sons das palavras faladas, escolher as letras adequadas e tracá-las. Em função do seu desconhecimento dos defeitos do paralelismo do sistema (que pode haver sons que se representam com mais de uma letra, letras que representam mais de um som, letras que não representam nenhum som, etc.) recorrem a uma ortografia simplificada. Considera-se um progresso na escrita de palavras que as crianças formulem a dúvida ortográfica (“Com que letra é?”). Uma vez desenvolvida, esta dúvida é transferida à escrita de palavras em uma segunda língua.

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

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

Considerações finais

Este documento sintetiza as concepções iniciais e experiências vivenciadas pelas escolas envolvidas neste período de implementação do Programa. Foi elaborado a partir da descrição do que vem ocorrendo

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