

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**ANDRÔMEDA GUTERRES MACHADO**

**MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA DE *FRONTERA***

**Bagé**

**2018**

**ANDRÔMEDA GUTERRES MACHADO**

**MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA DE *FRONTERA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Cardoso

**Bagé**

**2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M149m Machado, Andrômeda Guterres  
Memórias de uma escola de fronteira / Andrômeda Guterres  
Machado.  
46 p.  
  
Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade  
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL  
E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2018.  
"Orientação: Cristina Cardoso".  
  
1. Escola. 2. Fronteira. 3. Memória. 4. Identidade. I.  
Título.

**ANDRÔMEDA GUTERRES MACHADO**

**MEMÓRIAS DE UMA ESCOLA DE *FRONTERA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 6 de julho de 2018  
Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Cardoso  
Orientadora  
(UNIPAMPA/Bagé)

---

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra  
(UNIPAMPA/Bagé)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sara dos Santos Mota  
(UNIPAMPA/Bagé)

Dedico este trabalho às minhas irmãs - espero que um dia elas entendam minha ausência nesse período e que se sensibilizem - assim como eu, não só com esse trabalho, mas com toda a história da fronteira de Aceguá.

Dedico este trabalho - particularmente - às minhas avós, por sempre me cuidarem, por serem minhas amigas, confidentes e companheiras. Em especial, dedico à minha avó materna, minha *abuela* amada Yolanda Lucas Guterres, minha inspiração para que tudo isso acontecesse. Estudar a fronteira era mais que cobiça, era um sonho e essa aspiração eu devo a ela - pessoa com uma história de vida ímpar e uma cultura riquíssima - que me foi passada desde que tenho consciência nessa existência. *O aprecio que te teño é único, mi amor.*

## AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Jesus, por me darem conforto nas horas em que a angústia apertava.

A minha mãe, minha guerreira, meu exemplo de força e superação. Em 21 anos de estrada entre Bagé e Aceguá enfrentou momentos complicados, frio e cansaço, mas nunca desistiu de compartilhar conhecimento com esse povo extraordinário - embora ela diga que mais aprendeu do que ensinou. Ela, que compreende a temática fronteiriça como ninguém, abriu meus olhos para a situação real vivida na fronteira e me deu apoio para não desistir de tentar entender essa terra esquecida.

A minha orientadora, professora Cristina. Eu sempre digo que a Cristina, às vezes, é mãe que acalenta, que acredita cegamente e que defende sem hesitar. Às vezes, também, ela é a prima da cidade grande que vem visitar a prima que mora no interior e enche a cabeça dela de 'minhoca'... graças a Deus! Eu amo essas duas Cristinas.

Aos meus amigos, pelo apoio, pela dedicação e pelas infinitas horas me auxiliando a organizar, catalogar, analisar e a refletir sobre os 143 questionários aplicados nos dias em que o frio apertou, em que a chuva não cessou e até em dia em que faltou luz. Não existem palavras que expressem a minha gratidão. Destaco, dentre esses amigos: Paola Manke Lopes, Karen Delfim, Stéfani Sena, Ritta Maia, Mauricio Giribone, Larissa Assis, Guilherme Ramos e Alex Matheus Paulo Valério. Em especial, agradeço a Karen e ao Mauricio por me levarem a Aceguá quando eu pensei que não conseguiria mais dar continuação ao trabalho e, também, por me ajudar a aplicar os questionários que faltavam, a organizar o ambiente, além de auxiliar a sanar as dúvidas dos alunos quanto às questões propostas. Também, em especial, a Larissa por me auxiliar com as muitas dúvidas na escrita em português e ao Guilherme com as dúvidas na escrita em inglês. E mais do que especial, a ajuda do Matheus na formatação do texto e todo o apoio que me foi dado.

Aos professores da Unipampa, por compartilharem seus conhecimentos e por me tornarem cidadã pensante.

A escola Barão de Aceguá, por abrir as portas para mim desde quando eu era criança e por, neste 2018, me dar oportunidade, com total apoio e segurança, para a pesquisa necessária para o meu trabalho de TCC.

Aos alunos da escola Barão de Aceguá, por contarem as histórias de suas vidas de uma maneira inigualável. Confesso que chorei lendo alguns questionários. Confesso, também, que não esperava uma doação tão grande e tão pura de pessoas com vivências tão singulares e que, muitas vezes, estão lá, esquecidas e invisíveis na fronteira.

## RESUMO

No seguinte trabalho analisamos os perfis sociológicos dos alunos de Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola brasileira estadual pública Barão de Aceguá, localizada na cidade de Aceguá-RS, mais especificamente os dos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *doble chapa*, tentando descortinar a memória desse público através da averiguação de questionários aplicados. Procuramos mostrar as variações de identidade diante a tamanha mescla existente nessa zona de fronteira. Analisamos o singular gerado a partir de um todo externo que é a dimensão entre Brasil e Uruguaý ou o minúsculo/quase imperceptível espaço compreendido entre esses dois países. Utilizamos dados quantitativos de variáveis de interesse da escola e dos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *doble chapa*, os quais somam 25,17% do total de alunos, para uma melhor contextualização; contudo, a abordagem predominante dessa pesquisa é qualitativa. Fizemos uma análise qualitativa ao trabalho e refletimos às questões de visão particular sobre as histórias dos alunos e questões que envolviam o protagonismo da escola dentro da identidade de cada um, especificamente ou desse indivíduo como integrante de um grupo. Para embasar este trabalho, além da documentação da escola e dos questionários distribuídos aos alunos, buscamos referências teóricas que trouxessem as leis existentes para escolas públicas que estão em zona fronteiriça, assim como projetos que já foram realizados em fronteiras, inclusive pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e referências como as que tratam do resgate de memória, memória coletiva, identidade, e limite e fronteira. Também trouxemos a visão de fronteira do poeta Fabián Severo, que descreve minuciosa e sensivelmente a fronteira com seus poemas em portunhol, entre outros.

Palavras-chave: Escola. Fronteira. Memória. Identidade.

## RESUMEN

En el siguiente trabajo analizamos los perfiles sociológicos de los alumnos de la enseñanza secundaria y Educação de Jovens e Adultos (EJA) de la escuela brasileña estadual pública Barão de Aceguá, ubicada en la ciudad de Aceguá-RS, más específicamente los de los alumnos extranjeros, con más de una nacionalidad y/o doble chapa, intentando revelar la memoria de ese público a través de la investigación de cuestionarios aplicados. Intentamos mostrar las variaciones de identidad delante tamaña mezcla existente en esta zona de frontera. Analizamos el singular generado a partir de un todo externo que es la dimensión entre Brasil y Uruguay o el minúsculo/casi imperceptible espacio comprendido entre estos dos países. Utilizamos datos cuantitativos de variables de interés de la escuela y de los alumnos extranjeros, con más de una nacionalidad y/o doble chapa, los cuales suman el 25,17% del total de alumnos, para una mejor contextualización; sin embargo, el enfoque predominante de esta investigación es cualitativo. Hicimos un análisis cualitativo al trabajo y reflexionamos a las cuestiones de visión particular acerca de las historias de los alumnos y cuestiones que involucraban el protagonismo de la escuela dentro de la identidad de cada uno, específicamente o de ese individuo como integrante de un grupo. Para basar este trabajo, además de la documentación de la escuela y de los cuestionarios repartidos a los alumnos, buscamos referencias teóricas que trajeran las leyes existentes para escuelas públicas que están en zona fronteriza, así como proyectos que ya fueron realizados en fronteras, incluso por la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) y referencias como las que tratan del rescate de memoria, memoria colectiva, identidad, y límite y frontera. También trajimos la visión de frontera del poeta Fabián Severo, que describe minuciosa y sensiblemente la frontera con sus poemas en portugués, entre otros.

Palabras-clave: Escuela. Frontera. Memoria. Identidad.

## ABSTRACT

The following TCC, aims to analyze the sociological profile of high school and Educação de Jovens e Adultos (EJA) students that attend to the Brazilian public state school Barão de Aceguá, located in the city of Aceguá-RS, more specifically foreign students, students with more than one nationalities and/or *doble chapa*, trying to uncover their memories through a questionnaire with the intention of showing the varieties of identity in this border zone. We analyzed the singular generated from an external whole that is the dimension between Brazil and Uruguay or the tiny/ almost imperceptible space between these two countries. We used quantitative data of different school interests, and of foreign students, with more than one nationalities and/or *doble chapa*, which account for 25,17% of total students, for a better context; however, the predominant approach of this research is qualitative. We did a qualitative analysis to the work, reflecting about the questions that demanded the history of the student and questions that involves school protagonism in the identity of each one, specifically or of this individual as a member of the group. To support this work, besides the school documentation and the questionnaires distributed to the students, was sought theoretical references that would bring the existing laws to public schools that are in the border zone, as well as projects that have already been done in the borders, including by the Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) and also references like those that deal with this rescue of memory, collective memory, identity, and limit and border. We also brought the border view of the poet Fabián Severo, who minutely and sensibly describes the border with his poems in *portunhol*, among others.

Keywords: School. Border. Memory. Identity.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos falantes de português como língua materna e alunos que falam mais de uma língua.....	27
Gráfico 2 – Alunos com pais e/ou avós estrangeiros.....	28
Gráfico 3 – Alunos inteirados da existência de descendentes e estrangeiros na escola.....	28
Gráfico 4 – Faixa etária dos alunos do turno noturno.....	29
Gráfico 5 – Faixa etária dos alunos do turno vespertino.....	29
Gráfico 6 – Documentação dos alunos.....	31

## LISTA DE SIGLAS

DPU - *Dialectos Portugueses del Uruguay*

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEIF - Programa Escolas Interculturais de Fronteira

SEM – Setor Educativo do MERCOSUL

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>2 FRONTEIRA E LIMITE: IDENTIDADE E MEMÓRIA.....</b>	<b>17</b>
<b>3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EDUCACIONAL E O PAPEL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FRONTEIRA E ESCOLAS URUGUAIAS BILÍNGUES NA CONSTRUÇÃO E/OU INTERFERÊNCIA DE IDENTIDADE CULTURAL.....</b>	<b>22</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 Dados quantitativos de variáveis de interesse da escola.....</b>	<b>25</b>
<b>4.2 Dados quantitativos de variáveis de interesse dos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou <i>double chapa</i>.....</b>	<b>30</b>
<b>4.3 Dados qualitativos – Identidade e Memória.....</b>	<b>32</b>
<b>5 UM OLHAR REFLEXIVO AOS PERFIS SOCIOLÓGICOS.....</b>	<b>38</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>42</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>44</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É possível perceber que a heterogeneidade<sup>1</sup> está presente no público que frequenta as escolas brasileiras. A heterogeneidade aparece em questões como, por exemplo, religião, gênero e orientação sexual. Todos esses quesitos somados a tantos outros formam parte da cultura<sup>2</sup> do indivíduo, esteja ele em convívio em grupo ou voltado para sua individualidade.

A faixa de fronteira brasileira que conta com até 150 quilômetros de largura e 15.719 quilômetros de fronteira terrestre, abrange 558 municípios de 11 estados, o que corresponde a 27% do território brasileiro e dez milhões de habitantes. Das fronteiras com os países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), pelo menos, 435 municípios foram participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) com 9.000 escolas que contabilizam 3.012.742 alunos. O PEIF, um programa que, como descreve Gonçalves, “procura(va) potencializar e ampliar as relações entre os países vizinhos através de projetos educativos interculturais” (GONÇALVES, 2015, p. 8), dentre os países que foram participantes estavam envolvidos Brasil e Uruguai. O programa foi desenvolvido pelo MERCOSUL no âmbito educacional de políticas linguísticas de integração regional e hoje não está mais em funcionamento.

O que ocorre nessas escolas de cidades de fronteira, mais precisamente em uma escola estadual de ensino médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA), localizada em Aceguá-RS, uma cidade gêmea<sup>3</sup> com pouco mais de 4 mil habitantes e que está a 62 quilômetros da cidade de Bagé-RS, é uma expansão do que o termo “heterogeneidade” representa a priori.

A escola supramencionada, segundo documento que nos foi fornecido pela vice-diretora da própria em entrevista em 2017/2, surgiu através de um ato político de doação em 1º de março de 1942 e recebeu o nome de Barão de Aceguá, uma vez que o neto do Barão Astrogildo Pereira da Costa, nomeado Astrogildo Barbosa de Godoi, era integrante da comissão escolar que contatou seu amigo, Oscar Fontoura, na época Secretário da Fazenda em Porto Alegre. O Barão, nascido em Herval, em 1815, se construiu através de sua carreira militar, lutando contra argentinos, uruguaios e paraguaios. Possuía uma estância perto de Aceguá-RS e uma outra em Jaguarão-

RS, onde veio a falecer, em 1892. O projeto de ensino para brasileiros aprenderem em seu próprio idioma se deu a partir de março de 1936, pela professora pelotense Matilde Zatar. Somente em 15 de novembro de 1941 foi inaugurado o atual prédio da escola - e seu funcionamento começou no ano de 1942.

O público que frequenta a escola mencionada anteriormente é merecedor de um olhar mais aprofundado. Esta escola recebe grande número de alunos de países, culturas e etnias diferentes. Possui alunos brasileiros, uruguaios, árabes e descendentes dessas etnias, além de descendentes de alemães, russos, prussios e espanhóis – pessoas que vivem entre Aceguá (Brasil), Aceguá (Uruguay) e nas localidades situadas entre os dois países que distam entre 5 e 70 quilômetros da escola. É importante referir que a escola, com o total de 280 alunos, conta com, pelo menos, 12,85% do seu público em alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *doble chapa*<sup>4</sup>.

A questão que orienta este trabalho é reconhecer e revelar a memória deste público de estrangeiros e/ou descendentes e apontar as questões identitárias, através de suas respostas abertas a perguntas de questionário proposto dentro da escola Barão de Aceguá, durante visitas para aplicação de questionário, conversas com a equipe diretiva, obtenção de informações históricas, geográficas e dos alunos, além de verificação da documentação concedida. Buscamos mostrar como esse alunado se identifica diante tamanha mescla e como a identidade de cada um se mantém ou se modifica perante o impacto intercultural existente, entendido aqui pela perspectiva de culturas que se fundem ao invés de culturas que colidem.

Essa pesquisa foi fundamentada, portanto, através de questionário que foi aplicado a 143 estudantes da escola (Apêndice A). As respostas coletadas foram alocadas, primeiramente, de forma quantitativa, para melhor organização e contextualização de informações. Mas nossa análise é centrada na pesquisa qualitativa<sup>5</sup>, com vistas a trazer à tona quesitos como identidade e fronteira. O enfoque da pesquisa proposta é analisar as entrevistas dos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *doble chapa*. Nesse sentido, obtivemos informação de que, entre os alunos estrangeiros, há uruguaios, tendo em vista a localização geográfica da escola (Brasil/Uruguay). A outra etnia que se apresentou na pesquisa foi a de estrangeiros advindos de Israel. Embora seja complicado em uma região de fronteira,

utilizamos do termo “estrangeiros” para distinguir os alunos não nascidos/registrados no Brasil, já que formam parte do que norteia a pesquisa.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma após as considerações iniciais: no primeiro capítulo, dialogamos sobre a diferença entre fronteira e limite, alicerçados teoricamente com definições de autores que estudam estas temáticas, como Steiman e Machado; Núñez, Padoin e de Oliveira; Pegoraro; Gomes; e Severo. Em seguida, ainda no primeiro capítulo, trazemos identidade e memória, terminologias teóricas que embasam este trabalho. Aqui, temos apoio teórico de Machado, Haesbaert, Ribeiro, Steiman, Peiter e Novaes; Modesti; Pereira; Cardini; Mahfoud e Carvalho.

No segundo capítulo, trazemos a legislação brasileira educacional para escolas públicas situadas em zona de fronteira<sup>6</sup>, como é o caso da escola tratada nesta pesquisa, e para escolas uruguaias bilíngues. Também tratamos sobre o papel das escolas públicas de zona de fronteira e das escolas uruguaias bilíngues na construção e/ou interferência da identidade cultural como, por exemplo, as atuações perante as línguas contempladas, embasamento para que nos próximos capítulos pudéssemos refletir sobre como os alunos entrevistados veem a atuação da escola perante esses quesitos.

No terceiro capítulo, trazemos a análise dos dados que estão divididos em três seções. Começamos com os dados quantitativos de variáveis de interesse da escola adquiridos através do questionário aplicado. A seção está dividida conforme as questões que nortearam a pesquisa e, para uma melhor percepção do leitor, decidiu-se pelo uso de gráficos. Em seguida, exploramos os dados quantitativos dos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *dobble chapa* que são o foco desta pesquisa. Nesta seção, analisamos as questões que envolviam estrangeirismo, o porte de mais de uma nacionalidade e declarações de *dobble chapa*. Nesse capítulo também utilizamos gráficos. E por último, examinamos os dados qualitativos da escola de um modo geral e dos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *dobble chapa*.

No quarto capítulo, damos um olhar reflexivo ao que nos foi relatado através dos perfis dos respectivos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou

*doble chapa*. Aqui, através de uma sensível análise, abordamos e refletimos sobre questões de construção de identidade e memória em uma zona de fronteira.

E, por fim, nas considerações finais, resgatamos o que foi tratado nos capítulos anteriores, fazendo uma reflexão sobre o tema que direciona essa pesquisa.

## 2 FRONTEIRA E LIMITE: IDENTIDADE E MEMÓRIA

Conhecemos como fronteira a delimitação entre territórios, a marca de divisão de lugares, algo referente a espaço geográfico. Muitas vezes fronteiras são tratadas como algo que, entre vários aspectos, divide e demarca, como a muralha da China. Ou como, para os romanos, lugar de mobilidade, “pois para eles, quanto mais pudessem avançar, mais terras poderiam dominar” (STEIMAN; MACHADO, 2002, p. 3).

Então, julgamos importante a definição de fronteira e limite. Como nos dizem Núñez, Padoin e de Oliveira (2010, p.60):

Limites e fronteiras são termos muito antigos e aplicáveis a várias áreas do conhecimento. Durante séculos foram definidos de forma intuitiva e até hoje permanecem como fonte de indagações filosóficas, especialmente quando se trata de objetos e eventos espaço-temporais.

A fronteira será tratada aqui de maneira distinta de limite, embora alguns autores tratem esses termos como iguais. Então, neste trabalho, interpretaremos “o limite como fim de um território, enquanto a fronteira é tomada como início” (ROSA, 2009, p. 31, *apud* PEGORARO, 2011).

Para Núñez, Padoin e de Oliveira (2010, p.61):

Limite internacional foi estabelecido como conceito jurídico associado ao Estado territorial no sentido de delimitar espaços mutuamente excludentes e definir o perímetro máximo de controle soberano exercido por um Estado central. Apesar de não ter vida própria nem existência material (por definição, a linha é abstrata e não pertence a nenhum dos lados) o limite internacional não é uma ficção e sim uma realidade geográfica que gera outras realidades. Pode inclusive ser materializado [...]

Então, limite se aplica à parte de demarcação geográfica, ou seja, o perímetro, seja por uma linha, um rio, uma ponte ou um espaço que tenha função de separação, embora a demarcação em si possa ser abstrata.

Já a definição de fronteira para Gomes, “não representa o ponto onde algo termina, mas é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (GOMES, 2010, p. 38). Defendendo que fronteira não é algo delimitado como fim, assim como se dá quando nos referimos a limite, a fronteira como algo diferente do histórico-

político-geográfico ao que se refere o limite embasado pelos textos dos autores mostrados acima.

Essa troca existente na fronteira não necessariamente se dá por povos de países, estados ou cidades diferentes. Existem fronteiras onde limites não demarcam lugares, quiçá daí surja o termo “variação”. Fronteira, aqui, não é limite, fronteira é princípio, mas também é lar de muitos. Embora este trabalho seja centrado em pesquisar um determinado corpus humano de fronteira com demarcação geográfica, o tema tratado se refere mais às fronteiras culturais e pessoais do que sobre limites. A seguir, um trecho do poema *Sincuentsiete* escrito em portunhol que localiza a fronteira a partir da perspectiva de um morador de Artigas (cidade fronteira a Quaraí), escritor Severo (2010, p. 98):

Nos semo da frontera  
 como u sol qui nase alí tras us ucalito,  
 alumeia todo u día ensima du río,  
 y vay durmí la despós da casa dus Rodríguez.  
 (...)  
 Como el viento,  
 que hase bailar las bandera,  
 como a yuva,  
 qui leva us ranyo deles yunto con los nuestro.  
 Todos nos semo da frontera  
 como eses pásaro avuando de la pra qui,  
 cantando un idioma que todos intende.

Para este trabalho, portanto, fronteira é um lugar de encontro entre povos distintos, e como nos diz Machado, Haesbaert, Ribeiro, Steiman, Peiter e Novaes (2005, p. 109) “é o trânsito social onde há troca de culturas e experiências”, e, às vezes, limites que demarcam o lugar, mas que os dois termos, embora relacionados, não são considerados equivalentes.

Sobre a construção de identidade e de memória, defendemos o quanto uma está relacionada a outra, embora não tratemos memória como passado, usamos do que diz Modesti (2017):

Não é incomum relacionar memória e identidade, visto que a memória é representada como lembranças de um tempo que passou. Essas lembranças podem ser individuais ou coletivas e muito frequentemente expõem um sentimento de pertencimento.

Para esclarecer o que foi dito acima, nos apoiamos no que aponta Delgado (2006) *apud* Modesti (2017) “a memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente (p. 9). “ Acreditamos em tal afirmação porque o encontro de vários perfis forma a memória desta escola alvo e esse acontecimento só vem a ser possível enquanto esse encontro, de fato, está se reiterando, ou seja, no presente.

Para Pollak (1992) *apud* Modesti (2017), “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade”, e diz que leva ao reconhecimento de si, do outro e de um grupo social (p. 204).

Quando consideramos a identidade cultural de um grupo, podemos pensar na formação dos indivíduos a partir dos aspectos culturais, religiosos, políticos, suas experiências e, claro, sua língua. Segundo Machado *et al.* (2005, p. 93) devemos partir do pressuposto de que a identidade cultural é uma ‘construção’ social-histórica - e, no nosso caso, nesse quesito, também geográfica. “Nosso caso” porque falamos de uma situação de zona de fronteira com interações de sinapse que, de acordo com Machado *et al.* (2005, p. 109), referem-se à presença de alto grau de troca entre as populações fronteiriças.

Defendemos que essa zona de fronteira junto à escola alvo define-se através do conceito de territorialidade, o olhar geográfico que considera o “humano”, como descreve Machado *et al.* (2005, p. 91):

Ao contrário do território, que de alguma forma define “nós” e os “outros”, “próprio” e o “não- próprio”, ou seja, carrega um sentido de exclusividade, a territorialidade é um processo de caráter ‘inclusivo’, incorporando velhos e novos espaços de forma oportunista e/ou seletiva, não separando quem está ‘dentro’ de quem está ‘fora’. Por isso mesmo, a territorialidade de algum elemento geográfico dificilmente coincide com os limites de um território, embora possa justificar a formação de novos territórios.

A zona de fronteira entre Aceguá-RS e Aceguá-UY salientou-se pelo fato de abrigar, não só em seu território, mas em sua única escola pública estadual brasileira de ensino médio e EJA, distintos grupos de distintos países e etnias e seus descendentes, não somente brasileiros e uruguaios. Como nos retrata Nora (1993) *apud* Pereira (2005, p.1) A escola torna-se, então, um dos “lugares da memória” e, continua Pereira, “privilegiado, diga-se de passagem. ” (PEREIRA, 2005, p. 1, 17)

Neste estudo, a fim de saber como as identidades desses alunos se descobrem ou se reconstróem no âmbito escolar, investigamos sobre o funcionamento da memória, tanto individual como coletiva. Cardini (1993) afirma que “para Halbwachs o indivíduo que lembra é sempre um indivíduo inserido e habitado por grupos de referência; a memória é sempre construída em grupo, mas é também, sempre, um trabalho do sujeito.” (1993 *apud* SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 1).

Como nos dizem Schmidt e Mahfoud, “A memória é este trabalho de reconhecimento e reconstrução que atualiza os "quadros sociais" nos quais as lembranças podem permanecer e, então, articular-se entre si.” (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 2). E, como complementa Pereira (2005, p. 2) sobre a relação da memória com a identidade:

Destacamos, aqui neste estudo, a memória e sua relação com a identidade. A identidade permite ao indivíduo se localizar em um conjunto social e é produto das suas interações com o seu ambiente societário. Expressa-se por um sentimento de referência e de identificação com um grupo.

Ainda nos confirma Carvalho (2004, p. 29) que acerca da memória além do biológico:

A memória assim considerada ultrapassa a concepção de transmissão biológica; ela retém, conserva, recupera e aborda o aspecto sociocultural de um grupo. Afasta-se tanto da visão biológica quanto daquela que considera a memória em seu aspecto estritamente individual.”

E como nos esclarece Pereira (2005, p. 3) sobre o coletivo de memória e identidade:

A memória coletiva só tem sentido enquanto faz parte da vivência dos seus participantes, da sua vida cotidiana. Halbwachs diz que não existe identidade puramente individual, mas a identidade é sempre social, e a memória cultural é coletiva.

Por isso, se trabalhará a partir da questão memorialística através dos perfis sociológicos dos alunos. Será feita a valorização do individual, da identidade cultural do indivíduo para depois ser organizada a articulação dessa memória inserida no plano coletivo, pois como afirmam os autores acima, a identidade permite o indivíduo encontrar-se no conjunto social e traz a memória como algo distante do individual, embora relacionada com a identidade e com o trabalho do sujeito. A memória é

formada pelo coletivo e a escola é vista como um lugar onde as identidades são reforçadas e a memória é construída e reconstruída. Neste caráter de inclusão de identidades, reforçamos a adequação do uso do termo “territorialidade”, o qual se define pelo processo de incorporação e apropriação de caracteres, o que defendemos suceder nessa zona de fronteira.

### **3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA EDUCACIONAL E O PAPEL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FRONTEIRA E ESCOLAS URUGUAIAS BILÍNGUES NA CONSTRUÇÃO E/OU INTERFERÊNCIA DE IDENTIDADE CULTURAL**

Tendo em vista a legislação brasileira educacional através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, segundo o texto de Lobato (2008, p. 1):

Como processo de socialização integralizador dos indivíduos ao contexto social, tem sido abordada de diferentes formas na sociedade brasileira, variando com o tempo e o meio. Atualmente o ensino adquiriu uma tonalidade de que qualquer coisa a ser estudada deve ter relação com o mundo de vida do estudante.

E como relatam Oliveira, Morais e Dourado (2016, p. 9) sobre o sistema estadual de ensino:

O sistema estadual de ensino, bem como o do Distrito Federal, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, podem legislar sobre a educação, a cultura, o ensino e o desporto (art. 24 alínea IX). A esse respeito, a LDB, art.10, incisos I e III, explicita que os estados incumbir-se-ão de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; e elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e os planos nacionais de educação, integrando e coordenando suas ações e as dos seus municípios. Para a regulamentação do ensino na esfera estadual, sua legislação inclui: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, resoluções, portarias e pareceres do Conselho Estadual de Educação, a Legislação Estadual de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo, decretos e atos administrativos do Poder Executivo.

Conforme apontamos anteriormente, pensamos acerca do caráter inclusivo dessa zona de fronteira e como ele influencia na construção e/ou mudança da identidade cultural dos grupos dentro dessa escola brasileira estadual pública de ensino médio e EJA. Percebemos, através das informações apresentadas anteriormente, que é dever da escola formar o indivíduo perante o contexto em que ele vive, ou seja, sua realidade. Mas a dúvida que nos é lançada é se essa legislação foi construída pensando em situações que escolas como a Escola Barão de Aceguá encontrariam em sua jornada. Isso porque, muitas vezes, mesmo com o resguardo de uma legislação, podemos observar uma prática distinta da teoria.

As escolas brasileiras estaduais de fronteira também se deparam com desafios de cunho linguístico pela questão de estarem posicionadas entre países e no caso da

escola de interesse para a pesquisa, temos acrescentado o fator da diversidade etnográfica que costumeiramente está presente na mesma.

Desde 2003, são executados projetos de educação bilíngue em escolas fronteiriças uruguaias. A partir do entendimento de que o Uruguaio não é um país homogêneo, tampouco monolíngue, foram criadas políticas linguísticas que contemplam escolas de educação bilíngue com a inserção do *Portugués del Uruguay*, termo usado para denominar os *Dialectos Portugueses del Uruguay* (DPUs). Essa proposta é justificada através de razões históricas de herança que mencionam o uso do português em razão da oscilação das coroas espanhola e portuguesa e missões jesuíticas em territórios que hoje são departamentos do norte uruguaio (Rivera, Artigas e Cerro Largo), como nos conta Brovotto (2010, p. 28).

Mas somente em 2008 foram formalmente reconhecidas as várias línguas maternas uruguaias, como nos conta Teixeira (2016, p. 104):

Jamás antes el Estado había reconocido formalmente la existencia de varias lenguas maternas sobre su territorio. La historia educativa del Uruguay ha tenido un giro en 2008, dado que esta Ley General de Educación hace alusión a la variación lingüística y a la necesidad de incluirla en la enseñanza (LEY Nº 18.437 2008, Tit. II, cap. VII, inc. 5).

Sobre a valorização do português uruguaio, nos diz Teixeira (2016, p. 106):

En el caso de las escuelas bilingües de frontera, la valorización del portugués uruguayo no significa que este sea utilizado ni expandido, ni mucho menos incluido en las diferentes instancias de las clases. Esta variedad es característica de los dominios de comunicaciones espontáneas e informales; es igualmente un sistema sin escritura y le falta un léxico necesario para trabajar los contenidos académicos. El portugués estándar del Brasil (PB) es la variedad elegida para la enseñanza, pero la variedad local está siempre presente en la oralidad de los estudiantes y maestros.

Ainda que se julgue a eficácia do funcionamento dessas escolas bilíngues, por motivos de, por exemplo, a formação de professores e a elaboração de material didático na língua alvo, acredita-se que tenham melhor resultado do que projetos como o PEIF que, forma parte do Setor Educativo do MERCOSUL (SEM), porque esse transmite, no quesito de língua, um tratamento ao espanhol como língua estrangeira remetendo ao contato com o Brasil e não como língua materna de parte da população uruguaia, como afirma Behares (2010, p. 18), o que também acontecia com os projetos educativos do MERCOSUL para escolas Uruguaias, porém com o uso do português. A escola alvo desta pesquisa não participou do PEIF.

Embora a pesquisa tenha como alvo primeiro os alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *doble chapa*, entendemos como importante o conhecimento de todo e qualquer relato que demonstre a atuação da escola na formação ou reconstrução de identidade desses alunos. Tendo em vista que, além de brasileiros e uruguaios (e seus descendentes), encontramos outros grupos que integram a comunidade. Também justificamos o enfoque da pesquisa pelo interesse acerca do uso das línguas que não o português como, por exemplo, da língua espanhola e do portunhol, contemplados no curso de Letras Línguas Adicionais. Embora não se “aprenda” o portunhol no curso, há conhecimento de sua existência e de como ele integra e representa zonas de fronteira e forma parte das DPUs. Assim como nos conta Broveto (2010, p. 27), acerca da zona fronteira do norte do Uruguai (na qual abarca Aceguá-RS/Aceguá-UY), “Además de la presencia del español y el “portugués brasileño”, en esta región se hablan otras variedades lingüísticas que han sido denominadas informalmente “*portuñol*”, “*fronterizo*”, “*bayano*” o “*brasileiro*””.

É importante lembrar que a escola em evidência não é uma escola de educação bilíngue, embora esteja em uma zona na qual a educação bilíngue talvez fosse propícia. Nesse sentido, Behares (2010, p. 22) cita Sturza (2006) “Considerando o contato das línguas pelo seu modo de circulação na sociedade fronteira e pelo sentido que as línguas apresentam para os sujeitos fronteiriços enquanto lugar de significação de sua identidade.”

Por esse motivo, se discutem as políticas educacionais para situações como a da escola em destaque e se comparam essas políticas com ações como a das escolas uruguaias bilíngues e projetos como o do MERCOSUL. É importante destacar o papel da escola como lugar simbólico da presença do estado-nação e o papel de reforçar a identidade nacional, neste caso, também brasileira. O que pode haver é a necessidade da defesa da precisão de políticas de inclusão e valorização cultural (que abrange também a língua) para a comunidade na cidade de Aceguá-RS e Aceguá-UY, já que, pelo que nos foi informado, poucos projetos sobre os temas foram desenvolvidos na escola e atualmente nenhum projeto está em andamento.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 Dados quantitativos de variáveis de interesse da escola

Após análise geral dos dados coletados, através dos questionários aplicados aos alunos da escola, focamos, primeiramente, nos dados quantitativos de variáveis de interesse da escola.

É válido ressaltar que, dos 280 alunos matriculados, informação dada pela vice-diretora da escola, em entrevista em 2017/2, 143 responderam ao questionário. Nos foi dito que houve muitas desistências e que, pela falta de alunos, a escola não funciona mais pelo turno matutino. Logo, as entrevistas foram realizadas no turno vespertino, no ensino médio e, no turno noturno, na EJA em 2018/1. Além das desistências dos alunos entre 2017/2 e 2018/1, nos foi informado que alguns alunos haviam faltado nos dias de visita à escola para realização da primeira parte do trabalho.

Antes da aplicação dos questionários, foram fornecidas aos alunos informações sobre o que representa este trabalho e a importância da participação dos alunos nesta pesquisa. Também foram fornecidas instruções sobre as questões a serem respondidas como, por exemplo, sobre a defesa de dialetos como língua neste trabalho e o reforço sobre a importância da comunicação dos mesmos nos questionários perante questões sobre língua. Além disso, escolhemos não utilizar o termo “língua materna” nos questionários para que não houvesse possibilidade de confusão de significado, mesmo assim, foi explicada a questão que perguntava sobre a primeira língua falada pelos alunos. A explicação do termo “*double chapa*” foi reforçada aos alunos, assim como a diferença do termo “mais de uma nacionalidade”, já que no presente trabalho foram tratados como processos diferentes, tendo em vista a situação de zona de fronteira a qual pertence Aceguá-BR e Aceguá-UY (ver DORNELLES; GOLÇALVES; ARAÚJO; CASTRO; FERNANDES, 2015, p. 85). Optamos por não avaliar nem mencionar a legalidade das declarações de *double chapa* e outras nacionalidades, além de não ser o foco da pesquisa, poderia de algum modo importunar a escola alvo e comprometer a permanência dos alunos que estão inseridos neste contexto.

A primeira percepção, após a análise dos perfis foi a de que, de fato, a escola alvo amplia a compreensão do termo “heterogeneidade”. Após um primeiro momento de leitura, percebemos que cada questionário respondido tinha suas peculiaridades. Logo, para uma melhor organização e maior facilidade de estruturação dos dados quantitativos, os questionários foram catalogados. Todos processos foram realizados manualmente, inclusive a geração de dados.

Primeiro, os questionários foram divididos pelos turnos aos quais pertenciam; em seguida, foram divididos por turmas. Também foram etiquetados com números e, a partir daí, elaboramos gráficos com os resultados quantitativos com os dados de todas as turmas. As turmas do turno vespertino contemplavam dois primeiros anos, dois segundos anos e um terceiro ano, pertencentes ao ensino médio. Já o turno noturno contemplava as totalidades da EJA 1 e 2, que correspondem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, ou seja, os anos iniciais. O turno noturno também contemplava as totalidades 3 e 4, que correspondem ao 6º e 7º ano do ensino fundamental, as totalidades 5 e 6, que correspondem ao 8º e 9º ano do ensino fundamental, ou seja, a totalidade 3 até a totalidade 6 correspondem aos anos finais. E, por fim, as totalidades 7 e 8, e 9, que correspondem aos anos de ensino médio. As totalidades, com exceção da totalidade 9, são trabalhadas com característica de agrupamento na escola alvo, porque segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), podem ser multiseriadas.

Alguns perfis foram separados para melhor análise; o quesito para tal era que as respostas dos questionários, de alguma maneira, fossem diferentes da grande maioria. Mais tarde, percebemos que todos perfis tinham algum grau de pertinência para nossa investigação. Então, organizamos os perfis por alunos estrangeiros, isto é, nascidos/registrados em outros países que não o Brasil, alunos com mais de uma nacionalidade e/ou alunos *dobble chapa*, alunos com pais e/ou avós que não fossem brasileiros e alunos que tinham outra língua que não o português como língua materna, neste trabalho tratada como primeira língua falada. Fizemos também uma análise sobre os alunos que estão ou não inteirados acerca da existência de estrangeiros na escola e sobre a faixa etária dos alunos. Serão abordados, na próxima seção, os alunos nascidos em outros países que não o Brasil, alunos com mais de uma nacionalidade e/ou alunos *dobble chapa*.

A seguir, mostraremos informações obtidas através dos perfis seguidas de gráficos para demonstrarem melhor os dados contabilizados:

Após análise de todas as fichas, somamos que, dos 143 alunos que responderam ao questionário, 111 falam português como língua materna, mas 89 alunos falam mais de uma língua. Aqui notamos que, embora a maioria dos alunos falem português como língua materna (77,62% dos alunos), há uma vultosa representatividade de alunos que falam mais de uma língua (62,23% dos alunos).

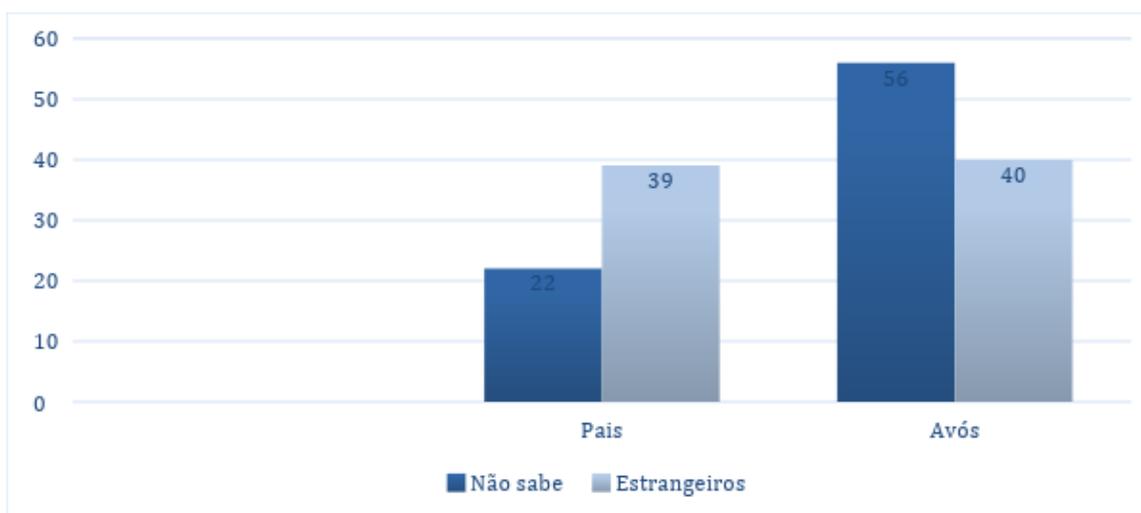
Gráfico 1 – Alunos falantes de português como língua materna e alunos que falam mais de uma língua



Fonte: Autora (2018)

Embora 56 alunos não saibam onde os avós nasceram, ou seja, 39,16% dos alunos, 40 alunos, dos que sabem, dizem que pelo menos um dos avós não é brasileiro, o que representa 45,97% dos alunos. Já em relação aos pais, 22 alunos não sabem onde os pais nasceram, ou seja, 15,38%, e 39 alunos dizem não ter pelo menos um dos pais brasileiro - logo, 32,23% dos alunos.

Gráfico 2 – Alunos com pais e/ou avós estrangeiros



Fonte: Autora (2018)

Dos 143 alunos que responderam ao questionário, 123 dizem saber que existem descendentes de outras etnias e estrangeiros na escola, um total de 86% dos alunos.

Gráfico 3 – Alunos inteirados da existência de descendentes e estrangeiros na escola



Fonte: Autora (2018)

Sobre a faixa etária dos alunos, a idade mínima que aparece nos perfis é de 15 anos e a idade máxima é de 72 anos. Dos 143 perfis coletados, 31 foram realizados no turno noturno, somente 21,67% dos alunos estudam na EJA. Dos 31 perfis coletados do turno noturno, 24 alunos tinham a faixa etária maior que 18 anos (77,41% dos alunos), mas 4 não declararam a idade. Os perfis do turno vespertino contemplaram as idades de 15 a 19 anos, desconsiderando os 14 alunos que não

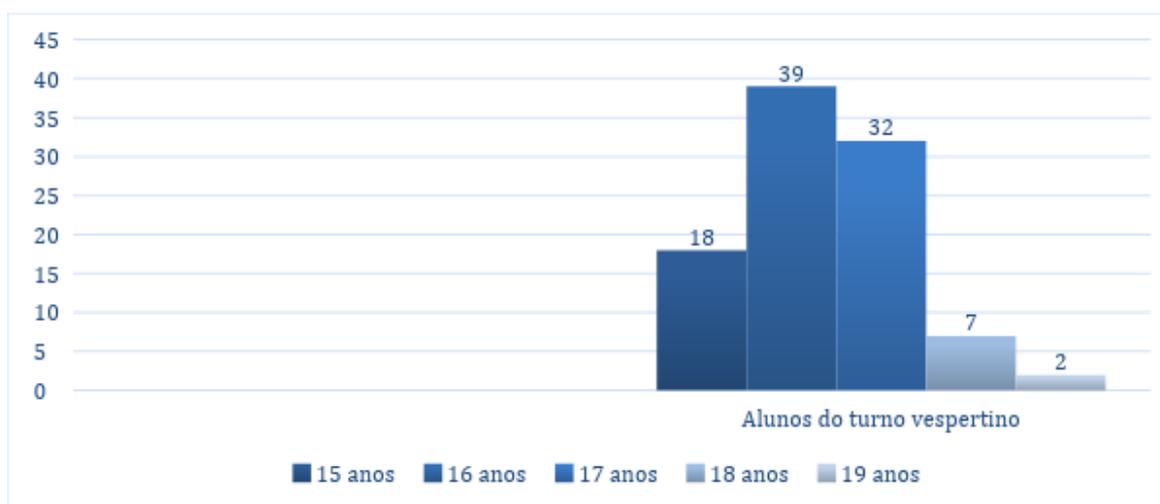
informaram a idade. A pesquisa traz, no turno vespertino, 18 alunos com 15 anos (16,21%), 39 alunos com 16 anos (31,53%), 32 alunos com 17 anos (28,82%), 7 alunos com 18 anos (6,30%) e 2 alunos com 19 anos (1,80%).

Gráfico 4 – Faixa etária dos alunos do turno noturno



Fonte: Autora (2018)

Gráfico 5 – Faixa etária dos alunos do turno vespertino



Fonte: Autora (2018)

Sobre o gráfico 1, podemos observar a numerosa quantidade de alunos que falam mais de uma língua, apesar de que a maioria dos alunos falem português como língua materna.

Com relação aos pais e avós estrangeiros, não necessariamente alunos que tenham pais estrangeiros têm avós estrangeiros e vice-versa. O que nos faz inferir

que muitos dos alunos são descendentes diretos<sup>7</sup> de alguma etnia já que, desconsiderando os alunos que não souberam responder, apenas 81 possuem pais brasileiros e somente 46 possuem avós brasileiros.

Acerca do gráfico 3, sobre a ciência de estrangeiros e descendentes na escola, entre os 123 alunos que disseram saber da existência de descendentes de outras etnias e de estrangeiros, quando pedido para que os mesmos descrevessem de quais etnias esses estrangeiros que frequentavam a escola pertenciam ou as dos descendentes, alguns mencionaram ou termos como “turcos” para árabes e “*hermanos*” para uruguaios ou mencionaram etnias que não foram contabilizadas nas entrevistas como argentinos, holandeses e italianos.

A respeito das idades dos alunos, representadas nos gráficos 4 e 5, percebemos que, há uma grande variação de faixa etária, mas percebemos que a maior parte dela está no turno noturno, ou seja, nas turmas de EJA.

#### **4.2 Dados quantitativos de variáveis de interesse dos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *double chapa***

Esta seção traz os dados quantitativos de variáveis de interesse dos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *double chapa*, dado que eles representam, a partir dos 143 perfis coletados, os 25,17% de alunos que são o enfoque da pesquisa. Essas informações foram obtidas após a análise dos dados quantitativos de variáveis de interesse da escola porque, primeiramente, julgamos necessário uma análise geral do contexto, até mesmo para uma melhor situação da realidade encontrada, para depois a dedicação mais aprofundada a esta parte da pesquisa, além de, anteriormente ter sido feita a catalogação dos perfis obtidos.

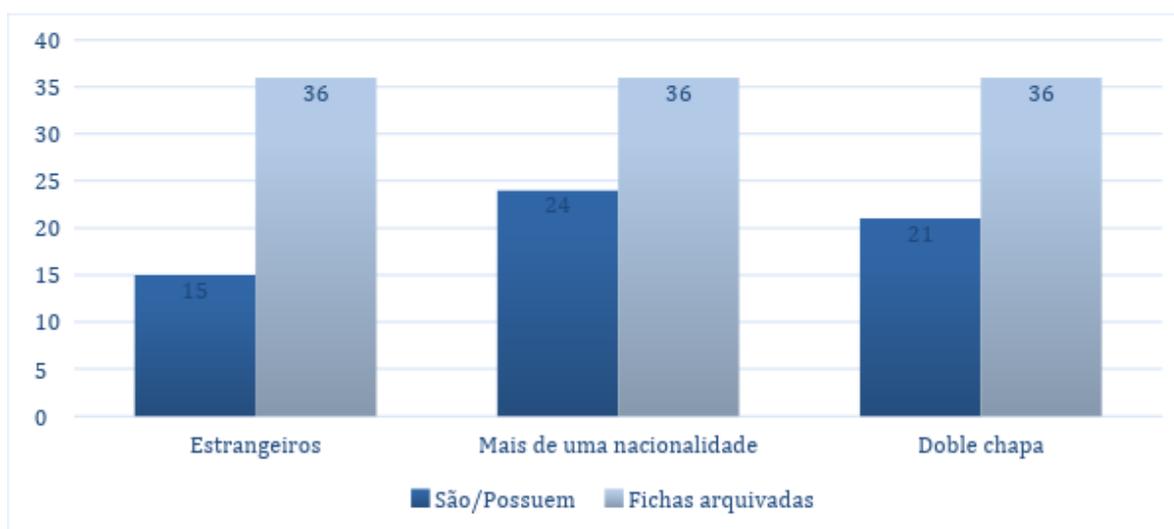
Como foi dito na seção anterior, alguns questionários foram separados sob alguns quesitos. Aqueles os que intitulam esta seção estavam dentre eles, então, uma nova filtragem foi feita, considerando somente esses aspectos. Nesse novo arquivo 36 questionários foram analisados e contabilizados, portanto os 25,17% de alunos da escola.

Dos questionários selecionados (25,17%), 15 alunos disseram não ser brasileiros, 41,66% dos 36 questionários separados e 10,48% do total de alunos que responderam ao questionário (143). Sobre terem mais de uma nacionalidade, 24

disseram possuir mais de uma documentação, ou seja, 66,66% dos 36 questionários separados e 16,78% do total de alunos que responderam ao questionário. Para o último quesito, 21 alunos se declararam *doble chapa*, 58,33% dos questionários separados e 14,68% do total de alunos que participaram.

A seguir, apresentamos o gráfico 6:

Gráfico 6 – Documentação dos alunos



Fonte: Autora (2018)

A complexidade do termo “brasileiro” em uma escola como esta pode vir à tona. O que é ser brasileiro em uma zona de fronteira Brasil/Uruguay? Menos de 11% do total de alunos se encaixavam no enfoque da pesquisa, mas quando lemos individualmente os perfis desses alunos, percebemos que a diversidade da fronteira vai muito além do que a documentação pode representar.

Alunos que são *doble chapa* não necessariamente possuem mais de uma nacionalidade e vice e versa, tendo em vista que são processos diferentes no contexto estudado. Recapitulando o que foi mencionado, escolhemos o uso do termo “estrangeiro” para os alunos não nascidos/registrados no Brasil, já o termo “mais de uma nacionalidade” foi utilizado ao invés de “duas nacionalidades” pelo fato da possibilidade de que alguns alunos possuíssem três nacionalidades ou duas nacionalidades e documentação *doble chapa*, como foi o caso, retratando mais uma vez a heterogeneidade que se encontra nessa escola de fronteira. A legalidade desses processos não está em discussão neste trabalho.

### 4.3 Dados qualitativos – Identidade e Memória

Nesta seção, com finalidade de análise qualitativa, exploraremos os dados da escola e dos alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *doble chapa*.

Em análise geral dos perfis, percebemos algumas declarações em comum dos alunos da escola Barão de Aceguá, as quais gostaríamos de compartilhar no presente trabalho.

Nas questões de 1 a 3, relacionadas sobre de onde eram advindos os pais e avós dos alunos, e os próprios alunos, percebemos que a pluralidade prevalecida na fronteira de Aceguá. Não é regra pais, avós e netos nascerem na mesma cidade, nem no mesmo país e, muito menos, terem a mesma documentação. Há casos em que cada familiar é advindo de um lugar e falante de uma língua diferente. Situações que foram bem frequentes, alunos e pais brasileiros e avós estrangeiros. Perfis que nos impactaram foram os de alguns alunos, brasileiros, terem pais uruguaios e avós brasileiros. Perfis que também impactaram foram os de alunos uruguaios com pais brasileiros de outras cidades que não Aceguá-RS ou Colônia Nova-RS, local pertencente a Aceguá-RS, onde está localizado o único hospital brasileiro da região. Também casos em que os alunos são brasileiros e os familiares são estrangeiros. E casos em que os alunos são estrangeiros e os familiares são brasileiros. Sobre os locais de nascimento, foi bastante recorrente a informação de muitos avós, pais e até alunos terem nascido em casa, em parto realizado por parteira. Os alunos informaram que o uso de auxílio de parteiras é ainda bastante frequente e comum na região. Nos perfis não apareceram ou foram mencionados alunos, pais ou avós quilombolas ou descendentes de poloneses como nos havia sido informado pela vice-diretora da escola em encontro em 2017/1. Existem casos de alunos terem nascido em outro país, mas terem documentação brasileira por terem sido registrados no Brasil. Embora esses alunos não formem parte dos 25,17% de alunos da escola foco de nossa investigação, de maneira alguma, suas histórias foram descartadas ou não consideradas - até porque este trabalho busca ancorar-se sobremaneira na análise qualitativa e julga pertinente todas as respostas de todos os alunos para a construção da identidade e memória dessa população fronteiriça.

No que diz respeito a questão 9, relacionada ao conhecimento e uso de mais de uma língua, os alunos que afirmam falar mais de uma língua, além do português, dizem utilizá-las em situações de seus cotidianos e com suas famílias em casa. Muitos alunos informam que aprenderam essas outras línguas com seus familiares, ou mencionam que já “nasceram sabendo” esses idiomas. As respostas a essa pergunta mostram que essas outras línguas faladas pelos alunos, na maioria das vezes, não são utilizadas por eles enquanto presentes na escola, pelo menos nas atividades escolares, mas alguns mencionam utilizá-las com outros colegas que também as falam como, por exemplo, quando não querem que outros colegas saibam o tema que eles desejam conversar. Em nenhum caso foi mencionado o uso de línguas, que não o português, em um contexto de sala de aula quando referente à aprendizagem de conteúdo. Ou seja, essas outras línguas faladas, que não o português, são passadas de geração para geração e mantidas no cotidiano embora nunca exploradas em âmbito escolar (salvo o espanhol para os que estudaram em escola uruguaia). Alguns dos alunos que se declararam evangélicos mencionaram o uso de uma outra língua que não a falada em casa para os cultos da igreja. Outros alunos mencionaram que, em festas de família, também falam outra língua; também em discussões sobre temas que os deixam exaltados ou quando estão trabalhando. Ou seja, é comum para muitos desses alunos e seus familiares a troca de língua dependendo do contexto e situação em que se encontram.

Dentro das outras línguas faladas por estes alunos estão presentes o espanhol, o árabe, o inglês e os dialetos (portunhol, dialeto do alemão, dialeto *deutch*, pomerano e *plattdeutch*) que aqui são tratados como língua, porque como nos diz Bizzochi (2017):

Do ponto de vista estritamente linguístico não há nada que distinga língua de dialeto. Ambos os sistemas têm léxico (um inventário de palavras) e gramática (conjunto de regras de como as palavras se combinam para formar frases, parágrafos e textos). Quem fala um idioma nacional e um dialeto regional é tão bilíngue quanto quem fala dois idiomas.

E, para responder o motivo desses dialetos não serem considerados línguas, Bizzochi refere que “em geral, o que faz uma língua ser considerada dialeto e não idioma é a ausência de literatura ou de tradição literária, o seu não reconhecimento pelo Estado ou mesmo a sua falta de prestígio” (BIZZOCHI, 2017).

Sobre a literatura ou a tradição literária, Bizzochi (2017) ainda afirma que:

Em relação à presença de literatura, é preciso lembrar que algumas línguas ágrafas, como as nativas da África e da América, têm rica literatura oral, transmitida por gerações em séculos. Mas, para as línguas europeias, ciosas de sua tradição escrita, elas não possuem literatura simplesmente por não produzirem livros.

E ainda que alguns dialetos tenham literatura escrita produzida, como o portunhol, ainda assim não têm o devido reconhecimento. Dessa forma, neste trabalho defenderemos o entendimento de que esses dialetos são sinônimo de línguas.

Referente à questão 12, em que se é perguntado o motivo dos alunos estudarem na escola Barão de Aceguá, os alunos que estudam no turno vespertino, em grande, maioria dizem estudar na escola por ser a mais próxima e/ou por ser a única com ensino médio na cidade e por ser de fácil acesso embora a maioria dos alunos utilizem do coletivo (ônibus ou van) para chegar a escola, pois eles julgam ser mais fácil que estudar em outra cidade como, por exemplo, em Bagé. Os alunos do turno noturno, ou seja, da EJA, dizem estar na escola para “aprender”. A escola possui curso de alfabetização que funciona à noite - e os alunos mencionam que esse tipo de ensino não existe na cidade de Aceguá-UY.

Sobre a questão 14, a qual pergunta aos alunos brasileiros qual a influência dos estrangeiros na escola, embora alguns alunos tenham dito que, para eles, não exista influência dos estrangeiros na escola, a maioria dos alunos diz que os estrangeiros influenciam positivamente dentro da escola e muitos consideram a diversidade de línguas como um gatilho para eles nutrirem vontade de aprender outras línguas e se inteirar de outras culturas, o que mostra a boa relação e a interação entre esses públicos que convivem, pelo menos, no âmbito escolar.

Na questão 15, relacionada a maneira como os alunos enxergam que a escola lida com as diferentes identidades culturais, a maioria dos alunos respondeu que a escola lida bem com essas diferenças, mas relataram sentir falta de sociabilização que promova este câmbio e diálogo entre as culturas presentes no âmbito escolar. Alguns afirmaram que, em um outro período, havia eventos que fomentavam essa interação, mas que atualmente esses eventos não são mais promovidos. As respostas da questão 15 estão estreitamente relacionadas com a questão 16, referente ao sentimento de integração e de valorização cultural dos alunos no âmbito escolar, na

qual a maioria dos alunos respondeu que positivamente quanto à integração. Aqui, somente 15 alunos admitiram que não se sentiam integrados na escola, mas muitos alunos mencionaram que a mesma não valoriza a sua cultura (dos alunos estrangeiros) quanto à promoção de, por exemplo, eventos desse cunho.

Sobre onde residem esses alunos, questão 18, há uma divisão entre Aceguá-BR (intitulada pelos mesmos como “Centro”), Aceguá-UY (intitulada pelos mesmos como “Sede”) e em, pelo menos, 17 localidades que estão situadas entre Brasil e Uruguay e entre 5 e 70 quilômetros de distância da escola. O que mostra o quanto esse público fronteiro diverge nessa zona entrelaçada entre Brasil e Uguay e que, pelo menos, 1/3 do alunado da escola alvo reside nas localidades que entornam essa zona de fronteira.

Já especificamente sobre os alunos estrangeiros, com mais de uma nacionalidade e/ou *doble chapa* que representam 25,17% dos alunos da escola em evidência, é interessante mencionar que os mesmos, em maioria, falam português como língua materna e alguns dizem que falam português e espanhol como língua materna, o que nos faz pensar na possibilidade de, em esses casos, o portunhol não admitido ou não conhecido como terminologia por esses alunos.

Na porcentagem alvo de 25,17%, todos dizem falar mais de uma língua. Sobre onde eles as aprenderam, referente ao português, alguns dizem que o aprenderam na própria escola, por não falarem o português como língua materna. Sobre o espanhol, alguns mencionam que o sabem através de seus familiares o falarem em casa, também mencionam que o sabem por amigos ou pelo “dia a dia” da cidade e outros dizem que o aprenderam quando estudaram em escola uruguaia. Alguns mencionarem que sabem português e espanhol porque cada um dos genitores falava uma das línguas. Sobre as outras línguas, todos mencionaram que as aprenderam em casa. Sobre o lugar de uso dessas línguas, a maioria dos alunos mencionaram usá-las com maior frequência em casa, afirmando o que foi dito acima sobre os locais de uso das outras línguas que não o português.

Sobre sentirem-se integrados na escola, a grande maioria respondeu que sim, mas muitos disseram que a escola não valoriza as suas culturas de fato. Então, embora sintam-se integrados entre colegas, professores, gestão diretiva e

funcionários, eles sentem a falta de que “toquem no assunto” de que existem outras culturas presentes na escola e que elas precisam também integrar esse espaço, interferindo e reconstruindo a memória da escola. A maioria usa a palavra “normal” para descrever a maneira como a escola lida com as diferentes identidades culturais, como se o fato de existir um grande encontro cultural ali somente pairasse sob o âmbito escolar, e essa foi a maior reivindicação feita pelos alunos.

A maioria dos alunos que formam parte dos 25,17% afirmou estudar na escola Barão de Aceguá pelos mesmos motivos que os outros alunos disseram, ou seja, proximidade, a única com ensino médio e EJA entre as cidades, e por ser de mais fácil acesso que se deslocar até outra cidade. Mas alguns mencionaram que o Brasil possui melhor ensino que as escolas uruguaias presentes em Aceguá-UY e região e, também, alguns disseram que há mais oportunidades (não mencionaram de quê especificamente) se eles estudarem no Brasil. Essas e outras respostas ditas acima nos fizeram pensar sobre alguns alunos empoderarem o Brasil – e, embora não tenhamos como confirmar a pertinência dessa hipótese, nos pareceu como se, em algum momento, esses alunos, talvez por estudarem numa escola brasileira, tivessem a ideia de que o que remete ao Brasil é “melhor” do que o que remete ao Uruguay.

No que diz respeito a questão 17, em que é solicitado que os alunos descrevam sobre quem eles eram e em quem a escola Barão de Aceguá os transformou, alguns alunos a responderam de maneira negativa, alguns de maneira positiva, alguns não a responderam, mas o que mais nos impressionou foi o uso da palavra “nada” e a quantidade de vezes em que essa resposta nos foi dada. Como se o fato de se sentirem integrados na escola não fosse pertinente porque eles estão na fronteira e a fronteira é a terra deles, mas o uso dessa palavra nos remeteu um ar de esquecimento, por parte de leis e políticas educacionais que resgatem projetos e deem um olhar mais aprofundado em escolas que estão em situações como esta, pelo papel transformador das escolas nas identidades e que os alunos parem de sentir o “nada”, a invisibilidade e que se sintam transformados e valorizados individual e culturalmente no âmbito escolar.

Existem respostas que se contradizem, mas isso não foi um problema ao analisarmos os perfis, só nos mostrou a complexidade da fronteira e do quanto escolas

situadas em zonas fronteiriças possam carecer de atenção e de políticas que atendam suas singularidades.

## 5 UM OLHAR REFLEXIVO AOS PERFIS SOCIOLÓGICOS

Percebemos que muitos alunos em resposta a questão 7, a qual perguntava se os mesmos já haviam estado em outro país que não o Brasil, não consideraram atravessar a fronteira como ir ao Urugua, recordando que a escola está situada no Brasil, ou no “lado brasileiro” como muitos alunos se referem. Então, em muitas respostas os alunos responderam que não, que somente conheciam o Brasil, sendo que alguns desses alunos moram em localidades que estão no Urugua. O que nos confirma a porosidade de limites em fronteiras como essa, pelo menos em situações como a apresentada neste trabalho.

Quanto à língua, muitos alunos uruguaos ou descendentes de uruguaos, quando se referiam ao português, disseram ser falantes de “brasileiro” e quando se referiam ao espanhol, disseram ser falantes de “uruguaio”, julgamos de extrema pertinência reportar esse acontecimento porque para esses alunos o nome da língua está relacionado ao nome da nacionalidade, à língua-estado-nação. Poucos alunos se reconheceram falantes de português – enquanto que outras línguas foram bastante mencionadas. Os alunos que falam essas outras línguas, em grande maioria, embora vivam em uma zona de fronteira Brasil/Urugua, não se declararam uruguaos ou descendentes de uruguaos, mas descendentes de alemães, russos e prussios. Essa circunstância nos fez pensar que os alunos fronteiriços uruguaos ou descendentes de uruguaos talvez não mencionaram o uso de português por uma suposta adversidade a fronteira e as identidades construídas ali, ou por uma falta de conhecimento do termo (ainda que o mesmo tenha sido mencionado pela entrevistadora) ou, talvez ainda, por uma falta de reconhecimento do português como língua. Já os alunos descendentes de alemães, russos e prussios se mostraram mais orgulhosos de suas línguas nos questionários e durante as entrevistas. O que nos constata a complexidade da fronteira e, muitas vezes, a resistência de admiti-la como formadora do indivíduo e de sua identidade.

Reconhecemos a complexidade da fronteira quando situações como essas nos são postas. O geográfico e o limite não são válidos nesses momentos, de nada importa de que “lado” estamos, são alunos que moram no Brasil e compram no Urugua, trabalham no Urugua e estudam no Brasil, que a mãe é árabe, o pai é brasileiro e o aluno nasceu em Melo-UY mas é *double chapa* e tem avós paternos

russos. Cada vida traz uma história singular que constrói a memória e a identidade desses fronteiriços, estejam eles em conjunto ou individualmente, isso é fronteira, não pertencemos a nada e somos de tudo. Como falou Zientara (1989, p. 306), “a origem da fronteira reside portanto no movimento, que é próprio de cada ser vivo; ela é por isso móvel. ” Estamos na fronteira de Aceguá e essa fronteira mostra-se móvel e flexível, quem a constrói é quem vive nela.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de investigar a percepção de identidade e a construção de memórias dos alunos da escola Barão de Aceguá, percebemos que, a mesma é local que abriga tantas histórias inigualáveis dessa fronteira olvidada, é base para que tantas outras histórias se construam e sejam rememoradas. Local que é incorporado na formação de tantas identidades, também é espaço que recebe tantas outras singularidades.

Valoroso papel foi confiado a esta escola que tem responsabilidade de abrigar este povo, que escarra suas culturas para quem queira ver neste espaço vivido que é a (sua) fronteira. A escola influencia na construção ou mudança do entendimento de identidade em cada distinto grupo, em cada indivíduo e também exerce a função de ser o espaço para que se fundam todas essas identidades com suas culturas e para que se elabore, se reelabore ou se especifique o coletivo desse povo, a sua memória.

Ainda que não existam leis que abarquem a situação demonstrada pela pesquisa efetivada na escola pelo fato de que a mesma é brasileira e é estadual - ainda assim a mesma está a poucos metros de outro país e, aqui, mais uma vez, nos é mostrado como o limite não designa. Só quem vive a fronteira sabe o que é não ser de nenhum “lado” ao mesmo tempo sendo dos dois - e essa fronteira, em movimento, também vive dentro da escola Barão de Aceguá. Construção afetiva é memória e a escola tem função fundamental em lidar com a heterogeneidade que lhe é posta.

Aceguá forma parte de uma fronteira única, mas qual fronteira não o é? Fronteira essa, pampa que acomoda tanta complexidade, lugar que destina muitos para o mundo e abriga tantos outros em si. Aceguá é mãe que sossega, que recebe sem hesitar quem venha lhe pedir abrigo. Aceguá é *atracadero*. Aceguá é nosso lar, nossa identidade, nossa memória. *Y así lo es*. Por fim, encerro este texto, mas não as memórias de uma escola de *frontera*.

<sup>1</sup>...a heterogeneidade e a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. (CENTRO LATINO AMERICANO, 2009, p.21)

<sup>2</sup>Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo a um fenômeno individual. E como já vimos, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, atribui significados diferentes a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. A cultura, portanto, vai além de um sistema de costumes; é objeto de intervenção humana, que faz da vida uma obra de arte, inventável, legível, avaliável, interpretável. (CENTRO LATINO AMERICANO, 2009, p. 22)

<sup>3</sup>Municípios cujo território faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conturbação ou semiconturbação com uma localidade do país vizinho. (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013, p. 1)

<sup>4</sup>É um termo usado nas fronteiras do sul do país para distinguir o indivíduo que tem dupla nacionalidade. Regionalmente, diz-se daquele que é "filho de pai brasileiro e mãe oriental" (ou vice-versa). O *doble chapa* tem trânsito livre nas fronteiras que formam sua origem. (DICIONARIO INFORMAL, 2014, p. 1)

<sup>5</sup>De acordo com VERGARA (2007) as análises qualitativas são exploratórias, ou seja, visa extrair dos entrevistados seus pensamentos que foram livremente ditos sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. [...] Já as análises quantitativas são mais adequadas para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados "questionários". (PORTAL EDUCAÇÃO, 201?, p. 1)

<sup>6</sup>Zona de fronteira: neste projeto será utilizado "zona de fronteira" ao invés de "faixa de fronteira" porque se julga o lugar tratado como espaço social transitivo de interação ao contrário de faixa na qual se associa aos limites territoriais, parafraseando Machado *et al.* (MACHADO *et al.* 2005, p. 95)

<sup>7</sup>A linha de descendência pode ser reta (um ancestral ligado àqueles que descendem dele de maneira direta: trineto-bisneto-neto-filho) ou colateral (um antepassado vinculado aos seus descendentes sem linha direta, uma vez que estes não descendem uns dos outros: primos, irmãos, tios). (CONCEITO.DE, 201?)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, Luis Ernesto. Apresentação Educação Fronteira Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. *In: Pro-Posições*, Campinas, v.21, n.3 (63), p. 17-24, set./dez. 2010.

BIZZOCHI, Aldo. **A distância entre língua e dialeto**. Diário de um linguista, 2017. Disponível em: <https://diariodeumlinguista.wordpress.com/2017/06/08/a-distancia-entre-lingua-e-dialeto/>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BROVETTO, Claudia. Educación bilíngüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *In: Pro-Posições*, Campinas, v.21, n.3 (63), p. 25-43, set./dez. 2010.

CARVALHO, Evanir Piccolo. **Imaginário, memória e linguagem: as fronteiras entre o dizível e o indizível no ensino da língua portuguesa**. 2004. 184f. Dissertação de Mestrado – UFSM, Santa Maria, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7025/CARVALHO%2C%20EVANIR%20PICCOLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CONCEITO.DE. **Conceito de descendente**. Conceito de, [201?]. Disponível em: <https://conceito.de/descendente>. Acesso em: 28 set. 2017.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Doble chapa**, 2014. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/doble%20chapa/9103/>. Acesso em: 29 set. 2017.

DORNELLES, Clara *et al.* (Orgs.) **Interculturalidade nas fronteiras: Espaços de (com)vivência**. 1 ed. Bagé e Jaguarão-RS. 2015.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Escolas de fronteira**, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CENTRO LATINO AMERICANO. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: [http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero\\_diversidade\\_escola\\_2009.pdf](http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf). Acesso em: 15 fev. 2018.

GOMES, Silvia de Toledo. Eu, tu, ele... nós outros: fronteiras, diálogos e novas identidades. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas/MS – nº 12 – Ano 7**, nov. 2010.

GONÇALVES, Cássia Rodrigues. O peif. **Vivências em escolas de fronteira: Experiencias en las escuelas de frontera**, Bagé e Jaguarão, v.1, n.1, p. 8, dez 2015.

LOBATO, Anderson Cezar. **Contextualização: um conceito em debate**. Educação Pública, 2008. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0173.html>. Acesso em: 26 out. 2017.

MACHADO, Lia *et al.* O desenvolvimento da faixa de fronteira: uma proposta conceitual-metodológica. *In:* OLIVEIRA, T. C. M. (Org.) **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005.

MODESTI, Tatiane. **Patrimônio escolar, memória e identidade**. Pensar a Educação, 2017. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/patrimonio-escolar-memoria-e-identidade/>. Acesso em: 25 maio 2018.

NÚÑEZ, Ángel; PADOIN, Maria Medianeira; DE OLIVEIRA, Tito Carlos Machado. **Fronteiras**. Dilemas e Diálogos Platinos, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/andromeda/Downloads/TCC%20UNIPAMPA/Livro\\_Dilemas\\_e\\_Dialogos.Org.%20Padoinpdf.pdf](file:///C:/Users/andromeda/Downloads/TCC%20UNIPAMPA/Livro_Dilemas_e_Dialogos.Org.%20Padoinpdf.pdf). Acesso em: 23 mar. 2018.

OLIVEIRA, J.; MORAIS, K.; DOURADO L.F. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações**. Escola de Gestores, 2016. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_2.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf). Acesso em: 26 out. 2017.

PEGORARO, Aline. **Sentidos sobre a fronteira nos discursos regional, nacional e global**. UNIPAMPA, 2011.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. **MEMÓRIA DA ESCOLA: subídios para a construção da identidade**. 2005. 6f. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Londrina, 2005. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0686.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2018.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Tipos de Análise: Qualitativa e Quantitativa**, [201?]. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/tipos-de-analise-qualitativa-e-quantitativa/26369>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. **Halbwachs: memória coletiva e experiência**. Pepsic Periódicos Eletrônicos em Psicologia, 1993. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771993000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100013). Acesso em: 20 out. 2017.

SEVERO, Fabián. **Noite nu Norte**. Poemas em Português. Ediciones Del Rincón: Montevideo, 2010.

STEIMAN, Rebeca; Machado, Lia Osorio. **A questão da classificação das fronteiras**. LIMITES E FRONTEIRAS INTERNACIONAIS UMA DISCUSSÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/andromeda/Downloads/TCC%20UNIPAMPA/2002-conceito-fronteira-RST-LOM%20STEIMAN.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ZIENTARA, Benedikt. **Fronteira**. *In:* ZIENTARA, Benedikt. Enciclopédia Einaudi. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1989, v.14.

**APÊNDICE A** - Questionário aplicado na escola alvo

Universidade Federal do Pampa  
Trabalho de Conclusão de Curso I  
Orientanda: Andrômeda Guterres Machado  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Cardoso

Pesquisa para o trabalho **Memórias de uma escola de fronteira**

**QUESTIONÁRIO:**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

- 1- Onde nasceste (cidade e país)?
- 2- Onde teus pais nasceram (se possível informar cidade e país)?
- 3- Onde teus avós nasceram (se possível informar cidade e país)?
- 4- Tu tens mais de uma nacionalidade?
- 5- Tu és *double chapa*?
- 6- Tens religião? Se sim, qual?
- 7- Já estiveste em outro país que não o Brasil? Se sim e se quiseres compartilhar, podes explicar o motivo da tua saída?
- 8- Tu falas mais de uma língua? Se sim, onde aprendeste?
- 9- Teus pais e teus avós falam mais de uma língua? Se sim e se souberes, onde aprenderam?
- 10- Qual foi a primeira língua que falaste?
- 11- Se tu e tua família sabem outras línguas, em que situações vocês as utilizam?
- 12- Por que estudas na escola Barão de Aceguá?
- 13- Sabes que existem pessoas de diferentes descendências e de outros países na escola? Se sim, poderias descrever quais?
- 14- Se tu és brasileiro, no que os estrangeiros da escola te influenciam?
- 15- De que maneira enxergas que a escola lida com as diferentes identidades culturais?
- 16- Te sentes integrado na escola? Sentes que a escola valoriza a tua cultura?
- 17- Descreve aqui: Quem tu eras e em quem a escola Barão de Aceguá te transformou?
- 18- Onde moras atualmente?