



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
(Lei nº. 11.640, de 11 de janeiro de 2008)
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS INGLÊS E RESPECTIVAS
LITERATURAS

“Fronteira, Identidade e Bilinguismo”: uma sequência didática voltada
para o ensino de português na zona de fronteira Brasil/Uruguai

Jociele Barcelos Corrêa

Orientadora: Profa. Dra. Clara Dornelles

Coorientadora: Profa. Dra. Valesca Brasil Irala

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em Letras.

BAGÉ

Dezembro de 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me possibilitado chegar até aqui.

Agradeço também a todos que me apoiaram na minha caminhada acadêmica. De forma especial, agradeço:

Aos meus pais que me deram a vida, me educaram e transmitiram valores e, sobretudo, me deixaram escolher o que eu julgasse melhor pra mim.

A minha pretinha, minha irmã Giovanna, pela (im) paciência com a minha negligência ao posto de professora de Inglês dela; por me trazer água e comida enquanto eu não saia da frente do computador e da volta dos livros (especialmente durante a escrita deste texto) e pelo olhar doce: falta muito?

A minha irmã Michele por ter me recebido em sua casa em Bagé e pelo inúmeros favores prestados. Obrigada!

A todos os professores que tive em minha vida, pois todos eles contribuíram de alguma forma na minha formação;

To my English professors: From the place where I am, I can see a colorful view, clear and imposing words, loudly sounds ... I can see the world from a position that I couldn't see before. I can see myself into English. I can't find the words to explain how it makes me happy. Thank you so much!

Aos professores de literatura e de linguística aplicada que permitiram viagens maravilhosas por mundos que eu sequer sonhava que existiam, por conhecer valores culturais e identitários, por aprender a relativizar sempre, e pela bagagem cultural e humanista que carregarei por toda vida;

A minha orientadora, Clara Dornelles, por ter sido mais que simplesmente professora: por ter sido minha 'madrinha de graduação'. Alguém que admiro muito! Clara, não tenho palavras para agradecer tudo que fizeste por mim! Obrigada por não me deixar desistir, obrigada pelos conhecimentos que compartilhaste comigo, obrigada pelas críticas, pelo carinho, pelo incentivo e pela paciência e pela compreensão!

A minha coorientadora, Valesca Brasil Irala, pelo apoio ao longo da graduação, pelas conversas e, sobretudo pelos questionamentos, os quais apuraram meu senso crítico e me impulsionaram a ir além. Obrigada pela leitura deste trabalho e pelas indicações para o aprimoramento deste texto!

Ao Moacir Lopes de Camargos pelo carinho e incentivo de sempre, pelos empréstimos e doações (muitas doações!) de livros, CDs, filmes, revistas e afins... Obrigada por lembrar-se de mim em suas viagens e pelos chás e pães de queijo! Por último, mas não menos importante, obrigada pela leitura deste texto e pelas considerações que me ajudaram a aperfeiçoar o trabalho! Gracias!

Aos professores da escola pela receptividade a esta pesquisa;

Aos alunos que colaboraram com este trabalho;

As minhas amigas Priscila Farias, Alessandra Ferraz e Bruna Antunes pelas conversas, desabafos e risadas que amenizavam a exaustão dos semestres e pela paciência comigo quando eu estava “apenas de corpo presente”;

A minha amiga Pri por sempre me mostrar perspectivas que eu não tinha notado, por me ouvir, me aconselhar, me fazer rir e por *me ler*! Valeu pela “banca virtual” altas horas da madrugada! Bom saber que tenho com quem contar! Gracias nena!

Se esquecermos as dicotomias língua e variedade, língua e norma, língua e dialeto, e tratarmos a variação dialetal como multilinguismo, aí a língua materna torna-se a "nossa língua" e não uma variedade corrompida - como normalmente é vista - da "língua portuguesa". (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 62)

RESUMO

A motivação para este trabalho surgiu a partir da reflexão sobre questões linguísticas, culturais e identitárias que envolvem o município de Aceguá/Brasil, na zona de fronteira Brasil/Uruguai. O objetivo deste estudo é propor uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), a partir do gênero documentário. O tema geral da sequência é “Fronteira, Identidade e Bilinguismo”. Dessa forma, proponho uma reflexão acerca do ensino de português em contexto bilíngue e, para tanto, busquei amparo em estudos sobre contextos de fronteira (BORTOLINI, 2009; CORRÊA; DORNELLES, 2009, 2010a, 2010b), sobre educação bilíngue (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2007; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007) e, ainda, sobre identidades culturais (HALL, 1997). Esta é uma pesquisa qualitativa, a qual consistiu em revisão bibliográfica, observação de aula de português em uma escola de Aceguá e entrevistas semi-estruturadas com alguns alunos sobre o tema geral da sequência didática. Em seguida, realizei uma análise das entrevistas e, a partir dos resultados, planejei a sequência didática. Aliando a análise das entrevistas com o referencial teórico, faço uma discussão sobre os procedimentos e materiais utilizados na sequência didática. O intuito é contribuir para o ensino de língua portuguesa na região, propondo o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística e cultural da comunidade em questão.

Palavras-chave: Fronteira, bilinguismo e ensino de português.

RESUMEN

La motivación con este trabajo surgió de la reflexión acerca de cuestiones lingüísticas, culturales e identitarias que involucron la ciudad de Aceguá/Brasil, en la zona de frontera entre Brasil/Uruguay. El objetivo de este estudio es proponer una secuencia didáctica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), desde el género documental. El tema general de la secuencia es “Frontera, Identidad e Bilingüismo”. Por lo tanto, propongo una reflexión a cerca de la enseñanza de portugués en contexto bilingüe y, para eso, busqué fundamento teórico en estudios sobre contextos de frontera (BORTOLINI, 2009; CORRÊA; DORNELLES, 2009, 2010a, 2010b), sobre la educación bilingüe (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2007; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007) y aún sobre identidades culturales (HALL, 1997). Esta es una pesquisa cualitativa, la cual consistió en revisión bibliográfica, observación de clases de portugués de una escuela de Aceguá y entrevistas semi-estructuradas con algunos alumnos sobre el tema general de la secuencia didáctica. Luego, realicé un análisis de las entrevistas y, a partir de los resultados, planeé la secuencia didáctica. Al asociar el análisis de las entrevistas con el referencial teórico que subyace este trabajo, hago una discusión acerca de los procedimientos y materiales utilizados en la secuencia. La intención es contribuir para la enseñanza de portugués en la región, propongo el reconocimiento y la valorización de la diversidad lingüística y cultural de la comunidad en cuestión.

Palabras-clave: Frontera, bilingüismo, y enseñanza de portugués

ABSTRACT

The motivation for this work came from the reflection on linguistic, cultural, and identity issues that involve the Aceguá city, in Brazilian/Uruguayan border region. The aim of this study is to propose a didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), from the documentary genre. The general theme of the sequence is “Border, Identity, and Bilingualism”. Therefore, I proposed a reflection about Portuguese teaching in bilingual context, so I searched for theoretical framework in studies about border contexts (BORTOLINI, 2009; CORRÊA; DORNELLES, 2009, 2010a, 2010b), about bilingual education (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2007; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007) and, also about cultural identity (HALL, 1997). This is a qualitative research which had consisted of literary review, observation of Portuguese class in a public school of Aceguá, and semi-structural interviews with some students about the general theme of the didactical sequence. Then, I analyzed the interviews, and since the results, I elaborated the didactical sequence. The aim is to contribute to the Portuguese teaching in the region, through the valorization on the linguistic and cultural diversity in the community focused in this work.

Key-words: Border, bilingualism, and Portuguese teaching.

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

(()) comentários da analista

() dúvidas e suposições

/.../ corte na produção

MAIÚSCULA ênfase ou acento forte

(+) pausa de até 0.5 segundos

((pausa)) pausa acima de 0.5 segundos

/ corte brusco do fluxo

: alongamento de vogal

“ ” discurso direto/citação

, subida leve na entonação

? subida rápida na entonação

. descida na entonação

! ênfase forte na entonação descendente

¹ De acordo com Marcuschi (1998). Quanto aos sinais de entonação me baseei em Dornelles (2008).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
1.1. Justificativa e objetivos	02
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	05
2.1. Teorizando fronteira, língua, bilinguismo, biletamento, cultura e identidade	05
2.2. Ensino de português em contexto bilíngue	11
2.3. Gêneros do discurso e sequência didática	13
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	18
3.1. Método de pesquisa	18
3.2. Procedimentos para análise e geração de dados	18
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	21
4.1. Analisando as entrevistas	21
4.2. Discutindo a SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo”	33
5. CONCLUSÃO	40
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
7. ANEXOS	45
Anexo 1 – Reportagem do Jornal Manchete Rural	45
Anexo 2 – Termo de consentimento para realização das entrevistas	46
Anexo 3 – Sequência didática “Fronteira, Identidade e Bilinguismo”	47
Anexo 4 – Diário de campo	56

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa que foi realizada no município de Aceguá, no extremo sul do Rio Grande do Sul. Nesse local, a única divisa entre o território brasileiro e uruguaio é uma linha imaginária firmada por marcos ao longo da faixa divisória. As cidades gêmeas Aceguá/Aceguá são interdependentes entre si, sendo totalmente livre e contínuo o ir e vir dos moradores da localidade. Por essa razão é natural que alguns moradores da comunidade trabalhem e/ou morem de um lado da fronteira e levem os filhos para estudar do outro lado e vice-versa.

Em abril de 2011, o jornal “Manchete Regional” trouxe uma reportagem, em espanhol (ANEXO 1), sobre o fluxo de alunos entre as escolas na zona de fronteira. A reportagem cujo título é “Cruzar a outro país para ir à escola²”, apresenta o depoimento da coordenadora pedagógica do município de Aceguá/Brasil, Josefa de Oliveira. De acordo com Oliveira: “Quarenta alunos que vão à escola Nossa Senhora das Graças, de Aceguá/Brasil, são uruguaios da cidade vizinha de Aceguá: 5% dos 800 alunos da instituição. (JORNAL MANCHETE REGIONAL, p. 07)”³

Conforme aponta a reportagem acima, a confluência entre as duas cidades produz impactos na educação, devido ao trânsito entre as escolas brasileiras e uruguaias e, conseqüentemente, entre o português e o espanhol. Logo, esse fluxo contínuo acaba se refletindo na escrita e na oralidade desses alunos. Além disso, na comunidade são falados o português, o espanhol, o português uruguaio⁴, o árabe e o alemão.⁵ Assim sendo, a presença dos alunos bilíngues gera a necessidade de discussão acerca de questões sociais e educacionais polêmicas, sobretudo com relação ao uso das línguas na comunidade.

Portanto, meu enfoque neste trabalho foi o ensino de português em contexto bilíngue. Além de discutir os conceitos teóricos que circundam a literatura sobre ensino

² “Cruzar a outro país para ir a la escuela” (Todas as traduções são de minha autoria)

³ “Cuarenta niños que asisten a la escuela ‘Nuestra Señora María de las Gracias’ de Aceguá-Brasil son uruguayos de la vecina ciudad de Aceguá: el 5% de los 800 alumnos del centro.”(Jornal Manchete Regional, 07)

⁴ A escolha do termo português uruguaio se justifica também para evitar a noção pré-concebida e amplamente difundida pela mídia e pelo senso comum de que o ‘portunhol’ é errado, o que condenaria os falantes a situação de estigma, por falarem um dialeto, uma variedade não-padrão. (STURZA, 2005). Adotando o termo português uruguaio busco afastar o estigma com relação a essa língua. Além disso, o termo português uruguaio já denota a origem dessa língua que embora tenha fortes influências da língua espanhola, possui base portuguesa.

⁵ O árabe e o alemão são falados apenas entre os imigrantes árabes e alemães e seus descendentes.

de línguas, busquei formas de abordar questões relativas ao uso das línguas na fronteira dentro da sala de aula, através do planejamento de uma sequência didática, daqui em diante SD, a partir do gênero documentário. Dessa forma, busquei um possível diálogo com professores de língua da região, sendo esta a principal contribuição deste trabalho.

1.1. Justificativa e objetivos

Minha justificativa para este trabalho surgiu diante da percepção de que a convivência diária entre línguas incita questões identitárias em torno do que é ser fronteiriço. Essas questões geram a necessidade de que a instituição escola dê uma atenção especial ao contexto bilíngue em que está inserida, visto que esse contexto influencia no desempenho escolar dos alunos.

Nesse ponto, o inspetor do ensino primário do Uruguai (o qual corresponde ao ensino fundamental no Brasil), Wilson Fernández, faz uma declaração sobre o fluxo dos alunos entre as escolas brasileiras e a escola uruguaia: “Não há nenhuma resolução que impeça isso, de qualquer maneira realizamos uma avaliação do rendimento do estudante, já que o índice de reprovação nesses casos é alto, ainda que não existam algarismos pontuais” (JORNAL MANCHETE REGIONAL, p.07)⁶.

Segundo Fernández, o trânsito de alunos pelas escolas da fronteira traz reflexos negativos para a educação, reflexos esses materializados no baixo rendimento escolar. Ao mencionar que não há nenhuma resolução que impeça o fluxo dos alunos, o inspetor sugere que essa seria a melhor opção para evitar o baixo desempenho dos estudantes. Essa declaração, embora tenha sido proferida por um representante uruguaio, explicita uma questão importante para a situação do ensino na fronteira de Aceguá, visto que muitas vezes o baixo rendimento dos alunos ocorre em função das diferenças lingüísticas e culturais que o aluno vivencia na comunidade. Ainda pensando a questão das línguas e suas implicações para o ensino, Corrêa e Dornelles (2010a) concluíram que, em uma das escolas do município brasileiro de Aceguá, o bilinguismo/biletramento

⁶ “No hay ninguna disposición que impida eso, de todas las formas realizamos una evaluación del rendimiento del estudiante, ya que el índice de reprobación en esos casos es alto, aunque no existen guarismos puntuales.” (JORNAL MANCHETE REGIONAL, p. 07)

é invisibilizado durante as práticas escolares, as quais aparentemente são monolíngues⁷, isto é, práticas que enfatizam o uso “da norma padrão da língua portuguesa e desconsideram a influência do espanhol na vida cotidiana deles [dos alunos]” (CORREA; DORNELLES, 2010a, p. 06).

De uma forma geral, o mito da homogeneidade linguística no Brasil (CAVALCANTI, 1999) é um dos incentivadores dessa aparente invisibilidade. Convencionou-se que a língua nacional brasileira é o português e vê-se essa língua como única. Assim, as escolas brasileiras são orientadas a ensinar português aos alunos e pouca (ou nenhuma) orientação recebem quanto à enorme diversidade linguística e cultural presente em todo território nacional. Tal concepção de unidade linguística, a qual vê a língua como uma estrutura, reflete-se nas atitudes linguísticas dos sujeitos, dando suporte ao discurso/ideal de ‘certo’ e ‘errado’ e ao subseqüente preconceito linguístico (BAGNO, 1999)

Cabe ressaltar que a discussão a cerca do contato entre línguas na fronteira não é nova, desde a década de 60 estudiosos realizam pesquisas na tentativa de entender melhor as práticas linguísticas da região. Porém, durante muito tempo, foi desencorajada a interação entre brasileiros e uruguaios nas zonas fronteiriças. A própria fundação de cidades-gêmeas tinha como intuito demarcar os territórios nacionais e conter o avanço da língua portuguesa em territórios do norte do Uruguai (BARRIOS, 2005). Um pequeno retorno aos fatos históricos revela que as questões linguísticas enfrentadas hoje pelos professores nas escolas da fronteira não são novas, pelo contrário, são históricas.

O que se torna claro é que, embora tenha havido um grande esforço do governo uruaio para a “conservação” da identidade uruaia através do espanhol (BEHARES, 2007), o português está presente em grande parte do território uruaio até hoje Tal fato comprova que é preciso que haja uma mudança de pensamento, isto é, em uma zona de fronteira, as escolas, sejam brasileiras, sejam uruaias não podem negar que seus alunos são bilíngües⁸. E tampouco adianta tentar conter o trânsito dos alunos, é

⁷ Durante a realização dessa pesquisa, em 2010, não foram presenciadas situações de uso oral do espanhol dentro da escola, embora se saiba que alguns alunos falam o espanhol com os pais em casa.

⁸ “O Programa de Educação Bilíngüe Espanhol-Português no Uruguai começou em 2003 em duas escolas localizadas na zona de fronteira uruaio-brasileira e se estende a um total de nove escolas em 2006.” (BRIAN, BROVETTO; GEYMONAT, 2007, p. 06 – tradução minha). Em Aceguá/Uruguai há uma escola de Imersão Dual Português/Espanhol, o que significa que alguns conteúdos curriculares são ensinados em português e outros em espanhol.

necessário que se pense o ensino de língua considerando a realidade local e explorando ao máximo as peculiaridades e vantagens que esse contexto possibilita.

A instituição escola é a principal responsável pelo saber reconhecido. Acredita-se que se as escolas dessem uma atenção especial ao contexto em que estão inseridas, investindo em atividades bilíngues e biletreadas, poderia ocorrer uma melhora no desempenho escolar dos alunos, pois a escola estaria explorando a potencialidade dos estudantes e as suas experiências adquiridas e compartilhadas na/em comunidade. Ainda que as mudanças sejam lentas, é preciso que os primeiros passos sejam dados e é nesse sentido que meu trabalho traz uma contribuição ao estado da arte.

O objetivo da SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo” é valorizar o capital linguístico e cultural dos alunos para que eles desenvolvam uma atitude linguística positiva diante da(s) própria(s) língua(s). Para levantar essa discussão e o olhar exotópico (Bakhtin, 1997) para a comunidade, proponho o trabalho com o gênero documentário. Os objetivos deste trabalho são:

1. Investigar as atitudes linguísticas dos alunos com relação às práticas linguísticas na comunidade de Aceguá, fronteira Brasil/Uruguai, através de entrevistas semi-estruturadas;
2. Com base nos resultados do objetivo anterior, planejar uma sequência didática a partir do gênero documentário;
3. Discutir a abordagem teórico-metodológica e os materiais apresentados na sequência didática a partir do referencial teórico que fundamenta este trabalho.

Esta monografia está organizada em sete capítulos. No capítulo 2, apresento o referencial teórico que fundamenta a geração e análise dos dados, relacionando os conceitos teóricos com o contexto de investigação. No capítulo 3, apresento o método de pesquisa (subseção 3.1) e os procedimentos para geração e análise de dados (subseção 3.2). No capítulo 4, apresento a análise das entrevistas (subseção 4.1) e a discussão dos procedimentos e materiais da sequência didática proposta neste trabalho (subseção 4.2). No capítulo 5, retomo os pontos discutidos no capítulo quatro e apresento as minhas considerações finais, refletindo sobre os meus objetivos e sobre questões relativas ao ensino de português em contexto bilíngue. No capítulo 6, apresento as referências bibliográficas e no capítulo 7, apresento os anexos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo descrevo o contexto de investigação deste trabalho e apresento as principais questões teóricas em que me amparo.

2.1. Teorizando Fronteira, língua, bilinguismo, biletamento, cultura e identidade

O Brasil faz fronteira com dez países dos doze que fazem parte da América Latina. A fronteira entre Brasil e Uruguai se estende por 1.068,4 km. Nessa zona de fronteira, no extremo sul do Rio Grande do Sul, ficam localizadas as cidades gêmeas Aceguá/Aceguá. O município brasileiro possui 1.549,52 km² e uma população de 4138 habitantes. Por ser uma fronteira seca, há um trânsito contínuo dos moradores entre os territórios nacionais.

Na comunidade de Aceguá Brasil/Uruguai, ‘fronteira’ não representa apenas a demarcação de dois territórios nacionais. Conforme mencionado em trabalho anterior, (CORRÊA; DORNELLES, 2009) a fronteira não é constituída apenas por dois lados⁹, mas por um território unificado pelas práticas sociais, constituindo então uma zona de fronteira¹⁰. Destarte, “fronteira” representa um espaço social de trânsito e contato, um local socialmente complexo por suas características multilíngues, multietnicas e transculturais.

Em Aceguá, as línguas possuem um papel central na integração entre os dois lados da fronteira. Conforme mencionei anteriormente, além do espanhol e do

⁹ Para os moradores da região urbana de Aceguá, as relações identitárias são tão próximas a ponto de se pensar nas cidades como única. A identificação de “dois lados, o brasileiro e o uruguaio” está presente no discurso em que a marca de nacionalidade se torna relevante: no discurso de quem não pertence à comunidade, ou no discurso de quem pertence à comunidade, mas, em situações específicas precisa de uma definição geográfica exata que marque os dois territórios nacionais, ou ainda quando, no discurso oficial, em que é preciso marcar o contato entre os dois países vizinhos.

¹⁰ “A zona de fronteira é composta pelas ‘faixas’ territoriais de cada lado do limite internacional, caracterizadas por interações que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio de fronteira, só perceptível na escala local/regional das interações transfronteiriças.” (BRASIL, 2005, p. 152)

português, são falados também o português uruguaio, o árabe e o alemão¹¹. Ou seja, se trata de uma comunidade bi/multilíngue e mais que isso, transcultural, uma vez que a comunidade é composta por brasileiros, uruguaios, *doble-chapa*¹², além de descendentes de árabes, alemães, espanhóis e italianos (CORRÊA; DORNELLES, 2009). Essa diversidade cultural caracteriza a comunidade em questão como transcultural. A escolha teórica pelo termo ‘transcultural’ se deu pelo fato de que o prefixo trans- pressupõe ‘movimento contínuo’, ‘transição de um estado/lugar a outro’. Quer dizer, há mais de uma cultura em contato, interagindo e se fundindo (COX; ASSIS-PETERSON, 2007). Já o termo multicultural apenas se refere a mais de uma cultura em contato, porém, aparentemente de forma estática.

César e Cavalcanti (2007) ressaltam a importância do questionamento contínuo dos pesquisadores sobre conceitos incompletos e contraditórios para que os mesmos contemplem a complexidade e diversidade de práticas sociais e discursivas encontradas no contexto de investigação. (p. 46). A complexidade presente na comunidade a qual me reporto demanda a discussão de conceitos, tais como o conceito de cultura e de língua. Ambos os conceitos são complexos, pois estão interligados devido ao seu caráter eminentemente social. Assim sendo, entendo a cultura como um sistema de participação, o qual se baseia no pressuposto de que a comunicação verbal, como qualquer ação no mundo, é de natureza inerentemente social, coletiva e participativa. (DURANTI, 2000, p. 76)¹³.

Esse aspecto social da cultura se constitui por meio do que Bakhtin chamou de “exotopia”, que se refere à necessidade do olhar do ‘outro’ para a compreensão de nossa própria cultura. Para o autor, somente o olhar do ‘outro’ pode nos perceber plenamente::

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de *outra* cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). (BAKHTIN, 1997, p. 368 – grifo do autor)

¹¹ O árabe e o alemão são falados apenas pelos descendentes. A comunidade árabe está localizada na área urbana do município, região enfocada neste trabalho. Já a comunidade alemã está localizada na área rural do município brasileiro.

¹² Segundo Sánchez (2002), a origem do termo *doble chapa* data da década de 60 e teria sido criado pela prefeitura de Rivera para ser aplicado aos carros, no sistema único do Uruguai. Os carros comprados em Santana de Livramento deviam ter documentação brasileira, e a partir de uma licença de circulação, esse carro pode circular pelo departamento de Rivera. Dessa forma, esses carros tinham duas chapas (placas), uma brasileira e uma uruguaia, “eram carros *doble chapa*” (p. 64). Esse conceito teve o sentido deslocado pelo tempo e atualmente é utilizado para fazer referência aos sujeitos que possuem as duas nacionalidades, brasileira e uruguaia.

¹³ “y se basa en el supuesto de que la comunicación verbal, como cualquier acción en el mundo, es de naturaleza inerentemente social, colectiva y participativa”. (DURANTI, 2000, p. 76)

O conceito de exotopia se torna importante neste trabalho visto que a SD apresenta propõem que os alunos lancem um olhar exotópico (BAKHTIN, 1997) para a comunidade em que estão inseridos, de forma a discutir e refletir sobre a diversidade linguística e cultural presente nesse contexto.

Visando abranger a diversidade presente na comunidade fronteiriça estudada, adotei o conceito de língua como caleidoscópio, devido ao seu enfoque eminentemente social e transitório, uma vez que conceitos engessados não contemplam comunidades multilíngues e transculturais. Segundo César e Cavalcanti (2007):

Nossa metáfora do caleidoscópio parece oportuna, pois inclui o movimento da mão que move o objeto constantemente para posicioná-lo de acordo com a luz, para que se possa ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação. Isso nos remete a um olhar sobre a língua(gem): não é possível entendê-la de modo "estático", olhando apenas os pedaços e os segmentos que constroem as formas descontextualizadas fora do líquido que os movimentam/ (des)organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de)compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra. (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45)

A imagem do caleidoscópio encaixa perfeitamente com a realidade da comunidade de Aceguá, pois no caleidoscópio as imagens estão sempre em mutação, o que pode ser comparado com o que ocorre com as línguas. Além disso, o olhar que se tem em relação a essas línguas vai depender da posição do observador e “expandir nosso conceito de língua é uma forma de incorporar a enorme diversidade/complexidade linguística e cultural que está presente em qualquer comunidade”. (CORREA; DORNELLES, 2009, p. 02)

Meu olhar como pesquisadora em formação situa-se entre uma posição familiar e estrangeira ao mesmo tempo. Enquanto moradora da comunidade, as práticas sociais da comunidade, como ouvir rádio uruguaia, comprar com peso uruguaio ou com real de acordo com o *cambio*¹⁴, assistir as missas em espanhol, cantar e rezar algumas orações em português e outras em espanhol eram praticamente naturais, cotidianas. No entanto, a partir do momento que me posicionei com pesquisadora, como alguém que estava lançando um olhar para esse local buscando entendê-lo e analisá-lo, tais práticas deixaram de ser naturalizadas, no sentido que as reconheci como peculiares, como únicas. Essa valorização está relacionada com o reconhecimento da minha identidade

¹⁴ Forma como os moradores da comunidade se referem a cotação do peso uruguaio (\$) em reais (R\$).

bilíngue, justamente pelo fato de que ampliei a minha visão de língua muito além do ‘certo’ e do ‘errado’.

A respeito do termo ‘bilinguismo’, algumas considerações devem ser feitas. A primeira diz respeito às inúmeras definições dadas ao termo desde os primeiros estudos sobre bilinguismo que datam da década de 70. Pesquisadores divergem em relação às competências e às habilidades de um sujeito bilíngue. O Programa de Educação Bilíngue das Escolas de Imersão Parcial/Dual do Uruguai adota a seguinte concepção de sujeito bilíngue:

Um sujeito bilíngue é aquele que (a) tem a capacidade de utilizar as duas línguas em ambas as modalidades linguísticas oral (falar e compreender) e escrita (ler e escrever); (b) tem um controle substancial de todos os níveis de ambas as línguas (fonológico, morfológico, sintático e pragmático); (c) pode escolher uma língua e utilizá-la de acordo com as funções sociais e as necessidades impostas pelo contexto comunicativo; (d) possui dois sistemas linguísticos e é capaz de mantê-los separados¹⁵. (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2007, p. 07)

Conforme visto na citação acima, a concepção de bilinguismo se aproxima do que é chamado de ‘monolíngüismos paralelos’, isto é, o sujeito possui as mesmas competências em ambas as línguas. Embora os autores mencionem que “dependendo da situação ou tópico o falante escolha uma ou outra língua para comunicação¹⁶” (*ibid.* p. 08), eles mencionam também que “o indivíduo bilíngue deve manter a comunicação em uma única língua, especialmente com a fala cuidada e formal¹⁷”. (*ibid.* p. 08) Manter a comunicação em uma única língua é uma das características do sujeito bilíngue que Maher (2007) refere-se como o bilíngue “idealizado”. A autora contrapõe o sujeito bilíngue “idealizado” e o bilíngue “real”¹⁸. Esse último, segundo ela, “transita de uma língua para outra justamente porque, diferentemente do monolíngue, tem competência para tanto”. (MAHER, 2007, p. 75) O transitar pelas línguas, isto é, a alternância de

¹⁵“Una persona bilingüe es aquella que (a) tiene la capacidad de utilizar dos lenguas en ambas modalidades lingüísticas: oral (hablar y entender), y escrita (leer y escribir); (b) tiene un control sustancial de todos los niveles de ambas lenguas (fonológico, morfológico, sintático y pragmático); (c) puede elegir una lengua y usarla de acuerdo a las funciones sociales y los requerimientos del contexto comunicativa; y (d) posee dos sistemas lingüísticos que es capaz de mantener separados”. (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2007, p. 07)

¹⁶“Dependiendo de la situación y el tópico, el hablante escoja una u otra lengua para la comunicación”.

¹⁷“el individuo bilingüe debe tener la capacidad de mantener la comunicación en una única lengua, especialmente en el habla cuidada y formal. (*ibid.* p.08)

¹⁸ Em seu trabalho, Maher refere-se a “bilíngue de verdade”, aqui opto por denominá-lo “real”.

código (*code-switching*) e os empréstimos linguísticos (*borrowings*) são características inerentes ao bilinguismo.

Neste trabalho, adotarei a seguinte concepção de sujeito bilíngue como o indivíduo capaz de se comunicar em duas ou mais línguas de acordo com o contexto social, o interlocutor e, ainda, de acordo com o nível de contato e situações de uso das duas línguas. De acordo com Maher (2007):

A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências da sua comunidade de fala, ele [sujeito bilíngue] é capaz de se comunicar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007, p. 73)

Minha experiência como bilíngue justifica a escolha por essa concepção de bilinguismo. Descobri-me como bilíngue depois que ingressei na faculdade, diante das minhas dificuldades com o inglês¹⁹ e através das pesquisas de iniciação científica cuja temática era fronteira, bilinguismo e identidade. Apesar de ter nascido na fronteira e ter estudado espanhol durante sete anos em escola pública²⁰, não me via como bilíngue, pois minha visão de bilíngue era de um ‘bilíngue ideal’, isto é, o indivíduo que domina todas as competências e não transita de uma língua a outra, tampouco faz empréstimos linguísticos. Como eu apenas compreendia o espanhol, escrevia e lia pouco – em geral na escola – e falava em situações bem específicas (igreja, em festas...), eu afirmava que não sabia espanhol. Na minha concepção, saber espanhol estava relacionado com ‘ser uruguaio’ ou ser *doble*. Como eu era brasileira, afirmava que não sabia. Nesse sentido, o uso das línguas na comunidade é relacionado com a nacionalidade por falantes fronteiriços²¹.

No entanto, todos os indivíduos da comunidade são bilíngues/biletrados, uma vez que fazem parte de uma sociedade bilíngue (CORRÊA; DORNELLES, 2010a). As práticas sociais cotidianas indicam isso, pois no dia-a-dia, os indivíduos têm contato com textos escritos em português e em espanhol, escutam o espanhol nas ruas e no comércio, fazem compras de um e de outro lado da fronteira, usam as moedas dos dois

¹⁹Dei-me conta de que sabia espanhol porque passei a comparar o espanhol com o inglês.

²⁰ Cursei toda a minha escolarização na mesma instituição, no município brasileiro de Aceguá.

²¹ As entrevistas realizadas com alguns alunos de uma das escolas do município brasileiro de Aceguá comprovam que, em geral, os alunos associam o uso do espanhol com o interlocutor ser uruguaio ou *doble-chapa*. Falarei mais sobre isso na análise e discussão.

países – peso uruguaio e o real – escutam as rádios uruguaias²², enfim, estão inseridos em práticas biletreadas. Hornberger conceitua biletreamento como “toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas através do uso da escrita ou sobre ela” (HORNBERGER, 1990, *apud* BORTOLINI, 2009, p. 51) Destarte, Ludi (1997) vai mais além ao afirmar que é o próprio contexto demandará as competências exigidas em uma ou outra língua (LUDI, 1997 *apud* BORTOLINI, 2009, p. 60).

Partindo da ideia de que a identidade é construída na e pela língua (RAJAGOPALAN, 2003), um sujeito que vive em um contexto bi/multilíngue e transcultural como a comunidade de Aceguá constrói sua identidade no transitar entre línguas e culturas, de forma que sua identidade está em constante reformulação. (CORRÊA; DORNELLES, 2009) Apesar de me referir à identidade no singular, vejo a identidade como plural em si própria. Segundo Hall (1997):

...estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 1997, p. 95)

Essa característica transitória é latente em Aceguá devido à complexidade linguística e cultural mencionada anteriormente. Ao propor uma reflexão em sala de aula sobre o conceito de bilinguismo e sobre as práticas linguísticas no contexto fronteiriço de Aceguá, discuto também as identidades linguísticas e culturais²³ desses sujeitos, pois a reflexão sobre o bilinguismo e o reconhecimento do ‘ser bilíngue’ pode interferir na construção da identidade enquanto falante.

Fernández (2005) chama a atenção para o fato de que a atitude de um sujeito diante da língua se torna especialmente atrativa quando são capazes de transmitir significados e conotações sociais além de valores sentimentais. Segundo o autor, “as

²² Há três rádios na comunidade, sendo que duas são uruguaias e uma brasileira. Essa última localizada no interior do município, no distrito da Colônia Nova. As rádios uruguaias são muito ouvidas, pois a própria prefeitura brasileira utiliza uma das rádios uruguaias para transmitir informes e pronunciamentos a população.

²³ Esse foi o objetivo do trabalho intitulado “Construção das identidades linguísticas e culturais em uma comunidade na fronteira Brasil/Uruguai” (CORRÊA; DORNELLES, 2009). Os resultados apontam que embora o discurso oficial considere a cultura campeira/gaúcha/tradicionalista como a cultura estruturante da comunidade, a despeito das culturas minoritárias (trazidas com os imigrantes), as identidades dos sujeitos não se estabelecem de forma homogênea ou fixa, como representadas no discurso oficial, mas vão sendo constituídas no transitar diário entre diferentes práticas sociais.

normas e marcas culturais de um grupo são transmitidas ou enfatizadas por meio da língua” (p. 178). Na fronteira de Aceguá, as marcas culturais e identitárias dos sujeitos são afirmadas por meio das línguas que circulam na comunidade e pelas atitudes linguísticas que os sujeitos possuem em relação a essa(s) língua(s). Fernández (2005) conceitua atitude linguística como “uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinta por centrar-se e referir-se especificamente tanto a língua como ao uso que dela se faz a sociedade” (p. 177). Um dos objetivos desta pesquisa era acessar as atitudes linguísticas de alguns alunos de uma escola pública de Aceguá, através de entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas realizadas com os alunos revelam as atitudes linguísticas desses sujeitos com relação às práticas linguísticas da comunidade e, dessa forma, dão indícios com relação às identidades linguísticas desses sujeitos, dados que serviram de base à elaboração da SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo”.

2.2. Ensino de português em contexto bilíngue

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, na década de 90 muito tem se discutido sobre o ensino de línguas no Brasil. Em 1984, Bortoni-Ricardo já apontava para o fato de que há um mito de monolingüismo no Brasil (BORTONI-RICARDO, 1984 *apud* CAVALCANTI, 1999). Esse mito persiste ainda hoje, a despeito das inúmeras línguas que são faladas²⁴ por sociedades minoritárias²⁵ no país.

Por serem comunidades minoritárias, geralmente os sujeitos não são reconhecidos e/ou não se reconhecem como bilíngues, visto que o bilinguismo valorizado é o “bilinguismo de elite”, ou seja, o bilinguismo associado às línguas de prestígio nacional e internacional, como o inglês, por exemplo. Na comunidade de Aceguá, essa questão é bastante latente, pois os sujeitos não reconhecem o português

²⁴ Refiro-me às línguas trazidas com os imigrantes, às línguas indígenas, à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), línguas de fronteira, dentre outras.

²⁵ “Sociedades ou grupos minoritários [são] aquelas populações que estão distantes das fontes do poder hegemônico, embora, algumas vezes sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupos dominantes”. (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45 – em nota de rodapé)

uruguaio como uma língua²⁶, e por essa razão, na maioria das vezes, não se reconhecem como bilíngues²⁷.

Partindo da concepção de língua como caleidoscópio e dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul da área de linguagens e códigos (Lições do Rio Grande), defendo que o ensino de língua portuguesa deve levar em conta a “experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37).

Destarte, a diversidade linguística e cultural em que a comunidade está inserida deveria ser debatida e explorada em sala de aula, como forma de dar significado às variadas línguas e culturas as quais os alunos fazem parte. Segundo Bortolini (2009), “o capital cultural e linguístico do aluno e de sua comunidade pode ser um recurso utilizado no trabalho curricular nas escolas multilíngues, como modo de empoderar não apenas o aluno, mas a comunidade em que mora” (p. 57).

Interessante seria que em contextos fronteiriços, como a cidade de Aceguá, os alunos tivessem uma educação bilíngue. Em Aceguá/Uruguai há uma escola bilíngue por imersão dual português/espanhol, o que significa que alguns conteúdos são ministrados em português e outros conteúdos são ministrados em espanhol e as aulas ocorrem em dois turnos, manhã e tarde.

No entanto, de acordo com o Programa de Escola Bilíngue do Uruguai, há uma descrença por parte de muitos pais de alunos com relação à educação bilíngue, pois eles acreditam que os filhos não irão diferenciar os sistemas linguísticos do português e do espanhol. Na descrição do Programa, Cláudia Broveto, Javier Geymonat e Nicolas Brian (2007) afirmam que tal crença não procede, pelo contrário, o contexto bilíngue enriquece a bagagem linguística e cultural desses alunos.

Segundo os autores, “esses benefícios não são percebidos pela comunidade, de modo que o bilinguismo deixa de ser uma característica positiva da bagagem desses indivíduos e passa a ser uma marca de inferioridade ou um problema para a

²⁶ Uma língua plural, diga-se de passagem, pois embora o português uruguaio apresente algumas regularidades [ver Ana Maria Carvalho (2007)], há variações de uma fronteira para outra, visto que cada fronteira possui sua singularidade.

²⁷ Tratarei dessa questão na seção análise e discussão.

educação²⁸”. (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2007, p. 10) Nesse sentido, a instituição escola possui um papel importante, pois é responsável pelo saber reconhecido. No momento que a instituição escola começar a valorizar a diversidade linguística e cultural da comunidade, a própria comunidade será incentivada a valorizar essa diversidade também.

A grande questão que se coloca é a necessidade de formação continuada de professores para ensinar em contextos fronteiriços (CAVALCANTI, 1999), pois na maioria das vezes os professores não sabem como proceder em sala de aula. Sem orientação, acabam anulando a presença do bilinguismo (CORRÊA; DORNELLES, 2010a). No entanto, o fato de não haver, oficialmente, uma escola bilíngue não impede que a escola, seja brasileira, seja uruguaia, invista em atividades bilíngues e biletreadas, explorando as potencialidades dos alunos e as suas experiências advindas do contexto local. Essa é a uma das questões que pretendo abordar neste trabalho, através da apresentação e discussão da sequência didática “Fronteira, Identidade e Bilinguismo”.

2. 3. Gêneros do discurso e sequência didática

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) defendem propostas de ensino de língua baseadas no estudo de gêneros discursivos e, portanto, defendem a concepção de língua como prática social. Tal concepção parte da premissa de que utilizamos a língua(gem) não apenas para nos comunicar, mas para interagir com o mundo. E é nessa interação que se constrói a diversidade que compõem a língua(gem), com o seu caráter social, transitório e heterogêneo como aponta o conceito de língua como caleidoscópio (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007).

Na comunidade de Aceguá, os sujeitos estão inseridos em práticas sociais em mais de uma língua, isto é, práticas sociais bilíngues. Tal fato denota que “agir em sociedade”, no contexto de Aceguá se dá no transitar diário entre diferentes línguas. Nesse sentido, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, Lições do Rio

²⁸ “...estos beneficios no son percibidos por la comunidad, de modo que el bilingüismo deja de ser una característica positiva del bagaje de estos individuos, para ser una marca de inferioridad o un “problema” en la educación.” (BRIAN; BROVETTO; GEYMONAT, 2007, p. 10)

Grande (2009), atentam para o fato de que “mergulhados no uso de sua língua (ou de outras), os sujeitos constituem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, reconstroem continuamente a própria língua. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54)”.

Isso ocorre porque nós agimos em sociedade através da linguagem. Bakhtin salienta que o uso da língua se dá por meio de enunciados, sejam eles orais ou escritos. Esses enunciados estão reunidos em “tipos relativamente estáveis” (p. 280), definição dada por Bakhtin aos gêneros do discurso. O autor salienta, ainda, que há uma diversidade tão grande de gêneros quanto à diversidade de atividades humanas e que, portanto, os gêneros do discurso (orais e escritos) são heterogêneos e a sua variedade é inesgotável.

Para facilitar o estudo e minimizar a pluralidade dos gêneros, Bakhtin diferencia os gêneros de discurso primário (simples) dos gêneros de discurso secundário (complexo). Os gêneros primários surgem em “circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” e os secundários seriam os gêneros que surgem a partir dos gêneros primários, em “circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (p. 282) Baseio-me na noção de gênero do discurso para fundamentar a minha proposta didática para o trabalho com documentário em sala de aula. Isso quer dizer que vou abordar documentário como um gênero discursivo, o qual é constituído por três elementos: conteúdo temático (no caso deste trabalho, o que pode ser dito a partir de um documentário), estilo (os recursos linguísticos necessários para dizer o que precisa ser dito) e a construção composicional (como estão organizadas as ideias a partir do tema e dos recursos linguísticos).

Para tanto, baseio-me no conceito²⁹ de SD, como uma ferramenta pedagógica que dá suporte a um ensino de língua comunicativo e contextualizado. SD, como o próprio nome diz, é uma sequência sistemática de atividades escolares que visa o aprimoramento de determinadas habilidades em torno de um gênero discursivo (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p.83).

De acordo com os autores “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto³⁰, permitindo-lhe,

²⁹ O conceito de SD surgiu a partir da coleção de livros didáticos “Expressar-se em Francês: Sequências didáticas para oral e a escrita”, organizada por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly.

³⁰ Assumo aqui a postura de Marcuschi (2008, p. 152): “Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão ‘gênero textual’ ou a expressão ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’. Vamos adotar a

assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83) Ou seja, o trabalho com SD considera que sempre que nos expressamos por meio de linguagem seja oral ou escrita, estamos utilizando um (ou mais de um) gênero discursivo e que, portanto, a escola deve “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.”³¹ (p. 83)

A partir das questões teóricas apontadas acima, planejei uma SD para explorar o gênero documentário³². Pensando neste gênero, Zandonade e Fagundes (2003) trazem interessantes informações acerca do documentário as características e, principalmente, sobre a função social de um documentário. Nas palavras das autoras,

a função do documentário é reconhecida com unanimidade pelos documentaristas que, acreditam no objetivo de estabelecer um elo de ligação entre os receptores da mensagem transmitida e o realizador da obra, de forma a permitir uma empatia capaz de proporcionar uma reflexão sobre os fatos cotidianos que lhes cercam. (ZANDONADE; FAGUNDES, 2003 s/p)

De acordo com as autoras, o propósito de um documentário é estimular a troca de posições entre os produtores e os expectadores do documentário, possibilitando “uma empatia” capaz de gerar uma reflexão sobre fatos cotidianos. Na SD apresentada neste trabalho, essa “empatia” se constrói intrinsecamente no processo de interação, visto que a produção do documentário pelos alunos tem como primeiro destinatário os próprios moradores da comunidade. Essa situação de produção vai demandar que os alunos lancem um olhar exotópico para a comunidade em que vivem, isto é, que olhem para a(s) cultura(s) do “outro” para uma compreensão maior da(s) sua(s) própria(s) cultura(s). Ou seja, os alunos serão levados a refletir sobre a comunidade, sobre as suas práticas sociais cotidianas e para as peculiaridades do lugar onde vivem para atender o propósito comunicativo do gênero documentário.

Além disso, a escolha do gênero se deu ao fato de que Aceguá tem recebido uma atenção especial em torno de produções cinematográficas. Entre maio e junho de 2005, o município foi set de filmagem (juntamente com a cidade de Melo/Uruguai) do premiado filme franco-uruguaio-brasileiro “*El Baño del Papa*” (O banheiro do Papa)

posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

³¹ Nesse sentido, a finalidade de uma SD pode ser relacionada com a finalidade de um projeto de letramento, conforme aponta Gonçalves (2011). Segundo o autor, as SD são ferramentas pedagógicas que possibilitam a efetivação de um projeto de letramento à medida que a SD visa possibilitar ao aluno o domínio de um (ou mais de um) gênero discursivo (GONÇALVES, 2011)

³² Documentário é o gênero principal, mas outros gêneros serão explorados na SD. Falarei mais sobre isso nas seções metodologia e análise.

(2007), de direção de César Charlone e Enrique Fernandez. Também foram realizadas entrevistas com moradores e filmagens no município, as quais deram origem ao documentário uruguaio “*La línea imaginaria*” (2006), de Nacho Seimanas e Gonzalo Rodriguez. O próprio município brasileiro fez uso de um vídeo para contar um pouco da história de Aceguá na semana de aniversário do município³³.

Mais recentemente, na semana farroupilha, em setembro de 2011, foi realizada a oficina *Cinema e Integração* em Aceguá com a participação de alunos bajeenses e aceguaenses. A oficina fez parte da comemoração dos 200 anos de Bagé, município vizinho, uma ação da Secretaria de Cultura de Bagé com o apoio da prefeitura de Aceguá e do MTA (Movimento Tradicionalista de Aceguá). Os ministrantes da oficina foram o cineasta Pablo Escajedo e Denise Marchi e o tema escolhido foi “a vida dos quileiros”³⁴.

Cabe ressaltar que, minha proposta aqui é que os alunos produzam um documentário nas aulas de português, mas obviamente não espero que os estudantes tenham a habilidade de um cineasta. Proponho que seja explorado a fundo o trato com a linguagem, nesse caso, linguagem verbal e não verbal (audiovisual) e não a parte técnica da produção³⁵. O que gostaria de deixar claro é que a produção do documentário será uma produção caseira, no sentido que não serão utilizados equipamentos profissionais.

O gênero documentário abrange outros gêneros como roteiro (gênero escrito) e entrevista (gênero oral), por exemplo. Ao explorar o gênero entrevista será explorada a oralidade em sala de aula. Dolz e Schneuwly³⁶ (2010) apontam para o fato de que estudiosos de várias áreas já indicaram que o ensino de oralidade vem sendo deixado de lado na escola, visto que a linguagem oral é frequentemente considerada “pobre, comum, distensa, popular e mal estruturada, enquanto a língua escrita constitui o

³³ O vídeo está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=KIYbVTTOUr8> e foi analisado/explorado por Corrêa e Dornelles (2009) - texto mimeografado inédito.

³⁴ *Quileiros* são sujeitos que levam mercadorias do Brasil para vender no Uruguai. Antigamente as viagens eram feitas a cavalos, depois de bicicleta e atualmente em motos e em ônibus. O filme “*El baño del Papa*” conta a história de um *quileiro*, a personagem principal Beto. O documentário “*La Línea Imaginaria*” também conta um pouco da história dos *quileiros*.

³⁵ Não estou afirmando, de forma alguma, que a parte técnica não é importante. Apenas afirmo que serão ensinados os requisitos básicos para a edição dos vídeos considerando-se que os alunos podem não dominar tais técnicas. O que vai definir os conhecimentos prévios dos alunos é a diagnose do contexto escolar, etapa indispensável em qualquer planejamento didático. No caso deste trabalho, falei sobre os conhecimentos prévios dos alunos na análise e discussão.

³⁶ Capítulo cinco do livro “Gêneros orais e escritos na escola” (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2010)

fundamento de toda a norma de correção do francês padrão³⁷” (p. 137). No caso da comunidade em questão, a abordagem do oral se torna ainda mais complexa, visto que os alunos trazem na oralidade as marcas de suas identidades linguísticas como falantes fronteiriços, o que levanta a questão das atitudes linguísticas (FERNANDÉZ, 2005) desses sujeitos³⁸.

Ainda em defesa da abordagem da oralidade na escola, trago aqui as palavras de Schneuwly (2010) quando este afirma que “trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno uma gama de atividades de linguagem, e assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas (...)” (p. 117). Nesse sentido, meu intuito com a SD que apresento a seguir é dar voz aos sujeitos que vivem em uma zona de fronteira e, por isso, transitam entre o português, o espanhol e as demais línguas³⁹. Através da SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo” penso em discutir, em debater, problematizar, lançar um olhar para esse contexto e para os sujeitos que ali vivem, para que os alunos se vejam, se enxerguem, se afastem um pouco e percebam a riqueza cultural e linguística do lugar onde vivem e que eles desejem mostrar essa riqueza para pessoas que não conhecem e até mesmo para as pessoas da própria comunidade. Dessa forma, o ensino de português vai fazer sentido, vai passar da abstração de regras gramaticais e ortográficas para ser um instrumento de significação e de ação no mundo.

³⁷ O texto faz menção ao ensino de francês, mas a ideia é extensiva a qualquer língua.

³⁸ Um dos propósitos da atividade diagnóstica (entrevistas semi-estruturadas) era investigar as atitudes linguísticas dos alunos sobre as práticas linguísticas da comunidade.

³⁹ Ver página seis deste trabalho.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Método de pesquisa

De acordo com Thiollent (2009), em pesquisas convencionais, os pesquisadores coletam dados com os sujeitos/informantes, analisam, escrevem o trabalho e publicam. Enquanto isso, os participantes da pesquisa apenas disponibilizam a informação, mas não são afetados de forma alguma pela pesquisa⁴⁰. A minha intenção inicial era de, além de elaborar uma sequência didática, aplicar essa proposta com os alunos, ou seja, realizar uma pesquisa-ação. No entanto, devido ao pouco tempo que tive disponível para realizar a pesquisa e alguns desencontros que houve com a disponibilidade de tempo da professora da escola em que planejei aplicar o trabalho, tive que fazer algumas mudanças no meu projeto de pesquisa, o qual foi elaborado no primeiro semestre de 2011.

Desisti de aplicar a proposta didática na escola, mas não desisti de pensar esta pesquisa com um trabalho voltado *para* a escola. Um trabalho que, além apresentar “uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares (THIOLLENT, 2009, p. 80)”, pode indicar um possível caminho, reconhecendo que este pode ou não ser concretizado na escola e, sendo concretizado, pode ou não dar certo, pois depende de inúmeros fatores que se colocam no dia-a-dia em uma sala de aula.

3.2. Procedimentos para geração e análise de dados

Na primeira etapa do trabalho pesquisei, selecionei e explorei textos teóricos que pudessem fundamentar a minha pesquisa. Em seguida, realizei entrevistas semi-estruturadas, em forma de atividade diagnóstica. Entrevistas semi-estruturadas, com o próprio nome sugere, são menos ‘controladas’ pelo entrevistador, sendo dada liberdade

⁴⁰ Nas pesquisas realizadas anteriormente (CORRÊA; DORNELLES, 2010a, 2010b), os participantes não tiveram um papel ativo nesse processo, de forma que os dados foram analisados com base apenas no olhar das pesquisadoras.

para o entrevistado de expressar a sua opinião sobre um assunto em geral. O entrevistador apenas faz a mediação da conversa, procurando manter o foco no assunto, o qual está registrado em uma lista de tópicos e busca esclarecer uma ou outra informação dada pelo entrevistado.

As entrevistas tinham por objetivo captar os discursos dos alunos sobre as línguas, sobre bilinguismo, sobre a característica mais marcante de Aceguá e os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao uso de tecnologias, principalmente relacionado à produção e à edição de vídeos. Então, realizei uma aproximação da escola e observei 2h/a de português em uma turma de sétima série de uma escola do município brasileiro de Aceguá. Durante a observação, marquei a entrevista com quatro alunos, os quais se disponibilizaram a colaborar. Comento sobre a observação de aula, a seleção dos alunos e a minha reflexão sobre as entrevistas em um pequeno diário de campo (ANEXO 4).

Após a observação de aula, resolvi entrevistar também uma aluna que participou da produção de um documentário na oficina *Cinema e Integração*⁴¹. No total, foram entrevistados cinco alunos, quatro meninas e um menino. Desses alunos, três são *doble-chapa* e outros dois são brasileiros. Além disso, dois sempre estudaram no Brasil e outros três já estudaram no Uruguai. Furneci um termo de consentimento (ANEXO 2) para obter autorização dos pais dos alunos para a realização das entrevistas⁴², visto que os alunos são menores de idade. Essa foi uma espécie de ‘atividade diagnóstica’, pois a observação de aula me possibilitou conhecer um pouco a ‘turma modelo’⁴³ e o resultado das entrevistas me auxiliou no planejamento das atividades didáticas.

⁴¹ Conforme comentei anteriormente, essa oficina foi realizada em Aceguá e consistiu na produção de um documentário cujo tema era a vida dos *quileiros*. Na ocasião, dois cineastas apresentaram uma proposta para os participantes (estudantes e moradores de Aceguá e da cidade vizinha Bagé) e transmitiram os conhecimentos técnicos básicos para produção de um documentário. A entrevista realizada com uma aluna que fez parte da oficina teve como objetivo acessar o relato da estudante com relação as etapas de produção do documentário (ênfase no gênero discursivo) e os conhecimentos adquiridos por ela durante o trabalho.

⁴² Utilizei um gravador digital SONY IC Recorder para realizar as entrevistas.

⁴³ A sequência didática foi planejada tendo essa turma como referência, pois como afirmei anteriormente, é impossível propor um ensino contextualizado com uma ‘turma imaginária’. No entanto, na própria sequência, eu aponto algumas possibilidades de variações. Torno a salientar que o objetivo deste trabalho não é ‘dar a receita’, mas apresentar uma proposta contextualizada e fundamentada nas diretrizes curriculares nacionais - PCNs (1998) e também nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul “Lições do Rio Grande (2009)”.

Na segunda etapa do trabalho realizei a transcrição, a análise e a discussão os dados gerados⁴⁴ nas entrevistas. Além disso, realizei a escolha dos materiais para serem utilizados durante as aulas. Finalizada a escolha de materiais, iniciei o planejamento da sequência didática “Fronteira, identidade e bilinguismo” (ANEXO 3), com base em estudos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) e estudos sobre sequência didática e gêneros orais e escritos na escola (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010). Em seguida, passei à textualização dos dados da pesquisa e escrita da análise e discussão deste trabalho.

⁴⁴ Geração de dados (MASON, 1997)

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1. Analisando as entrevistas

Conforme salientei anteriormente, as entrevistas tiveram a função de uma atividade diagnóstica para o planejamento da sequência didática à medida que possibilitaram o acesso às atitudes linguísticas dos alunos sobre as práticas linguísticas da comunidade e o conhecimento prévio deles com relação ao uso de ferramentas tecnológicas.

Nesta seção, farei análise de alguns excertos das entrevistas realizadas com os alunos da sétima série, turma-modelo para a elaboração da SD. Além disso, farei a análise de uma entrevista realizada com uma aluna da escola estadual (2º no do Ensino Médio) que participou da oficina *Cinema e Integração*, a qual foi ministrada por dois cineastas gaúchos, Pablo Escalajo e Denise Marchi. A seguir, apresento a identificação que aparece nos excertos. Os nomes dos alunos foram preservados por questões éticas, então utilizei letras e números para identificá-los:

P = pesquisadora

A1 = Aluna 1 (7ª série)

A2= Aluna 2 (7ª série)

A3 = Aluna 3 (7ª série)

B4 = Aluno 4 (7ª série)

A5= Aluna 5 (2º ano E. M.)

Os tópicos das entrevistas giraram em torno do uso das línguas pelos alunos, o conhecimento deles sobre bilinguismo e também sobre os conhecimentos prévios dos alunos com relação à produção e à edição de vídeos, já que a SD foi elaborada a partir do gênero documentário. Os alunos afirmaram já terem produzido alguns vídeos, mas

em situações cotidianas, vídeos de fotos ou brincadeiras com os amigos, conforme aponta o excerto abaixo (EXCERTO 1):

EXCERTO 1

P – hã:: ((pausa)) outra coisa que ia te perguntar com relação a::: tecnologias assim hã:::.... por acaso tu já produziu algum vídeo sabe mexer nesses programas... assim de:::

A1 – até sei mexer

P - de edição de vídeo?

A1 – até sei mexer um pouco só que::: vídeo nunca fiz assim

P – nunca fez?

A1 – não. (+) ,a não ser de bobagem com as gurias

P – sim mas assim/ até::: na esportiva mesmo/ tu já fez?

A1 – ahã

P – legal

A1 – com ele e ela e as outras gurias ((indicando os colegas)), a gente tava dançando lá ((risos))

P – a::: ta::: ah vocês filmaram e depois colocaram na internet? alguma coisa assim?

A1 – sim, com a J. a gente:::/ a J. depois colocou na internet

A1 afirmou que “até sabe mexer” em programas de edição de vídeo, construindo em sua fala o sentido de que possui um conhecimento limitado com relação à navegação nesses programas. Porém, em um primeiro momento, A1 afirmou que nunca produziu um vídeo. No entanto, em seguida, a estudante fez uma ressalva: “a não ser de bobagem com as gurias”. Questionei a aluna novamente, perguntando se ela já produziu algum vídeo, ainda que tenha sido em uma situação cotidiana. A1 confirmou que já produziu um vídeo com os colegas, os quais estavam na sala e afirmou que uma amiga deles divulgou o vídeo na internet. Essa afirmação indica que os gêneros áudio visuais fazem parte do dia-a-dia desses estudantes, isto é, fazem parte da prática social dos alunos. A divulgação desses vídeos na internet demonstra a socialização do gênero entre eles.

Durante a observação da aula de português conversei um pouco com toda a turma e os alunos confirmaram que utilizaram várias ferramentas tecnológicas, além de estarem diariamente conectados no MSN, *facebook*, *twitter*, Orkut e outras redes

sociais. Essa diagnose é importante, uma vez que a SD proposta neste trabalho prevê pesquisas na internet, o uso de câmeras digitais e outras ferramentas, além do uso de softwares para edição e montagem do documentário. Conforme mencionei anteriormente, mapear os conhecimentos prévios dos alunos é parte importante do planejamento didático.

Passarei agora à análise de alguns excertos referentes às atitudes linguísticas (Fernández, 2005) dos alunos com relação ao uso das línguas. Durante a entrevista, procurei fazer perguntas gerais, na tentativa de influenciar o menos possível as respostas dos alunos. Por essa razão, perguntei aos alunos quais línguas eles falavam. O excerto abaixo (EXCERTO 2) mostra a resposta de uma aluna com relação ao uso das línguas:

EXCERTO 2

P – no Barão (+) ta (+) e::: assim (+) hã::: com relação a línguas ,que línguas que tu fala? .fala português::s /.../

A1 – português e um pouquinho de espanhol

P – um pouco de espanhol? Uhum

A1 – isso

P – e::: em que situações assim?

A1 – a:: tipo quando a gente/ quando entro:: (+) geralmente no:: (+) ,pela internet assim que se fala espanhol (+) de vez em quando um pouco com ela também (+) ((indicando a colega que estava ao lado)) com os amigos

P- (aí vocês falam espanhol)... em casa?

A1 – em casa nã::o (P – em casa com os pais) nã::o porque lá em casa todo mundo é brasileiro

P – tá

A1 – só a minha mãe que::: ela tem um pouquinho de descendência do:: do:: Uruguaia porque a vó é uruguaia.

No excerto acima, perguntei a A1, quais as línguas ela fala. No momento em que me referi à ‘línguas’, no plural, já estou pressupondo que a aluna fala mais de uma língua, devido ao conhecimento que tenho de que a comunidade é bilíngue/biletrada (CORRÊA; DORNELLES, 2010a). A aluna atende a minha expectativa dizendo que fala português e “um pouquinho de espanhol”. Percebi uma hesitação no discurso dessa

aluna, ela fala “um *pouquinho* de espanhol”. Nesse sentido, a aluna construiu o sentido de que não se considera fluente em espanhol, ou seja, não possui as mesmas habilidades em português e em espanhol.

Essa fala revelou a atitude linguística dessa aluna frente às práticas linguísticas na comunidade. Durante a análise das entrevistas, percebi que poderia ter perguntando “como assim?” para que A1 me explicasse o que estava por trás da afirmação de que fala “um *pouquinho* de espanhol”, mas durante a realização da entrevista não a questionei quanto a isso e prossegui perguntando em que situações ela fala espanhol. Ela respondeu que escreve em espanhol nas redes sociais como *facebook e MSN* e faz o uso oral da língua em situações informais com os amigos e com a colega que estava presente no momento da entrevista⁴⁵. Eu questionei a estudante se ela fala espanhol em casa também e ela negou imediatamente, dizendo que fala português em casa porque “todo mundo é brasileiro”.

A partir dessa afirmação é possível perceber que a entrevistada associou o falar espanhol com uma situação que demande isso, isto é, quando os interlocutores são uruguaios ou *doble-chapa*, como é o caso da colega que ela indicou no excerto acima. Ela reafirmou essa posição ao mencionar que a mãe “tem um pouco de descendência do Uruguai” porque a vó da entrevistada é uruguaia. Na entrevista com A2, novamente a questão da nacionalidade aparece como regulador do uso de espanhol, conforme se pode notar no excerto 3:

⁴⁵ Essa colega também foi entrevistada, adiante farei uma análise de um excerto da entrevista realizada com ela.

EXCERTO 3

P – e::: com relação assim à::: às línguas assi::m (+) o que tu fala em ca::as?

A2 – português

P – .português?

A2 – com a minha mãe, minha vó e meu avô ((pausa)) e meu irmão e com o meu pai às vezes eu falo português, e às vezes eu falo espanhol

P – fala espanhol (+) teu pai é brasileiro?

A2 – meu pai é uruguaio

Quando questionei A2 “O que tu fala m casa”, a estudante afirmou que fala português. Eu repeti a resposta dela buscando confirmação e ela completou a resposta indicando com quais interlocutores ela costuma interagir em português e em espanhol e indicou que com o pai ela utiliza as duas línguas, português e espanhol. Eu perguntei se o pai é brasileiro, mas na verdade a minha intenção era perguntar se o pai dela é uruguaio. No momento em que a questioneei sobre a nacionalidade do pai, conduzi a aluna a fazer relação entre o uso do espanhol e um interlocutor uruguaio ou *doble-chapa*. Essa associação foi realizada anteriormente por A1 (conforme aponta o excerto 1) e resgatada por mim na entrevista com A2. Na continuação da conversa, a entrevistada fala que a mãe é brasileira, como mostra o excerto 4, abaixo:

EXCERTO 4

P – é uruguaio?

A2 – minha mãe é brasileira

P – tu fala um pouquinho dos dois?

A2 – um pouquinho dos dois

P – e:: aqui na escola como é que é?

A2 – aqui na escola eu falo português ((pausa)) com todos

P – e de vez em quando não fala um pouquinho de espanhol? ((sorrindo))

A2 – ah (+) de vez em quando ((sorrindo))

Embora eu não tenha perguntado, a entrevistada mencionou que a mãe é brasileira. Aproveitei a fala dela e fiz uma pergunta com um tom de afirmação: “tu fala um pouquinho dos dois”, e a entrevistada consentiu. A minha intenção era questionar à aluna se ela alterna o código linguístico constantemente nas falas informais com a família, mas ao dizer “um pouquinho” eu posso ter, ainda que involuntariamente, sugerido que ela não fala muito, ou seja, não é fluente do ponto de vista de um bilíngue “idealizado”, aquele sujeito que seria capaz de “se desempenhar em *todos* os domínios em ambas as línguas de seu repertório verbal” (MAHER, 2007, p.73). A autora enfatiza que essa concepção de bilíngue “idealizado”, como ela mesma se refere, não passa de uma abstração e que, na verdade, sujeitos bilíngues apresentam comportamentos linguísticos diferentes em uma língua e em outra.

Na sequência da entrevista, perguntei a A2 como é o uso das línguas na escola e ela afirmou que fala português com todos e sorri. Possivelmente a afirmação da estudante tem relação com o fato de que a escola é brasileira, a maioria dos alunos são brasileiros (os que não são brasileiros são *double*, do contrário não teriam documentação para estudar na escola). Por conta do sorriso dela e da afirmação de A1 de que conversam em espanhol às vezes, perguntei a A2 se ela não fala “um pouquinho de espanhol” na escola, sorrindo também e a aluna assentiu e riu. O sorriso, embora não captado pelo gravador de áudio, mas memorizado por mim e registrado no diário de

campo (ANEXO 4), indica cumplicidade entre os interlocutores na negociação de sentidos no diálogo.

Um pouco depois, eu pergunto a A2 se ela já ouviu falar em ‘bilinguismo’, em ‘bilíngue’. Quando coloquei essa pergunta como tópico tinha a intenção de identificar o conhecimento dos alunos com relação ao bilinguismo, o que eles pensavam sobre, se iriam associar ao “bilinguismo de elite”. Eu estava pensando especificamente na sequência didática quando perguntei sobre bilinguismo. Por algum motivo que não é bem claro para mim, eu acreditava que os alunos não iriam saber o que é bilinguismo. Talvez algum dos alunos entrevistados não tivesse bem clara essa resposta, mas como eles estavam na mesma sala e a A1 demonstrou saber o que é bilinguismo, os alunos ficaram sabendo ou tiveram a confirmação da ideia inicial deles sobre o assunto. O que me surpreendeu, na resposta de A2 e, dos outros três alunos, é que eles afirmaram ser bilíngues, como indica o excerto 5, abaixo:

EXCERTO 5

P – hã:: a outra pergunta era:: (+) sobre::: ((pausa)) bilinguismo bilíngue tu já ouviu falar nessa palavra?

A2 – já.

P – já .e onde tu ouviu falar !a::ssim ,lembra?

A2 – ah a::ssim tipo:: ((pausa)) quando:: tem pessoas assim que:: ((pausa)) tem lugares assim tipo pra::: ((pausa)) como é que é:: pra::/(+) .que tão precisando de empregados assim às vezes pedem pessoas bilíngues ((pausa)) assim que falam MAIS de uma língua.

P- e tu é bilíngue?

A2 – sou.

Conforme podemos perceber pelo excerto acima, A2 apresentou uma situação que contextualiza e define bilinguismo, referindo-se a anúncios de empregos que bilíngues são os sujeitos “que falam MAIS de uma língua” e enfatiza a palavra “MAIS”. Ao me referir à hesitação, estou me referindo às atitudes linguísticas dessa aluna com relação ao uso das línguas na comunidade. Quando perguntei a A2 se ela é bilíngue, ela disse prontamente que sim, demonstrando segurança na resposta. No excerto anterior (EXCERTO 4), A2 afirmou que costuma alternar os códigos linguísticos do português e

do espanhol nas interações com o pai. Essa característica, conforme aponta Maher (2007), faz parte do funcionamento discursivo de um sujeito bilíngue.

O aluno B4, por sua vez, mostrou-se inseguro quanto ao fato de ser ou não bilíngue, conforme aponta o excerto abaixo (EXCERTO 6):

EXCERTO 6

P – hã::: com relação a palavra bilinguismo tu já tinha ouvido falar, como é que é?
B4 – já.
P – tu te considera bilíngue?
B4 – eu acho que sim né. / ?muito pouco.
P – muito pouco por quê?
B4 – porque a gente/ eu / a gente fala espanhol .mas não é frequência (+) assim ((risos)) ?muito pouco a gente usa ((pausa))
P – não é com frequência?
B4 – muito pouca frequência a gente usa ((risos)) (+) o espanhol/ ,pelo menos eu né.
P – é?
B4. uhum.
P - tem certeza? ((sorrindo))
B4 -((risos)) Não ((risos))

B4 reformulou o seu discurso algumas vezes quando a pergunta dizia respeito ao bilinguismo. Quando perguntei se ele se considerava bilíngue ele disse “eu acho que sim né”. Na própria fala o entrevistado indicou a incerteza sobre a questão, ele *acha* que é bilíngue, mas não tem certeza. Em seguida, ele disse: “Muito pouco”. Eu questionei o que ele quis dizer com muito pouco e ele se justificou dizendo: “porque a gente/ eu / a gente fala espanhol .mas não é frequência (+) assim ((risos)) ?muito pouco a gente usa ((pausa))”. Nesse momento o entrevistado deu risada, ele estava muito nervoso e acaba se contradizendo. B4 mencionou a frequência de uso do espanhol e afirmou: “muito pouco a gente usa”. Interessante notar que ele mencionou ‘a gente’, generalizando a sua fala e em seguida reformulou a sua fala, dizendo: ‘,pelo menos eu né”.

Eu questionei o estudante, perguntando se ele tem certeza do que está dizendo e ele respondeu que não tem certeza e sorri. Eu questionei o entrevistado, porque durante a observação de aula na turma pude presenciar uma fala em espanhol desse aluno com a professora de português. Na ocasião, a professora o questionara se uma mochila que havia sido deixada na sala de aula era dele, o aluno confirma e diz à professora: “¡Me olvidé! ¡Me olvidé!” (Ver diário de campo, ANEXO 4). Tal fato indica que o entrevistado não tem clareza quanto as suas práticas linguísticas, isto é, o ato de refletir sobre essas práticas não é comum a esse sujeito que passa a refletir sobre as mesmas a partir do momento em que é questionado sobre o assunto. Eu comento sobre a observação de aula no diário de campo (ANEXO 4).

A minha expectativa era de que os alunos negassem ser bilíngues afirmando que não falam espanhol, que falam ‘uma mistura’, o popularmente conhecido ‘portunhol’. Nesse sentido, acredito que foi muito positivo eu não ter mencionado “mistura” ou “portunhol” com os alunos, pois eu teria influenciado a resposta deles. Como os alunos não fizeram menção à mescla dos sistemas linguísticos do português e do espanhol durante as entrevistas; pressuponho que essa questão não é importante para os alunos, no sentido que não há desvalorização das práticas linguísticas da comunidade por parte desses alunos. Se há desvalorização, ela não apareceu nas entrevistas⁴⁶.

O que surgiram nas entrevistas foram as atitudes linguísticas dos alunos, as quais apontam para o fato de que eles não estão seguros com relação às suas posições como sujeitos bilíngues. São atitudes diferentes, mas que se complementam. A1 afirmou durante a entrevista que fala um “pouquinho” de espanhol, indicando nessa fala que, em sua opinião, possui poucos conhecimentos de espanhol e, por isso, ela não se considera fluente na língua. Além disso, A1 associou o uso do espanhol a um interlocutor uruguaio ou *doble chapa*, relacionando a escolha do código linguístico com a nacionalidade do interlocutor. Já A2 comentou que ora utiliza o português ora utiliza o espanhol nas interações com o pai, apontando um dos recursos linguísticos do sujeito bilíngue: a alternância de código (*code-switching*) (MAHER, 2007) O aluno B4, por sua vez, demonstrou-se inseguro quanto às suas práticas linguísticas, reformulando e contradizendo seu discurso algumas vezes ao afirmar que fala espanhol, mas não

⁴⁶ Particularmente eu fiquei muito feliz, pois como alguém que cresceu e morou em Aceguá durante muito tempo, eu não me considerava bilíngue e não acreditava que eu falasse espanhol. A partir do momento que eu comecei a me reconhecer como bilíngue, passei a valorizar a minha cidade natal e passei a enxergá-la como um lugar único.

frequentemente. Durante a entrevista com B4, questionei o aluno quanto a esse ponto, lembrando uma situação presenciada por mim após o término da aula que observei em sua turma, situação essa em que ele fala em espanhol com a professora. Quer dizer, o uso oral da língua espanhola aparece frequentemente em situações cotidianas (ao contrário do que afirma B4).

A SD que apresento neste trabalho tem a intenção de provocar um olhar exotópico (Bakhtin, 1997) sobre a comunidade em questão. Durante as entrevistas os alunos demonstraram que para eles a característica mais marcante de Aceguá é a tranquilidade, a monotonia de uma cidade de aproximadamente cinco mil habitantes. Essa questão apareceu nas quatro entrevistas e também nos momentos em que eu desligava o gravador e conversava informalmente com os estudantes. O excerto abaixo (EXCERTO 7) indica um desses momentos:

EXCERTO 7

P – hu::m .legal. hã::: e pensando assim sobre Aceguá/ por exemplo se tivesse que falar sobre a cidade para uma pessoa que não conhece ,o que tu ia dizer assim ((pausa)) o que tu ia falar sobre?

A1 – BA::: eu diria que Aceguá:: **tem gente que gosta de mora aqui. ?tá eu gosto um pouquinho porque é uma cidade calma**, nã:::o tem muito assalto nem nada inclusive porque nessas cidades assim (+) dá para sair, deixar a casa aberta assim que todos os vizinhos/ **TODO MUNDO AQUI EM ACEGUÁ SE CONHECE** a:/: é:: isso aí que é legal (+) não te::m te:::m tanta violência assim tu pode sair de noite para rua, não tem problema nenhum. ((pausa))

Como é perceptível pelo excerto acima, para A1 o que é mais marcante em Aceguá é a calma, pois se trata de uma cidade que possui cerca de quatro mil habitantes distribuídos em uma extensa zona rural e uma pequena área urbana, a sede do município, onde está localizada a escola dos alunos entrevistados. A1 diz “tem gente que gosta de morar aqui” e nesse momento ela se exclui do grupo. Em seguida, percebendo o sentido que tinha gerado em seu discurso, ela diz “? tá, eu gosto um pouquinho porque é uma cidade calma”. A resposta dessa aluna indica a sua visão sobre a comunidade em que vive e a sua preocupação em atender a possível expectativa de sua interlocutora. Ao mesmo tempo em que a entrevistada dá a sua opinião, ela busca relativizar a sua fala para não se comprometer e passar a impressão de que tem uma visão negativa com relação à cidade. Através das falas dessa aluna, é possível perceber que a monotonia da cidade a incomoda um pouco. Ela reformula o seu discurso algumas

vezes indicando que a calma da cidade é positiva no sentido de liberdade de ir e vir e em termos de segurança. Um dos entrevistados chega a revelar, de forma sincera e espontânea, que caso tivesse que apresentar Aceguá para uma pessoa que não conhece a cidade, ele diria a pessoa que não viesse para cá. A razão é a mesma exposta por A2, conforme aponta o excerto 8.

EXCERTO 8

P - hã::: tudo bem e se tu fosse falar sobre Aceguá pra alguém assim alguém que não conhece/ sei lá/ uma pessoa do Rio de Janeiro vamos supor (+) o que tu ia falar sobre a cidade assim / como que tu ia apresentar?

B4 – olha, que não viesse pra começo de história ((risos)) pra cá porque ((risos)) **ah é um pouco chato assim, mas é bem interessante morar aqui** .é que a gente já se acostumou e:: assim /.../

Para o entrevistado Aceguá é uma cidade pequena e monótona. Como eu morei muito tempo em Aceguá, entendo a posição desse aluno, de fato Aceguá é uma cidade que não oferece muitas opções de crescimento profissional e de lazer, o que faz com que a maioria dos jovens deixe a cidade. Mas, por outro lado, Aceguá apresenta uma riqueza linguística e cultural que é única (sem mencionar as riquezas naturais), pois embora existam outras fronteiras, outros locais onde há contato entre diferentes línguas e culturas, cada local desses é único; cada fronteira é única, pois possui suas peculiaridades. É preciso um olhar exotópico (BAKHTIN, 1997) para reconhecer e valorizar essas riquezas, pois como o próprio B4 afirmou: “a gente já se acostumou”.

Essa questão do “olhar exotópico” surge também na entrevista com A5, aluna que participou da oficina *Cinema e integração* durante a semana farroupilha, em setembro de 2011. Foi justamente pensando na minha proposta de trabalhar com o gênero documentário, que eu resolvi entrevistar também essa aluna. Meu intuito era saber como foi o andamento da oficina, quais foram as etapas, e o que essa aluna aprendeu com essa experiência. Durante o relato, ela comenta que os cineastas adoraram Aceguá, ficaram deslumbrados com as belezas naturais da cidade e extasiados ao conhecer a história dos *quileiros*, tema que foi escolhido para a produção do documentário. Isto é, os cineastas têm um olhar exotópico, conforme indica o excerto 7, abaixo.

EXCERTO 9

A5 – eles até perguntavam quando eles iam entrevistar né o Pablo falava assim: “EU SOU UM ALIENÍGENA, EU NUNCA VIM EM ACEGUÁ ENTÃO ME EXPLICA: “O QUE QUE TU ACHA?”, e eles nunca tinham vindo aqui adoraram falaram que vão vir mais vezes que / pelo contrário a gente às vezes até reclama né que “ah que aqui é pequeno” eles disseram que aqui é uma calmaria aqui é uma maravilha pra relaxar que eles achavam lindo eles caminhavam na rua e olhavam assim “ai olha aqueles pampa aqueles montes lá ai vamos tirar uma foto!” e a gente olha aquilo todo dia ((risos)) então é engraça::do porque /.../ .ah eles achavam tudo .novida::de

A realização da entrevista com A5, em especial, me ajudou bastante a pensar na SD. No excerto acima, ela comenta a diferença de olhar de um sujeito que vem de fora e que não está habituado a viver em uma cidade como Aceguá e a visão da própria entrevistada, como moradora da comunidade. Bakhtin (1997) ressalta que a cultura somente se completa a partir do olhar do outro. A5 comenta, inclusive, a questão de que os moradores de Aceguá veem a cidade como monótona, como calma demais e que para os cineastas isso era maravilhoso. Ou seja, são valores simbólicos distintos, visto que esses dois sujeitos, o cineasta e a aluna, possuem experiências de vida distintas e estão inseridos em diferentes práticas sociais.

A minha intenção com a SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo” é justamente propor que seja levado olhar exotópico (BAKHTIN, 1997), para a comunidade em questão no sentido que para que eles passem a estranhar e ver com outros olhos as suas práticas sociais cotidianas, pois no que momento que eles conseguirem olhar para que eles percebam as peculiaridades e a riqueza linguística e cultural de Aceguá. Nesse sentido, farei a seguir uma discussão sobre a SD apresentada por mim neste trabalho (ANEXO 3), com base em estudos sobre os gêneros escritos e orais na sala de aula.

4.2. Discutindo a SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo”

Elaborei a SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo” com a intenção de explorar essa temática nas aulas de língua portuguesa por meio do trabalho com gêneros discursivos (orais e escritos). Optei por trabalhar também com os gêneros orais devido ao reconhecimento de que o trabalho formal com os gêneros orais vem sendo deixado de lado na escola (SCHNEUWLY, 2010). O gênero principal que escolhi para trabalhar é o gênero documentário. Esse gênero tem uma relação direta com outros dois gêneros, roteiro e entrevista, os quais são trabalhados na SD. Para tanto, foi pensada uma situação de comunicação específica: a produção de um documentário sobre Aceguá. O primeiro grande passo para o planejamento da SD foi a realização das entrevistas como os alunos conforme destaquei na subseção anterior.

Corrêa e Dornelles (2009) em um estudo realizado em Aceguá/Brasil que a tradição gaúcha/campeira/tradicionalista é predominante na comunidade. Segundo as autoras “ocorre o apagamento das demais culturas locais, dando-se ênfase à identificação de Aceguá/Brasil com a cultura gaúcha, na qual a maioria dos descendentes de imigrantes não se vê representado.” (p. 11)

Levando em conta essa questão, foi planejada a proposta do documentário que é dar visibilidade à cultura oriunda dos imigrantes que vivem na comunidade. O enfoque será na cultura árabe, cultura essa que é pouco conhecida pela comunidade em geral, visto que não há uma identificação que desperte a curiosidade. Dessa forma, os árabes são chamados de “turcos”, o que demonstra desconhecimento ou pouco interesse pela cultura e pela origem desses sujeitos. Embora eles sejam uma porção pequena da população da sede do município, os árabes e seus descendentes fazem parte da riqueza cultural da comunidade e, por essa razão, merecem destaque no documentário.

Além disso, os árabes tiveram um papel importante no desenvolvimento de Aceguá. Assim sendo, foi estabelecido um subtema para a proposta inicial. O subtema é: **O comércio na fronteira de Aceguá**. A partir desse subtema serão entrelaçadas as relações entre árabes, parte integrante da comunidade étnica de Aceguá, uruguaios, brasileiros e *doble-chapa* e as suas relações comerciais, as quais intermediam a boa relação entre as cidades-gêmeas e o contato linguístico constante.

Para o planejamento da SD, parto fundamentalmente da ideia de que a diversidade linguística e cultural de Aceguá deveria ser debatida e explorada em sala de aula, como uma maneira de valorizar as práticas sociais das quais os alunos fazem parte. Inclusive, uma das características do gênero documentário é “o olhar para o singular”, um instrumento de mobilização social (ZANDONADE; FAGUNDES, 2003 s/p). Por essa razão, busco orientar os alunos em direção a um olhar exotópico (Bakhtin, 1997) para o lugar onde vivem e a para as práticas sociais cotidianas.

Para levar à diante essa proposta, planejei uma SD em forma de projeto de classe: “(...) as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 85). A SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo” está organizada em oito etapas e prevê a duração de um bimestre.

A primeira etapa serve de contextualização da situação comunicativa. Nessa etapa, são discutidos os conceitos de fronteira, um conceito-chave para a comunidade em questão. O nível de aprofundamento dessa discussão vai depender do nível de maturidade da turma, além, é claro, da série dos alunos. Planejei a SD tendo como “turma-modelo” uma turma de 7ª série.

Os materiais utilizados na primeira etapa são materiais audiovisuais, além de materiais escritos (linguagem verbal e não-verbal): Definições de ‘fronteira’ extraídas de dicionários, um mapa geográfico da localização das cidades-gêmeas e um trecho do depoimento de um morador para um documentário “*La línea imaginaria*” (2006) filmado em Aceguá.

A discussão e comparação entre as definições de ‘fronteira’ dos dicionários e o depoimento de um morador de Aceguá afirmando que para ele Aceguá é uma única cidade (*La línea imaginaria*, 2006 – 16min02seg), por exemplo, tem a intenção de levar os alunos a refletir sobre o sentido atribuído à palavra ‘fronteira’. O intuito é que os alunos percebam que a palavra fronteira tem inúmeros significados, mas que o significado que o morador atribui à fronteira em seu discurso é oposto ao sentido atribuído nos dicionários. Além disso, essa discussão possibilita ao professor ter acesso à opinião dos alunos com relação a essa afirmação.

Já na segunda etapa, a discussão sobre bilinguismo tem o propósito de propor uma reflexão a cerca do que seria o “bilinguismo de elite” e o “bilinguismo real” (MAHER, 2007). Para tanto, planejei uma roda de conversa com os alunos sobre o que eles consideram como bilinguismo e, em seguida, planejei a apresentação de uma propaganda de uma escola de ensino de línguas, a Wizard. A escolha pela propaganda dessa escola em especial se deu por conta do slogan “Você bilíngue”. A propaganda tem cerca de dois minutos de duração, está disponível na internet e foi vinculada à rede aberta de televisão. A propaganda é de um curso de Inglês, a língua mais influente no mundo atualmente.

O intuito é propor uma reflexão crítica aos alunos, levá-los a refletir e perceber que ser bilíngue é um sinal de prestígio social, mas que o bilíngue valorizado e reconhecido é o bilíngue português/inglês, português/francês... O bilinguismo advindo do contato entre línguas em fronteiras como Brasil/Uruguai, México/Estados Unidos é desvalorizado socialmente, embora existam políticas linguísticas em prol da valorização da riqueza linguística. Além disso, há o bilinguismo advindo do contato com línguas de imigração, a própria comunidade em questão convive com falantes de árabe e alemão (descendentes).

Nessa discussão sobre bilinguismo é possível que surjam algumas questões com relação às práticas linguísticas de Aceguá, mais especificamente a desvalorização dessas práticas. Embora não tenha surgido nas entrevistas com a turma-modelo, é possível que surja alguma referência ao contato do português e do espanhol, o popularmente conhecido *portunhol*. A referência a *portunhol*, na maioria das vezes, constrói o sentido de uma de uma forma incorreta de falar e escrever, o que indica a desvalorização das práticas linguísticas na região de fronteira. Neste trabalho opto pelo termo português uruguaio como uma língua que surgiu a partir do contato do português e do espanhol

Acredito que é interessante discutir essa questão no sentido de fazer os alunos reconhecerem que o contato entre línguas é inevitável e é uma característica de cidades fronteiriças, principalmente as cidades-gêmeas da zona de fronteira Brasil/Uruguai. A meu ver, uma das funções da escola é valorizar o aluno, a diversidade linguística e cultural da comunidade, as práticas sociais nas quais ele está inserido cotidianamente, mas também permitir ao aluno o acesso às práticas reconhecidas pela sociedade.

Dito de outra forma, valorizar o português uruguaio não significa de forma alguma deixar a norma padrão do português de lado, até mesmo porque as atividades

sociais formais, das quais esses alunos poderão fazer parte lhes exigirão o domínio da norma padrão. Valorizar o português uruguaio significa, reitero correndo o risco de ser repetitiva, valorizar o aluno e a comunidade escolar.

Além disso, quando se considera a língua(gem) como prática social, parte-se do pressuposto de que sempre que nos interagimos através da linguagem, levamos em conta o contexto, o interlocutor etc. Dessa forma, ajustamos o nosso discurso à situação de comunicação⁴⁷. Segundo Schneuwly (2010), “Um interlocutor age linguisticamente numa situação que é caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema, finalidade) e escolhe certo gênero que podemos evidentemente compreender como instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, a ação na linguagem (p. 116). Portanto, o papel do ensino de português na escola é aprimorar a habilidade dos alunos de transitar por diferentes práticas de linguagem, sejam elas novas ou não.

Voltando à discussão da SD propriamente dita, conforme se pode perceber, embora eu tenha planejado trabalhar com o gênero documentário na SD, escolhi vários gêneros para serem lidos (e vistos) ao longo das aulas (propaganda, documentário, mapa, definições de dicionários...) Essa escolha se justifica pelo fato de que os gêneros dialogam entre si e, segundo Bakhtin (1997), os gêneros são tão variados quanto as esferas de atividade humana, e quanto mais complexa a sociedade maior o número de gêneros que nela circulam.

A segunda etapa prevê, ainda, a primeira produção do gênero documentário: a busca dos alunos por uma imagem e/ou um áudio que, segundo eles, represente Aceguá. Nesse caso, a produção inicial não se constituirá em uma primeira tentativa de produzir o gênero, visto que não seria possível pedir aos alunos para produzir um documentário como produção inicial. Ainda sim, nessa atividade, o professor pode visualizar os locais e/ou imagens que os alunos consideram como mais marcantes em Aceguá.

Nas entrevistas, os alunos mencionaram que escolheriam as imagens dos campos e dos animais para representar a cidade, conforme apontei na subseção anterior. Como a característica principal do documentário é lançar um olhar para o singular, para alguma

⁴⁷ Os excertos das entrevistas analisados anteriormente comprovam isso, pois mostram que os alunos escolhem o código linguístico de acordo com o interlocutor e a situação comunicativa, sendo estabelecida uma relação entre a escolha do código (foram mencionados o português e o espanhol) e a nacionalidade dos indivíduos.

peculiaridade que valha a pena ser mostrada para os expectadores, essa produção inicial pode auxiliar na produção.

A terceira etapa consiste na apresentação do documentário “*La línea imaginaria*” (2006). Para contextualizar essa atividade, planejei que o professor converse com os seus alunos antes para descobrir quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero. “*La línea imaginaria*” é um documentário que foi produzido em Aceguá e apresenta o cotidiano da comunidade, fala sobre as línguas, sobre as culturas... O documentário é narrado em espanhol, mas há alguns depoimentos em português. A justificativa para a utilização de um material audiovisual em espanhol na aula de português se baseia na questão de que “os alunos da escola observada são sujeitos bilíngues e biletreados, pois estão inseridos em práticas de leitura e escrita em mais de uma língua.” (CORRÊA; DORNELLES, 2010a). Logo, os alunos dificilmente terão dificuldades com a língua (a não ser que haja na turma algum aluno que faça parte da comunidade há pouco tempo).

A quarta etapa já se aproxima mais da produção do gênero. Após a discussão, a reflexão crítica e o debate na turma sobre questões importante para a comunidade e a exibição de um documentário sobre a comunidade, cabe ao professor apresentar a sua proposta de trabalho para a turma. Essa proposta deve estar o mais clara possível para os alunos, pois “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de línguas a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 85)

Dessa forma, um dos procedimentos iniciais para o trabalho com documentário é conduzir os alunos a um processo de exotopia, isto é, olhar para a cultura do outro - a cultura advinda com os imigrantes árabes no caso específico da SD proposta neste trabalho – de forma a compreender a sua própria cultura. Na SD, eu planejo a utilização de uma reportagem do canal 12 de Melo/Uruguai como material instigador para a discussão em sala de aula. A entrevista é bilíngue português (entrevistado) e espanhol (repórter). O vídeo está disponível no *Youtube*⁴⁸. Nessa entrevista, o cineasta comenta a novidade que foi para ele saber sobre a história dos *quileiros*, revelando assim o seu

⁴⁸ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UWDArbT4t0I> Acesso em: 04/10/2011 às 19h13min.

olhar como alguém de fora que vê com estranhamento o que para os moradores da comunidade é natural.

Em seguida, é apresentado o segundo passo da quarta etapa que é a produção inicial do roteiro. O roteiro é o gênero base para a produção de um documentário. Provavelmente os alunos nunca leram um roteiro de documentário, então é importante que o professor leve um exemplo aos alunos, mas sempre enfatizando que esse material é apenas um exemplo e não um modelo do gênero. Nas palavras de Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são tipos “relativamente estáveis de enunciados” (p. 280), portanto não há um modelo fixo de um determinado gênero, visto que há variações dentro de um mesmo gênero.

Sugeri na SD a utilização do roteiro de um documentário gaúcho, “*Ilha das Flores*”, de Jorge Furtado⁴⁹ como exemplo de gênero. O roteiro deverá ser lido pelos alunos, para que tenham uma noção do que é e para que serve um roteiro. O professor poderá fazer essas perguntas antes de apresentar um exemplo de roteiro, assim poderá dialogar com os conhecimentos prévios dos alunos. Sugiro, ainda, a montagem de uma equipe de execução para o projeto, de forma que toda a turma seja engajada na realização da SD.

A quinta etapa inicia o trabalho com o gênero entrevista. Na SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo”, propus a produção inicial do gênero entre os próprios alunos. Sugeri que essa produção inicial seja gravada para ser entregue ao professor, pois assim ele poderá saber qual o conhecimento os alunos têm do gênero e quais os encaminhamentos precisam ser feitos para aperfeiçoar as habilidades deles.

O trabalho com o gênero entrevista em sala de aula é importante no sentido de que, na maioria das vezes, o trabalho com o gênero oral é deixado de lado nas aulas de português. Isso porque a linguagem oral é constantemente considerada pobre, comum, mal-estruturada (DOLZ SCHNEUWLY, 2010, p. 137). No entanto, acredito que o trabalho com a oralidade na escola é relevante porque há formas de produção oral não-espontâneas, as quais não são aprendidas cotidianamente e é papel da escola dar acesso aos alunos a atividades de linguagem que possibilitem o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-consolidado>
Acessado em: 04/12/2011 às 21h49min

A sexta etapa inicia com a realização e filmagem das entrevistas com membros da comunidade. Nessa etapa, será iniciada a ‘parte prática’, a produção efetiva da SD. Após as filmagens, outra etapa importante é a edição e montagem do documentário. Isso porque, assim como um gênero escrito, o documentário não é produzido de uma única vez, em uma única versão. A produção de um documentário demanda todo um processo de trabalho com diferentes gêneros e, por essa razão, prevê a duração de um bimestre para a SD.

A edição e montagem dos vídeos que originarão o documentário seria a parte de ‘reescrita’ do gênero, o processo que vai da produção inicial (busca por imagens e ideias? que representem a comunidade) à produção final (o documentário pronto). Essa etapa deverá ser realizada no laboratório de informática, uma vez que serão necessários recursos tecnológicos (computadores e softwares de edição de vídeo). É importante ressaltar que o professor deverá pesquisar os recursos tecnológicos que a escola propõe antes da realização da SD. É possível também que a SD envolva outra disciplina além de português. Pode ser feita uma parceria com a professora de espanhol, visto que os materiais utilizados na SD são em sua maioria bilíngues; ou com a professora de história, a qual auxiliaria na parte de pesquisa sobre o subtema “O comércio na fronteira de Aceguá”.

A última etapa da SD prevê a apresentação da produção final, o documentário pronto, à comunidade escolar. Conforme salientei na SD, o interessante é que esse trabalho, o qual certamente exige dedicação, ultrapasse os muros da escola e seja divulgado na comunidade e na internet para que outras pessoas contemplem o trabalho dos alunos e a situação comunicativa se efetive como tal: o documentário foi produzido com o propósito de mostrar *algo* para *alguém*.

5. CONCLUSÃO

O contexto de investigação desta pesquisa foi o município brasileiro de Aceguá, na fronteira Brasil/Uruguai. Nesse local, no qual apenas uma linha imaginária delimita os territórios brasileiro e uruguaio, o trânsito dos moradores é contínuo e, por essa razão, o fluxo dos alunos pelas escolas de Aceguá/Brasil e Aceguá/Uruguai é comum, gerando reflexos na educação. Neste estudo, propus uma reflexão sobre as atitudes linguísticas dos alunos de duas escolas brasileiras e, a partir dessa reflexão, apresentei uma proposta para o ensino de língua portuguesa em contexto bilíngue.

Um dos objetivos deste trabalho era investigar as atitudes linguísticas dos alunos com relação às práticas linguísticas na comunidade de Aceguá, fronteira Brasil/Uruguai, através de entrevistas semi-estruturadas. A análise das entrevistas apontou para o fato de que os alunos não estão seguros com relação às suas posições como sujeitos bilíngues. Os alunos hesitam ao mencionar o uso do espanhol e uma das entrevistadas associa o uso do espanhol com uma situação em que o interlocutor é uruguaio ou *doble-chapa*. Os resultados das entrevistas comprovam a importância de se levar a discussão sobre o bilinguismo para sala de aula, no sentido de que os alunos reflitam sobre as práticas linguísticas que estão inseridos na comunidade de Aceguá. A partir da análise das entrevistas e a partir da observação de aula na turma-modelo, uma turma de 7ª sétima série de uma escola de Aceguá, elaborei a SD “Fronteira, Identidade e Bilinguismo”.

Neste trabalho, realizei a discussão dos procedimentos e materiais apresentados na SD a partir do referencial teórico que fundamenta este trabalho. Na SD busquei abordar questões relativas ao contexto de fronteira, questões relativas ao uso das línguas na comunidade, o bilinguismo/biletramento dos alunos e, dessa forma, explorar a potencialidade dos alunos e as suas experiências adquiridas na comunidade em que vivem.

A principal contribuição deste trabalho é o possível diálogo com professores da região atentando para que o bilinguismo/biletramento deixe de ser visto como um problema e passe a ser visto como parte da riqueza linguística e cultural da comunidade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRIOS, Graciela.; PUGLIESE, L. Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua. In. O plurilinguismo no contexto educacional. *III Forum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (FILE III)*. Pelotas, UFPel / UCPel, 2005, p. 71-96.

BEHARES, Luis Ernesto. Portugués del Uruguay y educación fronteriza. In: BROVETTO, Claudia; GEYMONAT, Javier.; BRIAN, Nicolás. *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007. p .99-171.

BORTOLINI, Letícia Soares. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira: Bases de uma política integrada de desenvolvimento regional para a faixa de fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005.

BROVETTO, Claudia; GEYMONAT, Javier; BRIAN, Nicolás. Una experiencia de educación bilingüe español – portugués en escuelas de la zona fronteriza. In: *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue. *Revista D.E.L.T.A*, v. 15, nº especial, 1999. p. 385-417

CÉSAR, América; CAVALCANTI, Marilda; Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONIRICARDO, Stella. Maris. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p 45-66.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Maria Antonia de; Transculturalidade e Transglossia: Para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p 23-43.

CORRÊA, Jociele; DORNELLES, Clara. *A construção das identidades linguísticas e culturais na fronteira: Um estudo em uma comunidade de Aceguá*. (2009) Texto mimeografado inédito.

_____Práticas de letramento em séries iniciais: Um estudo em uma escola na fronteira Brasil/Uruguai. *Anais do VI SENALE- Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino*. Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas, 2010a.

_____Letramento, alfabetização e Provinha Brasil: Um olhar sob o objeto do ensino de português em séries iniciais. *Anais do IX Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Santa Catarina, 2010b.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 125-155.

DORNELLES, Clara. “A gente não quer ser tradicional. Mas... como é que faz, daí?” *A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2008.

DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Traduzido por Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

GONÇALVES, Adair Vieira. Projetos de letramento: sequência didática de gêneros como uma alternativa para o ensino de língua. In: GONÇALVES, Adair Vieira;

PINHEIRO, Alessandra Santos. (Org.) *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. 1ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011, v.1, p. 75-100.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MAHER, Teresinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: Cavalcanti, M. C; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 67-94.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 4a ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASON, J. *Qualitative research*. London: Sage, 1997.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2ed. Barcelona: Ariel, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Língua estrangeira e auto-estima In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 65-70.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. *Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais*. Porto Alegre: SE/DP, v1, 2009.

SÁNCHEZ, Andre Quadrelli. A fronteira inevitável. Um estudo sobre as cidades de Rivera (Uruguai) e Santana de Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 109-124.

ZANDONADE, Vanessa; FAGUNDES, Maria Cristina de Jesus. *O vídeo documentário como instrumento de mobilização social*. Monografia apresentada ao curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis/Fundação Educacional do Município de Assis. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/zandonade-vanessa-video-documentario.html>>

7. ANEXOS

Anexo 1 – Reportagem do Jornal Manchete Regional



Anexo 2 – Termo de consentimento para realização das entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS BAGÉ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “No meio do entrevero”:
Problematizando o uso das línguas na fronteira Brasil/Uruguai.

Consentimento

Através deste documento, solicitamos a sua autorização para que seu filho(a) participe do projeto de pesquisa “No meio do entrevero”: Problematizando o uso das línguas na fronteira Brasil/Uruguai, o qual prevê realização de entrevistas individuais com alunos, professores e funcionários. Os dados gerados serão analisados sob a orientação da Profª Drª Clara Dornelles e da Profª Drª Valesca Irala no desenvolvimento do trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé.

Este documento garante que 1) as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos; 2) os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa; 3) as gravações de áudio serão estudadas somente pela pesquisadora envolvida no projeto e por outros pesquisadores interessados no tema; e 4) as transcrições das gravações de áudio serão divulgadas apenas em publicações científicas, apresentações públicas acadêmicas e em salas de aula, para fins de estudo.

Solicitamos, portanto, o seu consentimento para uso dos dados gerados em gravações de áudio para que possamos dar desenvolvimento a nossa pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Jociete Corrêa

Professora orientadora: Profª Drª Clara Dornelles

Co-orientadora: Profª Drª Valesca Irala

Assinatura dos pais ou responsável: _____
Aceguá, ____ de dezembro de 2011.

Campus Unipampa Bagé – Rua Travessa 45, 1650, Bairro Malafaia.
CEP– 96413-170 Bagé – Rio Grande do Sul
E-mail: bage.unipampa@unipampa.edu.br
Telefones: (53) 32472367/ (53) 32473664 - Fax: (53) 324736679

Anexo 3 – Sequência didática “Fronteira, Identidade e Bilinguismo”

Dados gerais

- **Gêneros:** Entrevista e Documentário
- **Tema Geral:** Fronteira, Identidade e Bilinguismo
- **Sub-tema:** O comércio na fronteira de Aceguá
- **Metodologia:** Expositivo-dialogada
- **Duração:** Um bimestre⁵⁰
- **Objetivos:** 1. Explorar com os alunos uma situação comunicativa específica, a produção de um documentário sobre o comércio na fronteira de Aceguá. 1.1. Assistir a um exemplo de documentário 1.2. Planejar e produzir (entrevistar, filmar e editar) um documentário sobre “o comércio na fronteira de Aceguá. 2. Apresentar a produção final para a comunidade escolar⁵¹.

1ª etapa - Mas o que é fronteira, afinal?

- **Primeiro passo**
 - Introduzir a temática da SD a partir da palavra ‘Fronteira’;
 - Perguntar aos alunos o que lhes vem à mente quando pensam em fronteira (*brainstorming*);
 - Escrever em volta da palavra ‘fronteira’ as respostas dos alunos.
- **Segundo passo**
 - Levar algumas definições de “fronteira” de dicionários para os alunos.
- **Terceiro passo**
 - Contrastar e/ou associar as respostas dos alunos na etapa 1 com as definições dos dicionários.
- **Quarto passo**

⁵⁰ Planejei a SD como um projeto de classe, com duração aproximada de um bimestre. Além disso, organizei a SD por etapas, mas essas etapas não correspondem necessariamente a uma aula. O tempo de duração de cada etapa é variável cabendo ao professor organizar o tempo necessário para realização.

⁵¹ Como se trata de um documentário a apresentação da produção final pode ultrapassar os muros da escola e ser divulgada na internet, no *Youtube*, site da escola ou até mesmo em um blog da turma.

- Mostrar um mapa com a localização das cidades-gêmeas da zona de fronteira Brasil/Uruguai;
- Salientar que o que delimita a fronteira em Aceguá/Aceguá é uma linha imaginária;
- Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar sobre um documentário com esse nome (*La línea imaginaria*⁵²);
- Ouvir o que os alunos sabem a respeito; apresentar um trecho⁵³ do vídeo no qual um morador da comunidade fala sobre fronteira; Nesse trecho, o morador afirma que, em sua opinião, as duas cidades (Aceguá/Brasil e Aceguá/Uruguai) são uma só.
- Perguntar aos alunos se eles concordam ou não com essa afirmação e por que.

2ª etapa - O que é ser bilíngue?

- **Primeiro passo**
 - Perguntar aos alunos se eles sabem o que é bilinguismo, se eles sabem o que é ser bilíngue... Se eles disserem que sabem, perguntar de onde eles conhecem essa palavra.
- **Segundo passo**
 - Mostrar aos alunos o vídeo de uma propaganda⁵⁴ da escola de idiomas Wizard, cujo slogan é “Você bilíngue”. Após o vídeo, comentar com os alunos sobre a propaganda, levando-os a conclusão de que, grosso modo, bilíngue é um sujeito que fala mais de uma língua; provocar, questionar os alunos propondo a seguinte reflexão: “vocês são bilíngues?” A resposta dos alunos é um indicativo das atitudes linguísticas deles com relação às suas identidades linguísticas.
- **Terceiro passo**
 - Dizer aos alunos que eles farão um trabalho sobre Aceguá e pedir a eles que tragam na próxima aula uma imagem ou um arquivo de

⁵² Documentário uruguaio premiado em 2007 pelo “Fondos Concursables para la cultura” e dirigido [por](#) Nacho Seimanas e Gonzalo Rodríguez.

⁵³ Esse trecho do vídeo começa em 16min02seg e termina em 16min15seg.

⁵⁴ Esse vídeo fez/faz parte da campanha publicitária na TV aberta, logo, os alunos já devem tê-lo visto. Além disso, o vídeo está disponível no *Youtube*: http://www.youtube.com/watch?v=8_vGr-oK_cE
Acessado em: 04/12/2011 às 19h36min.

- Conduzir os alunos a um processo de estranhamento, essencial para busca do singular, proposta comunicativa do gênero documentário;
 - Mostrar aos alunos que o que para eles é natural é incomum e especial para os sujeitos que não fazem parte da comunidade;
 - Para apoiar essa questão, mostrar o vídeo em que o cineasta Pablo Escalero fala sobre a oficina de cinema⁵⁶ que ministrou em Aceguá em setembro de 2011;
 - Contextualizar a oficina com os alunos;
 - Mostrar o vídeo de uma reportagem do canal 12 de Melo/Uruguai. O vídeo está disponível no *Youtube*⁵⁷. A entrevista acontece de forma nas duas línguas, português (entrevistado) e espanhol (repórter). Nesse vídeo, o cineasta comenta a novidade que foi para ele saber sobre a história dos *quileiros*, revelando assim o seu olhar como alguém de fora que vê com estranhamento o que para os moradores da comunidade é natural.
- **Segundo passo**
 - Perguntar aos alunos se eles sabem o que é um roteiro, para que serve e se já leram algum;
 - Perguntar aos alunos se eles já assistiram o documentário. Entregar cópias do roteiro do documentário “Ilha das flores”⁵⁸ aos alunos para que eles tenham contato com o gênero;
 - **Terceiro passo**
 - Retomar a proposta do projeto de documentário e propor a escrita do roteiro de pré-produção (produção inicial do gênero⁵⁹)

ajudar o professor a elaborar o projeto. Esse guia é para escrita do roteiro de um documentário “profissional”, digamos assim, mas o professor poderá adaptá-lo para a produção “escolar”.

⁵⁶ Oficina Cinema e Integração ministrada durante a semana farroupilha de Aceguá, em setembro de 2011.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UWDArbT4tOI> Acessado em: 04/10/2011 às 19h13min.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-consolidado> Acessado em: 04/12/2011 às 21h49min

⁵⁹ O roteiro será escrito e reescrito várias vezes ao longo da produção. O primeiro roteiro serve como um guia para as filmagens e, ao longo das gravações e edições, será reescrito, até a conclusão do documentário (a versão final do roteiro deverá conter uma descrição detalhada de todos os passos do produto final).

- Iniciar a escrita coletiva do roteiro.
- **Quarto passo**
 - Articular as imagens e os áudios trazidos pelos alunos com o subtema “O comércio na fronteira de Aceguá”;
 - Definir os locais, as imagens e os áudios que serão utilizados no documentário, assim como os depoimentos (quem serão os entrevistados) e a função de cada um na produção do documentário.
 - Montar uma equipe de execução. O professor assume o papel de **diretor** e divide as outras tarefas com o restante da turma.

Roteiristas (responsáveis pelos roteiros da pré-produção e da pós-produção)

Historiadores (responsáveis pela pesquisa histórica sobre o tema – em bibliotecas, na internet e na própria comunidade, mapeando as possíveis fontes para os depoimentos que farão parte do documentário). Deverão ser orientados pelo professor e compartilhar os resultados com os demais.

Entrevistadores (responsáveis pelos depoimentos que farão parte do documentário)

Câmeras (responsáveis pela gravação das cenas)

Diretores de som (responsáveis pelo controle do som, ruídos e pela trilha sonora que será acrescentada às cenas)

Diretores de imagem (responsáveis pelas imagens, o foco, o plano... planejamento pré-gravação, pois esses detalhes são executados pelas câmeras.)

Editores (Responsáveis pela edição das cenas. Todos os alunos deverão participar desse processo, pois ele é fundamental para revisão da produção final, que será o documentário pronto.)

Observações: O número de alunos para cada função vai depender do número de alunos na turma. As tarefas deverão ser divididas de forma que todos trabalhem e se envolvam efetivamente na produção do documentário.

O roteiro inicial apenas estrutura, de forma geral, o que será mostrado do documentário e auxilia a produção.

5ª etapa - Ouvir “o outro” – o gênero entrevista

- **Primeiro passo**
 - Iniciar o trabalho com o gênero entrevista, acionando os conhecimentos prévios dos alunos;
 - Agrupar os alunos em duplas e pedir aos alunos que entrevistem os colegas;
 - Dar um sentido a essa entrevista indicando um tema para os alunos (o tema da SD preferencialmente). Essa entrevista deve ser gravada (em celular, mp4, computador...) e entregue ao professor (produção inicial).

Observação: É importante ressaltar com os alunos de que não há problema se eles gaguejarem, apresentarem pausa no fluxo de fala, reformulação de fala, alongamento de vogais, pois essas são características naturais da fala humana. Dizer a eles, que eles devem tentar parecer o mais naturais possíveis, pois, aos poucos, terão desenvoltura e consciência linguística a respeito dos sentidos construídos oralmente e de como se expressar nessa situação comunicativa.

- **Segundo passo**
 - Explorar a produção inicial com os alunos.
- **Terceiro passo**
 - Conduzir a escrita coletiva do roteiro de perguntas para as entrevistas do documentário, levando em conta a proposta do documentário e conduzindo os alunos à reflexão sobre os sentidos e a situação comunicativa.

6ª etapa - Luz, câmera, ação!

- **Primeiro passo - Realização das entrevistas**

- Começar a parte prática da produção do documentário. Os entrevistadores deverão preparar-se para a realização das entrevistas, assim como os responsáveis pela filmagem (câmeras), os roteiristas... Enfim a equipe deverá se reunir com o professor para acertar os detalhes, os recursos tecnológicos⁶⁰ que serão utilizados, os locais das filmagens, o agendamento com os entrevistados... Provavelmente essa parte da proposta deverá ser realizada em turno inverso ao turno da aula, de acordo com a disponibilidade dos professores e dos alunos.
- Deixar os alunos seguros quanto à sua participação na execução. Os depoimentos deverão ser gravados de acordo com o planejamento feito no roteiro de pré-produção. O tempo de realização dessa etapa vai depender do número de entrevistados, da disponibilidade do professor e dos alunos...

Observação: Durante a realização das entrevistas é importante que os roteiristas tomem notas dos depoimentos dos entrevistados. Uma dica é que os roteiristas tenham uma ficha para cada entrevistado com os tópicos das entrevistas (perguntas). Dessa forma eles poderão tomar notas sobre os tópicos principais das respostas das entrevistas, notas que auxiliarão na edição do documentário.

○ **Segundo Passo - Revisão do roteiro de pré-produção**

- Rer ler o roteiro de pré-produção com os alunos e as anotações realizadas pelos roteiristas durante as entrevistas.
- Podem ser feitos ajustes quanto às imagens que serão utilizadas, os áudios... As alterações devem ser anotadas, pois farão parte do roteiro de pós-produção, o roteiro final e oficial.

7ª etapa - Edição, reescrita, revisão

⁶⁰ Os recursos tecnológicos são importantes nessa parte da execução, afinal é impossível gravar um documentário sem câmeras e sem utilizar computadores e softwares de edição de vídeo. Por outro lado, essas tecnologias estão cada vez mais acessíveis, o que facilita o trabalho com tecnologia em sala de aula. O professor poderá investigar quais recursos a escola disponibiliza (desde câmeras digitais, computadores...) e ajustar os recursos que dispõem à realização do projeto. Mais adiante darei algumas dicas com relação à parte final da produção, a edição do documentário.

* Aula no laboratório de informática

o **Primeiro Passo**

- Reunir toda a equipe de produção após as filmagens com o professor para assistir aos vídeos;
- Levar os alunos para o laboratório de informática e iniciar a edição e montagem das imagens que farão parte do documentário;
- Conectar os depoimentos dos entrevistados a partir de tópicos em comum, com o auxílio das anotações dos roteiristas durante a realização das entrevistas e de forma que haja sequência na cena.

Importante: Quanto à edição dos vídeos algumas considerações são importantes. Uma delas refere-se ao sistema operacional dos computadores do laboratório de informática da escola. Em geral, as escolas públicas possuem computadores com o sistema operacional Linux, por ser este gratuito. Nesse caso, o software de edição de vídeo deverá ser compatível com o Linux. Uma busca na internet pode ajudar o professor a encontrar programas gratuitos, leves e fáceis de usar. É importante que os recursos tecnológicos sejam pensados antes da execução desta sequência para evitar desagradáveis imprevistos na hora da montagem e edição do documentário. Os próprios alunos podem ajudar na escolha do programa, visto que a geração de alunos de hoje demonstra bastante destreza com ferramentas tecnológicas⁶¹.

o **Segundo passo**

- Após a montagem das cenas, é importante que os diretores de som insiram som nas cenas. Os áudios já deverão ter sido escolhidos no roteiro de pré-produção e deverão estar articulados com as imagens.

⁶¹ Nas entrevistas semi-estruturadas que realizei com alguns alunos com idade entre 13 e 14 anos, pude perceber que eles utilizam programas de edição de vídeo em atividades cotidianas, por *hobby*. Durante observação de aula eu questionei a turma sobre o uso de tecnologia e vários deles afirmaram utilizar várias ferramentas diariamente. Ainda que os alunos não tenham muita experiência com tecnologia, professor e alunos podem aprender juntos e inclusive, pedir auxílio a um professor de informática ou outro professor da escola.

Observação: O tempo de realização da edição e montagem do documentário, assim como o tempo de realização da filmagem do documentário, dependerá do número de entrevistados e da disponibilidade do professor e dos alunos.

8ª etapa - Seção Pipoca

- **Primeiro passo**
 - Apresentar a versão final do documentário para a comunidade escolar. O ideal é que a apresentação do documentário ultrapasse os muros da escola, podendo ser divulgada no *Youtube*, site da escola ou no blog da turma (se a turma não tem um, me parece uma boa ideia que seja criado a partir de agora! Nesse espaço poderão ser compartilhados os trabalhos da turma e também será um meio de aproximar os alunos e os professores).

ANEXO 4 – Diário de campo

Diário de campo

Observação de aula – dia 07/12/2011

Hoje fui à escola para observar 2h/a na turma de sétima série da professora A. Assim que entrei na escola tocou o sinal para o intervalo da manhã e eu vi a professora saindo da sala. Eu conversei com ela, expliquei as mudanças que fiz no meu planejamento para aplicação do TCC e disse a ela que irei apenas fazer entrevistas com alguns alunos. Expliquei os motivos da minha mudança de planos e disse à professora que iria ficar esperando tocar o sinal para observar a aula. Ela me convidou para ficar esperando na sala dos professores e insistiu para que eu entrasse. Eu aceitei e fui com ela. Esperei alguns minutos ali, na sala dos professores. Quando o sinal tocou novamente e estávamos nos dirigindo para a sala de aula, a professora me disse que aplicaria prova, mas que seria bom mesmo assim porque eu conheceria os alunos. Ela me disse: “Bom, tu já deve conhecer a maioria deles daqui de Aceguá”, e eu assenti. No caminho para a sala de aula dois ou três alunos disseram ‘teacher’ para a professora. Eu achei estranho, mas não me dei conta porque os alunos estavam falando em inglês. Cheguei à sala e esperei, junto com a professora, os alunos entrarem. Os alunos foram entrando e cumprimentando a professora e a mim. A professora disse aos alunos que eu era a visita que ela havia anunciado que viria a algum tempo atrás. Ela disse que provavelmente eles me conheciam daqui de Aceguá e vários alunos se manifestaram, confirmando. Uma aluna disse que já esteve na minha casa com uma ex-colega minha que é prima dela. Eu conheço as duas. A professora pediu para que os alunos organizassem as filas para iniciar a prova. Ela entregou a prova aos alunos e depois leu os enunciados da prova para os alunos. Eu fiquei com uma boa impressão da turma, gostei deles, achei os alunos ativos, comunicativos, espertos, receptivos... Lamentei não ter conseguido aplicar o projeto como planejei no TCC I, acho que seria muito bom trabalhar com aquela turma. Bom, depois que os alunos terminaram a prova, a professora disse aos alunos que eu iria conversar com eles um pouquinho. Eu conversei com a turma, falei que estava fazendo um trabalho para concluir a faculdade, que estava fazendo um trabalho sobre Aceguá e que precisava entrevistar alguns alunos, uns quatro alunos, eu disse. A professora disse que eu queria saber sobre a relação do português com o espanhol, alunos que tivessem estudado no Uruguai... Eu confirmei e disse que poderia ser variado, um aluno que estudou no lado uruguaio, outro que não, meninos e meninas. Quatro alunos se prontificaram, três meninas e um menino. Eu marquei com eles de fazer as entrevistas amanhã (08/12) à tarde. Perguntei aos alunos o que eles usam de tecnologias e eles falaram que usam tudo e enumeraram as redes sociais (twitter, facebook, MSN, Orkut, etc). Perguntei se eles já trabalharam com vídeos, se já produziram vídeos e vários responderam que sim. A professora perguntou se algum deles havia participado da oficina de cinema que houve durante a semana farroupilha e os alunos disseram que não. Alguns justificaram porquê não participaram. Com isso eu concluí a conversa com eles. O sinal já estava por tocar. Uma aluna levantou e disse para professora que enquanto conversava com uma amiga e um guri disse para a amiga dela. – Alteia que eu gosto dessa música! Elas riam e disseram para professora que ao invés de dizer levanta o volume, o guri falou errado, ‘alteia’. Fiquei pensando no alteia, é bem comum as pessoas dizerem ‘alteia’. Outro fato que me chamou atenção é que, enquanto saíamos da sala, a professora notou que havia ficado uma mochila em uma das cadeiras. Ela me perguntou: De quem é essa mochila? E eu respondi: Deve ser do M. ele que tava sentado ai. Mas será que ele deixou a mochila?, ela disse. A professora saiu da

sala e chamou o aluno, perguntando se a mochila que estava na sala era dele. Ele riu e disse: “Ah... Me olvidé! Me olvidé!” Ao que parece o uso oral do espanhol é mais evidente no ensino fundamental do que nas séries iniciais. Fiquei contente que o aluno que disse ‘me olvidé’ é um dos que vai ser entrevistado. Acho que ele vai ter bastante a dizer! Na saída da escola alguns alunos disseram “teacher” novamente para a professora. Eu perguntei “eles estudam Inglês aqui?” e me dei conta, enquanto perguntava, de que a resposta era positiva, eu havia me esquecido. Parece que os alunos estão adorando a novidade de aprender mais uma língua, e ainda mais o inglês, a língua da internet, dos negócios e da “elite”. O espanhol é tão comum para eles, uma segunda língua “tão sem graça”...

08/12/2011

Manhã

Hoje pela manhã fui à escola levar os termos de consentimento para que os pais dos alunos autorizassem as entrevistas. Por pouco tempo eu não encontrava os alunos na escola, mas encontrei. Entreguei os termos a eles e pedi que dessem para os pais assinarem e me trouxessem hoje à tarde.

Tarde

Entrevistas

Deixei a minha irmã na escola e fui falar com os alunos no portão. Uma menina não havia chegado e ficamos esperando por ela. Depois eu pedi licença à bibliotecária, entrei na biblioteca e fui conversar com os alunos. Fiz as entrevistas e foi bem produtivo, pois os alunos me apresentaram perspectivas que eu não esperava. É interessante que o entrevistador tem as suas expectativas quando faz as suas perguntas. Ele pergunta para ouvir o que ele quer ouvir. Eu não ouvi bem o que eu esperava nas entrevistas e isso é maravilhoso porque expande a minha perspectiva e me faz pensar em novas questões, em rever conceitos e ideias que eu já tinha por ‘estáveis’. Vou especificar do que estou falando, então: Bom, eu esperava que os alunos se referissem às práticas linguísticas locais como ‘erradas’ por causa da mistura do português com espanhol e tal. Pelo menos esse é o discurso que ouvi de alguns pais em uma pesquisa anterior. Os alunos, no entanto, disseram que falam português e espanhol e que se consideram bilíngues. Não ouvi menção, em momento algum a ‘entrevero’, ‘mistura’, ‘portunhol’ ou algo parecido. Outro aspecto que me surpreendeu é o fato de que eu não sei explicar porque, mas não esperava que os alunos soubessem o que é bilíngue/bilinguismo. Bom, eu fiz as entrevistas separadas, mas os quatro alunos estavam na mesma sala, de modo que eles puderam ouvir uns as respostas dos outros. A primeira entrevistada disse que ela conhecia a palavra bilíngue e mediante a minha pergunta sobre o que ela considerava como bilíngue, ela se saiu muito bem, disse que era a pessoa que fala mais de uma língua. Os outros três alunos também disseram que conhecem a palavra bilíngue e então eu perguntei a eles se eles se consideram bilíngues e eles responderam que sim, o que me deixou surpresa e feliz. Bom, analisando as entrevistas com calma eu percebi uma hesitação, uma modalização quando eles afirmam que falam ‘um pouco’ de espanhol. Mas só o fato de, mesmo assim, se considerarem bilíngues é muito produtivo! Outra resposta que os alunos compartilharam, digamos assim, é sobre a imagem que para eles melhor representaria Aceguá. A primeira

entrevistada disse que para ela era a imagem dos campos, dos animais e os demais entrevistados disseram a mesma coisa. Mesmo eles tendo repetido a resposta da primeira entrevistada, eu percebi que aquela era a resposta real deles, o que eles viam com mais destaque. Inclusive, nas minhas costas havia uma janela que dava para uma vista linda dos campos e dos bosques de eucaliptos no horizonte. Não é à toa que os alunos falaram sobre os campos. Na hora eu me dei conta de que o fato dos alunos falarem sobre os campos fecha com a visão de que a cultura gaúcha/campeira/tradicionalista é vista como predominante na comunidade. Outro aspecto que eu percebi que teve bastante destaque nas entrevistas foi que os alunos acham Aceguá uma cidade chata por ser pequena, todos os moradores se conhecem... Isso ficou bem claro pra mim, principalmente quando eu desligava o gravador e conversávamos informalmente. Eu comentei sobre isso nas transcrições das entrevistas, não quero me estender aqui porque o tempo é curto.

09/12/11

Pela manhã a professora M. me ligou para dizer que ela não iria dar o quinto período para a sétima série por conta da formatura da pré-escola. Ela me disse que uma das alunas ia deixar o termo de consentimento com a diretora para que eu pegasse depois. Essa aluna levou o termo para casa, mostrou para a vó, mas não pediu que ela assinasse. Eu fiz a entrevista com ela, mas só vou usar os dados quando tiver o termo em mãos.