

LETÍCIA SOARES BORTOLINI

**LETRAMENTO EM
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NA FRONTEIRA
URUGUAI/BRASIL**

**PORTO ALEGRE
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**LETRAMENTO EM
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NA FRONTEIRA
URUGUAI/BRASIL**

LETÍCIA SOARES BORTOLINI

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARGARETE SCHLATTER

Dissertação de Mestrado em Lingüística
Aplicada, apresentada como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2009**

Para todos os educadores que visam a inclusão social através da educação formal, educando para uma maior participação na sociedade letrada, dando voz e possibilitando agentividade aos alunos em salas de aula culturalmente e linguisticamente diversas. Ou seja, todas salas de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram na construção desta dissertação e estiveram do meu lado na minha caminhada acadêmica. De modo especial, agradeço:

- a Margarete Schlatter, minha professora e orientadora, por haver me ensinado tanto desde o primeiro ano de bolsa no Português para Estrangeiros, em 2001; pela confiança no meu trabalho, pelas oportunidades de crescimento profissional, pelo apoio em cada momento da minha vida acadêmica e pelo carinho, sempre;

- ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS e a meus professores ao longo do curso de mestrado acadêmico por instigarem a minha curiosidade por sempre aprender mais.

- à CAPES, pela bolsa de estudos;

- a Javier Geymonat, por acolher a minha pesquisa e viabilizar a sua execução; pelas inúmeras conversas que me ajudaram a entender melhor o contexto estudado;

- a todos os participantes desta pesquisa por aceitarem participar deste estudo, abrindo as portas das suas salas de aulas e casas e mostrando-me parte da suas vidas;

- ao Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, pelos momentos de orientação informal que foram muito significativos na construção desta dissertação; por me fazer pensar sempre que conversamos;

- a todos do *Departamento de Segundas Lenguas da ANEP*, em especial a Gabriela Casal e Estela Quesada, pelo acolhimento da minha pesquisa e por me receberem tão afetuosamente no escritório do *Departamento*;

- a toda equipe do Português para Estrangeiros da UFRGS que colaboraram para a minha formação como professora em discussões sobre a nossa prática profissional, pelo trabalho em equipe ao longo dos anos. Em especial agradeço aos colegas Letícia Santos, Juliana Schoffen, Gabriela Bulla, Graziela Andrighetti, Maíra Gomes, Simone Carvalho, Cristina Uflacker, Simone Kunrath, Rodrigo Ramos, Everton Costa, Melissa Fornari e Rômulo Torres.

Agradeço também àqueles que sempre estão do meu lado e me dão motivos para acreditar:

- a minha família, Celso Bortolini, Sandra Maria Soares e Tiago Bortolini por me apoiarem em todas as decisões; por seu amor, que me dá forças para seguir sempre;

- a Tanara Zingano Kuhn, querida amiga, por diariamente me acompanhar no processo de escritura deste trabalho, por nossas conversas sobre os nossos “fazer dissertação” e sobre todo o resto;

- a Carolina Ribeiro, Melissa Fornari, Ramiro Simões Lopes, Everton Costa e Bruno Moura por, mesmo à distância, sempre me encherem a memória de lembranças da nossa amizade e de expectativas para nosso próximo encontro.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever as práticas de letramento realizadas pelos participantes de duas terceiras séries de uma escola de educação bilíngüe por imersão dual espanhol/português, localizada na cidade de Rivera (Uruguai) e levantar as atividades letradas em português e em espanhol realizadas por alunos e seus familiares fora do contexto escolar. A fundamentação teórica que subjaz à análise apresentada está baseada nos Novos Estudos sobre Letramentos (*New Literacies Studies*) (Heath, 1982; Street, 1984; Barton, 1994; Gee, 2004), os quais entendem letramento como um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente (Cole & Scribner, 1981) que envolvem na sua constituição a tecnologia da escrita – ao que Street (1984) se refere como práticas de letramento. Como unidade de análise do letramento em sala de aula, uso o conceito de evento de letramento (Heath, 1982, 1983): atividade social em que a escrita é parte essencial na constituição da interação entre os participantes. A pesquisa foi realizada por meio de trabalho de campo de 27 dias que envolveu a geração de dados etnográficos na escola e na comunidade através de observação participante, gravação de entrevistas em áudio e registro fotográfico. Através da análise dos dados, pude constatar que os alunos da escola estudada são membros de um grupo social que está em contato com diferentes textos escritos e realiza diferentes atividades letradas em português e em espanhol cotidianamente. Os dados evidenciam que, dentro da sala de aula, os professores propõem variadas atividades de letramento sob uma perspectiva de monolingüismos paralelos, não havendo, em geral, a proposta de atividades de biletamento. Os materiais trazidos pelos alunos para a sala de aula e as atividades em grupos sem o controle do professor demonstraram ser, no entanto, gatilhos para a ocorrência de eventos de letramento bilíngüe. Este trabalho contribui para a descrição das práticas de letramento de uma escola de educação bilíngüe e propõe uma reflexão sobre como o (bi)letramento pode promover a inclusão de minorias sociais e lingüísticas, apontando para a importância de a escola conhecer as práticas sociais da comunidade para poder usá-las como possíveis recursos socioculturais em uma prática pedagógica inclusiva.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es describir las *prácticas de letramento* realizadas por los participantes de dos terceros años de una escuela de educación bilingüe por inmersión dual español/portugués, ubicada en Rivera (Uruguay) y hacer un levantamiento de las actividades letradas en portugués y en español realizadas por alumnos y su familia fuera del contexto escolar. El fundamento teórico que subyace el análisis presentado está basado en los Nuevos Estudios sobre Letramentos (*New Literacies Studies*) (Heath, 1982; Street, 1984; Barton, 1994; Gee, 2004), quienes entienden *letramento* como un conjunto de prácticas organizadas social y culturalmente (Cole & Scribner, 1981) en las cuales la tecnología de la escritura forma parte de su constitución – a la cual Street (1983) se refiere como *práctica de letramento*. Como unidad de análisis del *letramento* en el aula uso el concepto de *evento de letramento* (Heath, 1982, 1983): actividad social en que la escritura forma parte esencial en la constitución de la interacción entre los participantes. La investigación se realizó por medio de trabajo de campo de 27 días que involucró generación de datos etnográficos en la escuela y en la comunidad a través de observación participante, grabación de entrevistas en audio y registro fotográfico. A través del análisis de los datos, se pudo constatar que los alumnos de la escuela estudiada son miembros de un grupo social que está en contacto con diferentes textos escritos y realiza diferentes actividades letradas en portugués y en español cotidianamente. Los datos evidencian que, dentro del aula, los maestros proponen variadas actividades de *letramento* bajo una perspectiva de monolingüismos paralelos, y, por ende, no hay, en general, propuestas de actividades de bilingüismo. Los materiales traídos por los alumnos para el salón de clase y las actividades pedagógicas en grupos sin el control del maestro demostraron ser, sin embargo, gatillos para la ocurrencia de *eventos de letramento* bilingüe. Este trabajo contribuye para la descripción de las *prácticas de letramento* de una escuela de educación bilingüe y hace una reflexión sobre cómo el *(bi)letramento* puede promocionar la inclusión de minorías sociales y lingüísticas, enfatizando la importancia de que la escuela conozca las prácticas sociales de la comunidad para que pueda usarlas como posibles recursos socioculturales en una práctica pedagógica inclusiva.

ABSTRACT

This study aims to describe the literacy practices of third graders in two different classes of a dual immersion bilingual school (Spanish/Portuguese) in the city of Rivera (Uruguay) and to investigate the literacy activities, in both Portuguese and Spanish, carried out by the students and their relatives outside the school setting. The theoretical framework used in the analysis is based on the *New Literacies Studies* (Heath 1982; Street 1984; Barton 1994; and Gee 2004). According to this perspective, literacy, or literacy practices (Street, 1984), is defined as collective practices which are socially and culturally organized (Cole & Scribner, 1981), and which have the writing technology as their foundation. The concept of literacy event is used as the basis for analyzing literacy in the classroom setting. According to Heath (1982, 1983), a literacy event consists of a social activity to which written language is central to the interaction between participants. The research presented in this paper is based on 27 days of field work. The field work involved generating ethnographic data in the school and in the community through participant observation, recorded interviews (audio) and photographs. The analysis of the data shows that the students from the bilingual school belong to a social group that deals with a variety of written texts and that they carry out different literacy activities in both Portuguese and Spanish in their everyday lives. In school, literacy activities proposed in the classroom by the teachers consist of parallel monolingual practices; biliteracy activities, rarely occur. On the other hand, there is evidence that situations of bilingualism and bilingual literacy do take place in the classroom setting, and that they occur when students bring texts in both languages to the class and when there is group work (not controlled by the teacher). The results of this research contribute to the description and understanding of literacy practices that take place in this bilingual school and to the discussion about the adoption of (bi)literacy practices to promote the inclusion of social and linguistic minorities. Furthermore, it points out that the school should become aware of the social practices of the community it belongs to so that these practices can become sociocultural resources in an inclusive pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TRAÇANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	12
1. O URUGUAI BILÍNGÜE.....	18
1.1 NO URUGUAI SE FALA PORTUGUÊS.....	18
1.2 <i>PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE POR INMERSIÓN EN ESCUELAS PÚBLICAS DEL URUGUAY.....</i>	<i>25</i>
2. (BI)LETRAMENTO: PRÁTICAS LETRADAS SOCIALMENTE SITUADAS (EM DOIS OU MAIS IDIOMAS).....	34
2.1 SABER LER E ESCREVER PARA PARTICIPAR EM PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS: LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL SITUADA.....	34
2.2 O LETRAMENTO COMO ASPECTO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NA ESCOLA.....	42
2.3 LETRAMENTO BILÍNGÜE: DEFINIÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	51
3. METODOLOGIA E CENÁRIO DE PESQUISA.....	62
3.1 METODOLOGIA ADOTADA: ENFOQUE ETNOGRÁFICO	62
3.1.1 Perguntas de pesquisa.....	65
3.1.2 Trabalho de campo e geração dos dados.....	66
3.1.3 Procedimentos de triangulação e análise dos dados	77
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	82
3.2.1 O entorno da escola.....	82
3.2.2 As famílias visitadas	87
3.2.3 A rotina diária da escola.....	90
4. ESCREVER E LER EM DUAS LÍNGUAS.....	100
4.1 ATIVIDADES COTIDIANAS EM PORTUGUÊS E EM ESPANHOL: SER BILÍNGÜE NA COMUNIDADE DO ENTORNO DA ESCOLA.....	100

4.1.1 “Mas eu gostaria de falar ou em brasileiro, ou assim como falam os montevideanos”	112
4.1.2 O <i>status</i> privilegiado do espanhol na Escola em práticas institucionais e as práticas bilíngües em interações orais não institucionalizadas.....	118
4.2 O MONOLINGUISMO COMO ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: LETRAMENTOS MONOLÍNGÜES PARALELOS.....	125
4.3 QUANDO O BILINGUISMO APARECE: A OUTRA LÍNGUA EM ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROFESSOR, NOS MATERIAIS TRAZIDOS DE CASA E EM ATIVIDADES LIVRES COM TEXTO ESCRITO	148
4.4 EVENTOS DE LETRAMENTO BILÍNGÜE EM ATIVIDADES DE SALA DE AULA.....	160
CONCLUSÃO: PRÁTICAS LETRADAS EM UM CONTEXTO BILÍNGÜE DE FRONTEIRA E O PROGRAMA BILÍNGÜE DUAL PORTUGUÊS/ESPAÑHOL.....	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
ANEXOS.....	189
ANEXO I – Consentimento informado professores	189
ANEXO II – Consentimento informado pais (versão português)	190
ANEXO III – Consentimento informado pais (versão espanhol).....	191
ANEXO IV – Carta apresentação (versão português).....	192
ANEXO V – Carta apresentação (versão espanhol).....	194
ANEXO VI – Tabela “Integrantes do domicílio”.....	196
ANEXO VII - Tabela “Materiais que lê ou escreve no trabalho”	198
ANEXO VIII - Tabela “Materiais escritos em casa”.....	199
ANEXO IX - Tabela “Atividades cotidianas relacionadas à leitura e escrita”.....	200
ANEXO X – Texto “ <i>Tía chela</i> ”	201
ANEXO XI – Caixa intruções <i>Mikado</i>	202

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E VINHETAS

Quadros

QUADRO 1: Modalidade de programa bilíngüe e número de alunos e escolas participantes do Programa/2007	26
QUADRO 2: Geração de dados I (período 2006/2007).....	69
QUADRO 3: Calendário de trabalho de campo (abril – maio/2008).....	70
QUADRO 4: Geração de dados – horas observadas em sala de aula.....	74
QUADRO 5: Casas de famílias visitadas.....	76
QUADRO 6: Famílias Participantes, escolaridade e profissão.....	89
QUADRO 7: Cronograma de atividades de uma das turmas observadas (Grupo 1).....	91
QUADRO 8: Atividades de letramento propostas pelos professores Grupos 1 e 2.....	129

Figuras

FIGURA 1: Anúncio (frente).....	137
FIGURA 2: Anúncio (verso).....	137

Vinhetas

VINHETA 1: Salão Comunal.....	105
VINHETA 2: Festa Dia das Mães.....	109
VINHETA 3: <i>Asamblea</i>	120
VINHETA 4: Ato cívico.....	121
VINHETA 5: Homenagem Dia das Mães.....	122
VINHETA 6: Café da manhã com o Grupo 1.....	123
VINHETA 7: <i>Cuaderno Risueño</i>	126
VINHETA 8: <i>Leyendo en español</i>	127
VINHETA 9: Porco Espinho	131
VINHETA 10: <i>Toby y su amigo</i>	133
VINHETA 11: <i>Invitación a mamá</i>	135
VINHETA 12: <i>Publicidad</i> (parte 1).....	138

VINHETA 13: <i>Publicidad</i> (parte 2).....	140
VINHETA 14: <i>Envases</i>	143
VINHETA 15: <i>Tía Chela</i>	148
VINHETA 16: <i>Mikado</i>	167

INTRODUÇÃO: TRAÇANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta dissertação relata uma pesquisa de cunho etnográfico que tem como objetivo estudar como o letramento acontece em duas turmas de uma escola de Rivera (Uruguai) participante do “Programa de Educação bilíngüe por imersão em escolas públicas do Uruguai” (*Programa de Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay*). Também este trabalho se propõe a dar um panorama das atividades letradas realizadas pelos alunos e suas famílias em português e em espanhol fora da escola.

Em 2005, o governo do Uruguai lançou uma campanha de promoção à leitura intitulada “Plano Nacional de Leitura” (*Plan Nacional de Lectura*) com o objetivo de “promover, articular e divulgar ações a favor da leitura e da escritura como ferramentas de inclusão social e desenvolvimento”¹. Entre essas ações estão a criação e o fortalecimento de espaços de leitura em todo o país, “através da circulação de caixas renováveis de livros que percorrem gratuitamente todo o país”², jornadas de educação, seminários de experiências de promoção da leitura, criação de bibliotecas nas cadeias etc. Além da preocupação com a leitura, no Uruguai, se vive também um ambiente de valorização do capital lingüístico. Em 2008, foi organizado o “Primeiro Fórum Nacional de Linguas da Administração Nacional de Ensino Público (ANEP) (*Primer Foro Nacional de Lenguas de Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP)*), intitulado “Em direção a um Uruguai plurilíngüe” (*Hacia un Uruguay Plurilingüe*), que se propunha a ser um espaço para que diferentes instituições vinculadas ao ensino de línguas pudessem estreitar seus laços. Desde 2001, a implementação do *Programa de Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay* se caracteriza como uma expressiva política lingüística desse país³. Em 2003, implementou-se o Programa de Imersão Bilíngüe Dual Português/Espanhol em escolas da zona fronteira uruguaio-brasileira, sobre o qual se concentrará o estudo desta pesquisa. A implementação desse ensino bilíngüe se dá em um contexto regional que Elizaincín (1973) caracteriza como sendo diglössico. Segundo o autor, na região fronteira com o Brasil,

¹ promover, articular y divulgar acciones a favor de la lectura y la escritura como herramientas de inclusión social y desarrollo. (Fonte: <http://www.uruguayeduca.edu.uy>. Acessado: 30/01/2009)

² a través de la puesta en circulación de cajas renovables de libros, las que recorren gratuitamente todo el país. (Fonte: <http://www.uruguayeduca.edu.uy>. Acessado: 05/02/2009)

³ Para maiores detalhamentos sobre a política lingüística no Uruguai, ver relatório final da *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* em <http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>

existe uma língua majoritária com *status* menos privilegiado (idioma das práticas sociais das classes mais baixas, o português) que não coincide com a língua majoritária de maior prestígio (idioma das práticas sociais das classes mais altas, o espanhol). Nesse contexto, historicamente, o uso do português foi alvo de preconceitos e proibições dentro e fora da escola, como será apresentado no capítulo 1.

A motivação para este trabalho veio do interesse em estudar a conjugação dessas duas preocupações político-educacionais: o multilingüismo e o letramento. O Programa de Educação Bilíngüe Dual Português/Espanhol mostrou-se especialmente interessante principalmente pela sua implementação recente, e por isso ainda não ser o foco de muitos estudos, e por funcionar em escolas de fronteira, o que faz com que a língua minoritária seja majoritária na rua ou na quadra seguinte. O contato prévio que tinha com o coordenador da área de português desse Programa e o total apoio dado por ele a minha proposta de pesquisa também foram fundamentais para que o contexto de educação bilíngüe fronteiriça uruguaia fosse estabelecido como meu foco de estudo.

Após haver selecionado a escola a ser estudada, dei início às primeiras visitas à comunidade e à Escola. Em 2006, preparei com duas colegas⁴ um relatório para uma disciplina do curso de pós-graduação⁵ sobre a proposta de educação bilíngüe da Escola. Em 2007, para outra disciplina de pós-graduação, entrei em salas de aula para observar eventos de letramento nos períodos de português e espanhol⁶. Influenciada pelo estudo de Heath (1982) sobre as interações entre pais e filhos durante eventos de letramento em âmbito familiar, decidi que também queria ultrapassar os portões da escola e entrar nas casas dos alunos para ver de perto o que faziam com texto escrito e como usavam os idiomas português e espanhol para a realização de atividades letradas. Fiz um projeto de pesquisa, portanto, que abarcava o letramento na escola e o letramento na comunidade. Como, nas primeiras visitas à escola, observei que as crianças usavam oralmente ambos idiomas, queria investigar quais eram as atividades envolvendo a leitura e a escrita em português e em espanhol que as crianças realizavam dentro e fora da escola para poder traçar relações entre as diferentes práticas de letramento. Desse modo, dando continuidade às observações iniciadas em sala de aula e agregando o interesse pelo letramento fora da escola, o

⁴ Cristina Marques Uflacker e Maíra da Silva Gomes.

⁵ A disciplina “Seminários de Lingüística Aplicada- Educação Bilíngüe”, ministrada pelo professor Dr. Pedro Garcez e pela professora Dr^a Margarete Schlatter, no semestre 2006/2.

⁶ Disciplina de pós-graduação em Letras da UFRGS intitulada “Linguagem e Escola”, ministrada pelas professoras Dr^a. Margarete Schlatter e Dr^a. Luciene Juliano Simões durante o período letivo de 2007/2. Cristina Marques Uflacker e Graziela Hoerbe Andrighetti.

meu trabalho de pesquisa se configurou com esses dois amplos pontos centrais de investigação, delineando inicialmente os seguintes objetivos: a) descrição das atividades propostas pelos professores em sala de aula nos quais textos escritos são centrais na sua realização; b) descrição das atividades livres com textos escritos realizadas pelos alunos em sala de aula; e c) descrição das práticas de letramento realizadas pelos alunos fora da escola.

Fui a campo em 2008 com a bagagem das experiências de trabalhos de campo curtos dos anos anteriores e a leitura de livros sobre pesquisa qualitativa etnográfica. Escolhi um hotel em Santana do Livramento para me hospedar durante o que se configurava como um trabalho de campo árduo e solitário. Todos os dias, durante 27 dias, levantava cedo, cruzava a fronteira a pé, pegava um ônibus com algumas professoras da Escola e era recebida pelos alunos, logo na entrada da Escola, com muito afeto. Entrava em aula com o professor responsável pelo período e acompanhava toda a aula até as 16h. Sempre com meu bloco de anotações e caneta na mão, aprendendo a registrar com o máximo detalhe possível o que via e a selecionar, das situações vividas e presenciadas, o que poderia ser relevante para a pesquisa, tomando decisões metodológicas de acordo com o que ia surgindo ao longo do trabalho. Uma vida em dobro: vida no aqui-e-agora e vida analítica das relações possíveis entre os “aqui-e-agora” vividos e anotados. A pesquisa de campo sobre a vida real no momento em que ela acontece demandou muita energia. Além do prolongado tempo na Escola (das 8h30 às 16h) e das visitas às casas dos alunos (depois do período escolar e à noite), o fato de estar lidando com crianças e crianças de famílias carentes mexia com emoções intensas e contraditórias de carinho e pena, de querer estar sempre junto das famílias que me acolheram tão bem e desejar voltar correndo para o hotel com banheiro com descarga. Sentia que meu trabalho acadêmico frente a embates cotidianos vivenciados pelas famílias de o que comer, o que vestir, como viver sete pessoas em uma casa de dois quartos, era superficial e menos importante do que as necessidades básicas que as famílias com dificuldades supriam. Ao mesmo tempo, no entanto, o fato de uma professora brasileira visitar suas casas para realizar um trabalho, a quem interessava suas histórias de vida e que sentava na mesma mesa com eles para comer, era motivo de se sentirem reconhecidos. Uma mãe, ao mostrar-me seus certificados de participação em atividades de formação de líderes comunitários, me disse: “nunca pensei que isso fosse ser importante para alguém”. No meio de tantas vidas com que me cruzava a cada dia e da digestão de tantas emoções, ainda tinha que redigir as notas de diário de campo, de noite, ao voltar para o hotel, no Brasil, longe das pessoas com quem falei e das situações que

observei. Todas as noites, no entanto, eu ainda me sentia no bairro da Escola. E assim foi, durante toda a escritura deste trabalho, após voltar para Porto Alegre, meus pensamentos estavam em Rivera, com aquelas famílias e aquelas crianças. Antes de revisitar o material gerado durante as semanas de observações, precisei entender o que havia representado para minha vida ter compartilhado tantos momentos com tantas pessoas que abriram a porta das suas casas e de suas salas de aulas e me ensinaram tantas coisas. Na realização deste trabalho, dei meus primeiros passos na aprendizagem sobre como fazer uma pesquisa tendo como base o método etnográfico, aprendendo que o trabalho de campo demanda, além de conhecimento teórico e raciocínio constante, coração forte e muita força física para lidar com horas de observação, mudanças de alimentação e trabalho em condições às vezes não tão adequadas como tínhamos planejado.

Na época em que me propus a encarar essa investida investigativa, não tinha o conhecimento prático para prever a quantidade de trabalho de campo e de tratamento de dados que advinha com a idéia. Somente a partir da experiência em campo fui capaz de entender o processo de fazer pesquisa de tipo etnográfico que havia lido nos livros teóricos. Minha inexperiência com o método investigativo etnográfico fez que, desde antes de ir a campo, eu não delimitasse ações para o trabalho de campo que focalizassem mais adequadamente as perguntas, principalmente no que concerne ao letramento na comunidade. Primeiramente, para que pudesse falar sobre práticas de letramento fora da escola, necessitaria ter feito uma observação de perto e repetitiva de eventos de letramento dos quais participavam os participantes, o que acabou não sendo feito. Street (2000) define o estudo de práticas de letramento como um esforço de relacionar situações e padrões de atividades letradas a ideologias e concepções mais amplas sobre o uso de textos e sobre leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Desse modo, o autor salienta que eventos de letramento (como unidade de análise) são observáveis pontualmente, enquanto as práticas de letramento concernem aos significados sociais que esses eventos, relacionados a outros, têm para os participantes. No meu trabalho não consegui chegar a esse nível de descrição e análise devido ao curto tempo de observação em cada uma das dez famílias (que se limitou a uma visita por família) e também ao fato de não ter, durante as visitas, focado as atividades realizadas pelas crianças (nas famílias conversei com os familiares dos alunos). Do modo como conduzi os trabalhos e como os fatos foram acontecendo na comunidade, mais escutei histórias sobre a experiência dos participantes com texto escrito do que observei eventos de letramento. Desse modo, ao longo da análise sobre a comunidade (seção 4.1), me refiro, a

relatos de *atividades letradas* realizadas pelos participantes e não a práticas de letramento. Por atividade letrada entendo como uma *ação social relatada pelos participantes em que a língua escrita é central para sua realização*. Desse modo, a pergunta sobre as práticas de letramento realizadas pelos alunos aparecerá neste trabalho de forma adaptada, levando em conta as limitações dos dados gerados em campo.

Com relação aos objetivos de pesquisa sobre o letramento em sala de aula, o estudo mais aprofundado sobre letramento bilíngüe, após o retorno de campo e um trabalho constante com os dados gerados, me permitiu entender melhor de que se trata o biletamento. Antes de ir a campo, com base na descrição de Baker (2006) (que lista o biletamento como um dos objetivos de um programa de educação bilíngüe por imersão dual), pressupunha que essa seria uma prática proposta pelos professores pelo simples fato de estar estudando esse tipo de educação bilíngüe. Dessa maneira, acontecer ou não letramento bilíngüe como proposta pedagógica em sala de aula não era sequer uma pergunta de pesquisa, era uma certeza, porque entendia que, se os alunos eram ensinados a ler e a escrever em português e em espanhol paralelamente, então estavam sendo biletados. O meu entendimento sobre o termo o relacionava ao saber ler e escrever em duas línguas e não ao realizar uma prática social letrada usando duas línguas (Hornberger, 1989), como mais tarde, estudando sobre o tema, vim a entender melhor. Entendi que saber escrever e ler em duas línguas não significa, necessariamente, realizar práticas biletadas, caso as práticas de letramento em que se envolvem os participantes não demandem o uso de duas línguas na sua realização. A partir desse novo entendimento sobre o biletamento, o próximo passo foi procurar nos dados gerados em sala de aula se e em que momentos eram realizados eventos de letramento bilíngüe, constituindo-se, esse também, em um objetivo de pesquisa que surgiu depois do trabalho de campo.

Após haver passado por ajustes nos seus objetivos, a presente dissertação tem como objetivo principal descrever, no contexto de educação bilíngüe espanhol/português, as práticas de letramento realizadas pelos participantes de duas terceiras séries de uma escola localizada na cidade de Rivera (Uruguai). Para isso, investigo as atividades de letramento propostas pelos professores (averiguando se dentre elas há propostas de biletamento) e as atividades livres com texto escrito realizadas pelos alunos em sala de aula. Como objetivo secundário, a pesquisa busca traçar um panorama das atividades letradas em português e em espanhol realizadas por alunos e seus familiares fora do contexto escolar.

As análises dos dados desta pesquisa têm como base teórica as pesquisas sobre letramento provenientes dos Novos Estudos sobre Letramentos (*New Literacies Studies*) (Heath, 1982; Street, 1984; Barton, 1994; Gee, 2004) e, dessa maneira, adoto a abordagem ecológica de letramento (Barton, 1994), o qual entendo como uma ação social de uso de conhecimentos sobre a língua escrita em contextos específicos (Cole & Scribner, 1981). Nesta dissertação, portanto, letramento é considerado como sendo um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente (Cole & Scribner, 1981), o que Street (1984) denomina práticas de letramento. Como unidade de análise do letramento em sala de aula, uso o conceito de evento de letramento (Heath, 1982, 1983) para apresentar como as práticas de letramento em sala de aula incluem ou não o biletamento (Hornberger, 1989, Cahmann, 2003) na prática pedagógica. Enfatizo que entendo biletamento, neste trabalho, como ação social letrada em duas ou mais línguas (Hornberger, 1990 e Cahmann, 2003).

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. No Capítulo 1, apresento estudos sociolingüísticos que descrevem a situação lingüística da região fronteira com o Brasil do norte do Uruguai e apresento o Programa de Educação bilíngüe por Imersão Dual português/espanhol (*Programa de Educación Bilíngüe por Inmersión Dual portugués/español*). No Capítulo 2, apresento o escopo teórico no qual me baseio para analisar os dados de pesquisa. No Capítulo 3, apresento a abordagem teórico-metodológica adotada, a geração de dados e os procedimentos de análise dos dados (seção 3.1). Também descrevo o contexto da pesquisa (seção 3.2). No Capítulo 4, apresento a análise dos dados em quatro seções para refletir sobre atividades letradas realizadas pelos participantes na comunidade, atividades letradas propostas pelos professores em sala de aula e atividades livres letradas em sala de aula. Por fim, no capítulo de conclusão, retomo as perguntas de pesquisa e apresento minhas considerações finais, refletindo sobre questões relativas ao letramento como central para educação lingüística no contexto estudado.

1. O URUGUAI BILÍNGÜE

O objetivo deste capítulo é localizar geográfica e lingüisticamente a Escola estudada neste trabalho para, em seguida, descrever o projeto político-educacional de ensino bilíngüe em escolas primárias dos departamentos fronteiriços com o Brasil. Assim, na seção 1.1, de maneira breve, localizo historicamente a sedimentação do português como língua falada nos departamentos uruguaios fronteiriços com o Brasil e apresento descrições sociolingüísticas da região para, em seguida, na seção 1.2, apresentar a proposta do Programa de Educação Bilíngüe português/espanhol para escolas primárias dos departamentos fronteiriços.

1.1 No Uruguai se fala português

O Estado do Rio Grande do Sul compartilha com o Uruguai uma fronteira de uma extensão total de 1.068,4 km, delimitada pelo Tratado de 1851 e pelo Tratado de 1909⁷. Por sua vez, também compartilha com esse país um longo período de história de colonização e de lutas territoriais. Até o século XVIII, a posse das terras do atual estado do Rio Grande do Sul e da República Oriental do Uruguai oscilava entre portugueses e espanhóis. Segundo Golin (2002), em meados do século XVIII, os portugueses, obedecendo ao processo expansionista da Coroa portuguesa, que distribuiu terras e fundou guarnições militares na região, começaram a ocupar terras. Rapidamente, os grandes espaços vazios da região norte do Uruguai foram sendo invadidos e colonizados. Mais tarde, os brasileiros, atraídos pela riqueza dos solos e abundância de gado nativo, se estabeleceram no interior do Uruguai, em quase 300 km de extensão (Golin, 2002). De acordo com o censo de 1860, da população de 200.000 que habitava no Uruguai, 40.000 eram brasileiros (Behares, 2007). Em 1816, o Brasil ocupou a área do Uruguai, incorporando-o ao seu território como Província Cisplatina⁸, sendo feita, somente em 1851, através de um Tratado internacional, a definição jurídica da fronteira, que, em 1852/1862, começa a ser demarcada. Entretanto, a decisão política não impediu que muitos brasileiros

7 Fonte: MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES. “Os trabalhos de caracterização, praticamente concluídos, estão a cargo da Comissão Mista de Limites e de Caracterização da Fronteira Brasil-Uruguai (criada em 1919), que já implantou 1174 marcos e se ocupa sistematicamente da manutenção dos marcos já erigidos.” (<http://www2.mre.gov.br/daa/uruguai.html>)

8 Somente em 1828, o Brasil (independente de Portugal desde 1822) reconhece a independência da República Oriental do Uruguai.

seguissem transgredindo as fronteiras e adentrando território uruguaio, vindo a ser esses de extrema importância para o processo de ocupação da região norte do Uruguai⁹.

Assim, apesar das incertezas políticas que persistiram por mais de um século, os intercâmbios lingüísticos e sociais entre a população brasileira e uruguaia nos departamentos fronteiriços do norte¹⁰ do Uruguai são, até hoje, regulares e contínuas. Segundo Behares (2007), até fins do século XIX, a língua portuguesa predominava nessa região do país como língua de comunicação não oficial. Em 1959, Rona (1959) realiza uma descrição detalhada das zonas lingüísticas fronteiriças uruguaianas com o Brasil e atesta academicamente a ainda forte presença da língua portuguesa nessa região¹¹.

Quase um século antes, em 1877, o Estado Uruguaio outorga a “*Ley de Educación Común*”, redigida por Jose Pedro Varela, a qual visava à uniformização nacional da educação e da língua falada no país. Assim, negando a existência de diferenças lingüísticas, culturais e econômicas, a lei exigia que o espanhol fosse a única língua de ensino em todo território nacional¹². A regulamentação educacional de 1877 centrava-se na idealização de uma identidade nacional homogênea e para isso instaurava uma educação primária obrigatória, laica, gratuita e universalista em espanhol (Behares, 2007).

De acordo com Behares (1984a), o avanço do espanhol no território uruguaio, fortemente impulsionado pela educação, levou os departamentos do norte do país a passarem de monolíngües portugueses a bilíngües hispano-portugueses. Elizaincín (1973) caracteriza a região como diglósica, devido à existência de uma língua majoritária das práticas sociais das classes mais baixas (idioma de menor prestígio) que não coincide com a língua majoritária das práticas sociais das classes mais altas (idioma de maior prestígio). Em 1981, Elizaincín e Behares (1981) nomeiam tecnicamente como *Dialectos Portugueses del Uruguay* (DPU) a fala de origem lusa presente no norte do Uruguai.

⁹ Para uma revisão detalhada da formação sócio-histórica da região, ver Behares (2007).

¹⁰ A República Oriental do Uruguai se divide em 19 departamentos. Os departamentos fronteiriços com o Brasil são: Artigas, Rivera, Cerro Largo e Rocha.

¹¹ Mais recentemente, Elizaincín e Thun (2000) publicaram o “*Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay*”(ADDU-Norte), Vol. 1 (Kiel: Westensee Verlag, 2000), obra que atesta a lusofonia presente no Norte do Uruguai.

¹² “*En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional*” (Reglamento de Instrucción Pública: art. 38, Uruguay, 1877 apud Behares, 2007:118)

Durante a ditadura militar (1973-1985), o Uruguai viveu uma forte política lingüística de luta em defesa do espanhol e, ao mesmo tempo, uma luta explícita contra o português¹³ (Barrios e Pugliese, 2005; Barrios, 2004b, 2006), bastante reforçada dentro das salas de aula quando se incentivava o combate às ‘deformações do idioma nacional’, proibindo-se e castigando-se o uso do português dentro das escolas (Behares, 2007). Atualmente, entretanto, o discurso hegemônico tenta substituir a percepção coletiva do português como “problema” para uma visão do português como patrimônio cultural¹⁴ (Barrios, 2006). Segundo Barrios (2001),

O espanhol goza de prestígio orientado ao status, baseado no estilo de vida e na educação. Os DPU, ao contrário, se caracterizam por um prestígio comunitário, orientado à identidade; características estas que os fazem especialmente aptos a funcionar como língua étnica (ou seja, como a variedade lingüística que se identifica com a cultura, as tradições e a herança ancestral do grupo)^{15 16}.

Barrios (2001; 2006) propõe uma descrição do repertório lingüístico das comunidades fronteiriças do norte do Uruguai, caracterizando-o como constituído por:

a) duas **línguas standard**:

O espanhol – “língua de maior prestígio, incorporada por muitos falantes somente através da escola, embora também existam falantes que a tenham como língua materna” (Behares, 1984 *apud* Barrios, 2006); e que, segundo Behares (2007), é exigido em trâmites públicos legais (dominá-lo marca uma superioridade social) além de estar associado à língua usada na capital do país.

13 “en más de una oportunidad nos referimos a la necesidad -y hasta diríamos la urgente necesidad- de formar en nuestra frontera una barrera defensiva lingüística, cultural y étnica. Para llevar tal cosa a la práctica, sólo habría un medio: recurrir a una especie de colonización intensiva en toda la región fronteriza, subdividiendo campos y poblándolos al máximo con elementos puramente uruguayos” (“El País”, 3/7/1980) (nota de rodapé, Barrios, 2005).

¹⁴ Na edição digital do jornal *El país* a reportagem “Portuñol Rivera pasó de estigma a riqueza lingüística” (“El País” Edición digital, 16 de marzo de 2006 | Internet Año 11 - Nº 3500 | Montevideo – Uruguay), que divulgava as pesquisas lingüísticas feita pela *Universidad de la República* sobre o “portunhol” riverense e aproveitava para divulgar o livro “*Na frontera nós fizemo assim, Lengua y Cocina en el Uruguay Fronterizo*”(2004) *Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Asociación de Universidades Grupo Montevideo*, escrito por Luis Ernesto Behares, Carlos Ernesto Díaz e Gerardo Holzmann, em que 101 receitas são escritas em DPU.

¹⁵ Todas as traduções do espanhol e do inglês ao português são de minha autoria e responsabilidade.

¹⁶ El español goza de prestigio social en el sentido más clásico del término; se trata de un prestigio orientado hacia el estatus, basado en el estilo de vida y la educación. Los DPU, por el contrario, se caracterizan por un prestigio comunitario, orientado hacia la identidad; características éstas que los hacen especialmente aptos para funcionar como *lengua étnica* (es decir, como la variedad lingüística que se identifica con la cultura, las tradiciones y la herencia ancestral del grupo- nota de rodapé)

E o português, que, segundo Barrios (2006), é um *standard* minoritário¹⁷, e que ocupa um lugar reduzido dentro dos repertórios dessas comunidades, resumindo sua presença aos meios de comunicação brasileiros (imprensa oral e escrita) e ao entorno lingüístico.¹⁸ Segundo a autora, essa exposição da população fronteiriça ao português *standard*, que se caracterizava muito mais pelo uso passivo da língua que pela produção, passou a ocupar também um lugar na educação oficial desde 1996, através dos cursos optativos para alunos de educação média nos *Centros de Lenguas Extranjeras (CLEs)* de todo o país e, desde 2003, através do *Programa de Educación Bilingüe*.

b) as **variedades dialetais do português**, os chamados DPU¹⁹ (Elizaicín & Behares, 1981), popularmente chamados de “*dialecto, brasileiro, bayano o portuñol*” (Elizaincín et. al., 1987). Barrios (2006, p.21-22) salienta que “os DPU, altamente estigmatizados, são língua materna de boa parte da população fronteiriça”. Essa variedade não-*standard* do português é a língua primária de muitas famílias economicamente carentes e seu uso é majoritariamente circunscrito às práticas sociais de âmbito privado (Behares, 2007).

Sobre os DPU, Behares (2007, p.126) lista três características que, segundo ele, são compartilhadas por diversos estudos sobre o tema e que seriam indiscutíveis:

1. Os DPU são falas de base portuguesa, ou seja: são português, como qualquer outro conjunto de falas portuguesas aqui ou acolá, todas elas diferentes do português culto de língua escrita (língua *standard*)²⁰.
2. Os DPU são falas instáveis e variáveis, como todas as outras falas coloquiais das regiões de fala portuguesa européias, americanas, asiáticas e africanas.

¹⁷ “*Considero estándar minoritario aquella variedad estándar que es propia del grupo minoritario en cuestión, y por estándar mayoritario aquella que es propia de la sociedad mayoritaria en cuestión. En las comunidades luso-hablantes fronterizas el portugués funciona como estándar minoritario, y el español como estándar mayoritario. Obviamente, una misma lengua puede actuar como estándar mayoritario en un contexto, y como minoritario en otro (Barrios 2004)*” (nota de rodapé, Barrios, 2006, p.22).

¹⁸ “*carteles publicitarios, textos de envases de diversos productos, señalización vial en las ciudades gemelas brasileñas, etc.*” (Barrios, 2001).

¹⁹ Para uma descrição e análise detalhada da estrutura lingüística dos DPU, ver Elizaicín, A.; Behares, L.E. y Barrios, G. (1987) *Nós falemo Brasileiro*. Dialectos Portugueses del Uruguay. AMESUR, Montevideo.

²⁰ Behares (2007) esclarece que “*debe tenerse presente el sentido neutro, técnico, de la palabra ‘dialecto’: habla de um espacio geográfico*” (p.127). O pesquisador afirma que o Português Gaúcho de Fronteira (PGF) (denominação cunhada por Trindade, Behares e Fonseca, 1996), falado em áreas fronteiriças brasileiras com Uruguai e Argentina, compartilha com os DPU semelhanças formais que os aproximam como uma mesma variedade lingüística (p.128). Entretanto, salienta que aquele coexiste com o português Standard em práticas sociais de setores sociais médios e altos, enquanto esse é marginalizado às atividades de âmbito privado de classes sociais carentes (p.120).

3. Os DPU são a língua materna de um conjunto muito amplo da população fronteiriça uruguaia, falas domésticas das famílias muitas vezes monolíngües (...).

Ao descrever aspectos relacionados à fonologia, morfologia, morfossintaxe e léxico dos DPU, o autor salienta reiteradamente as semelhanças entre a estrutura dos DPU e a do que ele chama de “português brasileiro coloquial”: “Os DPU se mantêm dentro desse sistema fonológico [do português brasileiro]” (p.130); “se trata de uma morfologia que, de igual maneira que todo o português brasileiro coloquial, tende à simplificação” (p.133); “a morfossintaxe dos DPU também segue as regras normais do português coloquial brasileiro” (p.138). Com relação ao léxico, Behares ilustra interferências ou uso deliberado de palavras do idioma espanhol na fala em DPU, como por exemplo, apenas para citar algumas: *salsa* (molho); *pegar* (grudar); *agarrar*²¹ (pegar).

Carvalho (2003) afirma preferir a denominação português uruguaio para os DPU devido à conotação pejorativa que pode advir do termo dialeto²². Segundo Carvalho (2007, p.65 e p.67), “o português uruguaio se caracteriza por duas características principais: a presença de traços do português rural (...) e a influência do espanhol”. Para a autora, pode-se pensar sobre a variação sociolinguística do português uruguaio como a do português brasileiro: em ambas, a migração de trabalhadores da zona rural para periferias de zonas urbanas fez emergir uma nova variedade “urbana”, ou, como propõe Bortoni-Ricardo (1985), “rurbana”²³.

Considerando as descrições lingüísticas dos DPU (Elizaicín; Behares & Barrios, 1987; Behares, 2007; Carvalho, 2007), decidi, para fins deste trabalho, não fazer distinção entre a terminologia DPU e português, entendendo os DPU/português uruguaio como uma variedade oral do português, que, como salienta Behares, compartilha aspectos estruturais com variedades orais de outras regiões do Brasil. Assim, de agora em diante, uso o termo ‘português’ para designar as variedades do português brasileiro que discuto aqui. Vale ressaltar que essa é uma opção feita por mim, o que não significa que os participantes da pesquisa usavam apenas o termo ‘português’

²¹ O autor salienta que esse termo também aparece no português gaúcho de fronteira.

²² O termo Português Uruguaio é o adotado pela Coordenação do Programa de Segundas Línguas na sua última publicação (BROVETTO, C; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007).

²³ Bortoni (1985) propõe a idéia do contínuo da urbanização para estudar as variedades lingüísticas do Brasil. Em uma ponta do contínuo estariam os falares rurais mais isolados e na outra, os falares urbanos de prestígio. Nesse contínuo, duas regras variáveis são parâmetros: as descontínuas (variedades sociais e regionais mais isoladas e, portanto, mais estigmatizadas pela sociedade urbana) e as graduais (de estratificação contínua e presente no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade).

para designar sua fala. Ao lado da denominação ‘português’, também são usadas as designações ‘brasileiro’ e ‘portunhol²⁴’:

“Eu sei falar espanhol, agora se eu começar a falar espanhol eu me atrapalho. Começo em espanhol e sigo em **português**, quando eu me dou conta eu tô falando em **português**” (Maria, mãe de Eduardo, aluno do Grupo 2 - Conversa gravada em áudio, 22/05/2008)

“A gente fala assim como eu tô falando agora. Em **portunhol**.” (Kika, 16 anos, filha da cozinheira da Escola, Marta – Conversa gravada em áudio, 11/05/2008)

“Antes não havia isso; não deixavam nem falar uma palavra em **brasileiro** [na escola]” (Tony, padrasto de Beatriz, aluna do Grupo 1 – Conversa gravada em áudio, 15/05/2008)

O idioma espanhol também, além de ser referido como ‘espanhol’, é referido como ‘uruguaio’ e ‘castelhano’:

“Só se tem algum yerno que é assim bem uruguaio e daí nós já temos que conversar em **espanhol**” (Avô de Cindy, aluna do Grupo 2 - Conversa gravada em áudio, 20/05/2008),:

“Eu estou falando assim agora, tá, porque tu, já é brasileira pero no caso que vem uma pessoa uruguaia, eu tenho que falar em **uruguaio**, que seja que a pessoa seja uruguaia” (Rosário, mãe de Pablo, aluno do Grupo 1 - Conversa gravada em áudio, 29/04/2008)

“Aqui na fronteira um fala e.... sabe, eu sei falar em **castelhano** pero se atravessa as vezes, né?” (Tony, padrasto de Beatriz, aluna do Grupo 1 – Conversa gravada em áudio, 15/05/2008)

²⁴ O portunhol aparece como um dos elementos pertencentes ao patrimônio imaterial do Uruguai, assim descrito no Documento de análise sobre o estado de arte do patrimônio cultural imaterial no Uruguai, desenvolvido a pedido do Ministério do Desenvolvimento Regional: *“Tan antiguo quizás, como el mismo establecimiento de las fronteras entre España y Portugal en la colonia americana. Hasta 1801 casi todo el actual territorio de Río Grande del Sur perteneció a la corona de España y estaban allí los llamados Siete Pueblos Misioneros Orientales (al oriente del río Uruguay) parte contigua a la Banda Oriental (actual República Oriental del Uruguay). Discriminado como la lengua de los pobres hasta pocos años atrás, hoy importa también en las fronteras de Brasil con Paraguay y Argentina, como un fenómeno, verdadero pidgin, espontáneo y necesario medio de comunicación muy desarrollado, al que se le asignan valores similares al espanglish o el chicano de la frontera entre Estados Unidos y México. La mezcla de palabras que utiliza del español y el portugués se ha visto facilitada por unas cuantas comunes como Agora (ahora), Fazer (hacer), Mulher (mujer) o Novo (nuevo); darle otra acepción a algunas castellanas, el caso de “tomar un baño” que no es tomar una bebida o un ómnibus, sino “darse un baño”; lo mismo “escoba de dientes” que ni es la escoba de barrer ni un tipo de peine, sino el “cepillo de dientes” (...) El portuñol ya está definitivamente incorporado a la música y la literatura y es sinónimo de una cultura fronteriza. En el Departamento de Rivera, que limita con Brasil, se incentiva su uso por los especialistas.* (Ministerio del desarrollo regional. **DOCUMENTO DE ANÁLISIS SOBRE EL ESTADO DEL ARTE DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL EN URUGUAY, Montevideo, 2005**) (fonte: <http://www.desarrolloregional.org.uy/portal/dmdocumentos/UruguayPatrimonioCulturalInmaterial.pdf> Acessado em 11/12/2008)

Os professores participantes, por sua vez, assim como propõem Behares (ver, por exemplo, 1984, 1985, 2007) e Barrios (ver, por exemplo, 2001 e 2006) operam distinguindo o português *standard* dos DPU; como o faz Andresa, professora de espanhol de uma das turmas observadas quando perguntada se fala português:

Segmento 01 [mp3] (8m10s – 8m32s)

Andresa: conozco el portugués (.) el dpu, né? [xxxxx] y el portugués portugués e - no (.) más o menos hhhh

Letícia: hhhh mas na tua vida cotidiana tu não- tu não usa o português?

Andresa: ah, no, na minha vida cotidiana não uso o português.

Letícia: na tua família nunca falaram o português contigo, °teu pai...°?

Andresa: el portugués, el portugués standard não. El dpu sí.

(excerto de entrevista, 14/05/2008)

Como já descrito em Bortolini (2008), era comum que os moradores da área onde está localizada a Escola caracterizassem sua fala como sendo *entreverada*, misturada. A dona da venda de comida da esquina da Escola (Dora) e seu irmão (morador de Tranqueras, localizada a 30 km de Rivera), ambos adultos de aproximadamente 30 anos, distinguem entre a sua fala e o saber falar bem um idioma.

Conversamos os três fora da venda de Dora. Eu estou sentada no chão, ao lado do irmão de Dora. Ela está de pé, escorada na parede atrás da gente. Até então, vínhamos conversando em português e, o irmão de Dora falava somente em português (ainda que com o uso de itens lexicais do espanhol com mais frequência que Dora, que parece ter mais domínio na escolha entre um código ou outro - dependendo do seu interlocutor). Em um determinado momento, entretanto, o rapaz fala toda uma frase em espanhol, o que me leva a mudar de código e continuar a conversa com ele em espanhol. Ele reage à mudança, falando em tom mais alto: “Montevideana! Tu fala como Montevidéo. Fala uruguayo.” (...) Continuamos conversando sobre onde aprendi a falar as duas línguas. Sobre a sua maneira de falar ele afirmava que nem ele, nem a irmã, falavam alguma **língua exata**. (Diário de campo-06/06/2007)

Milan et. al. (1996) relaciona o uso dos DPU a práticas sociais geralmente restritas ao âmbito privado²⁵, afirmando que

um fator que se deve destacar é a restrita circunscrição dos DPU ao domínio de comunicação informal, cotidiana, familiar. Superficialmente, pode se constatar que

²⁵ Geraldí (1996, p.43) define as instâncias privadas de uso da linguagem como aquelas que atendem a objetivos imediatos (satisfação de necessidades cotidianas básicas) geralmente através de interações face a face, o que implica a presença de interlocutores conhecidos - com referência a um sistema de valores ou sistema de referência compartilhados (vinculados a experiências cotidianas) e, por fim, com predomínio da modalidade oral.

carecem do vocabulário necessário para circular nos domínios da administração, a educação, a vida jurídica; mas encontraremos uma explicação para esta situação em um tipo de organização cognitiva diferencial: seus falantes não admitem contextos como os recém referidos dentro de seu repertório de estilos, onde é uma variedade “inútil”; não existe uma prática, nem um conhecimento acumulado que lhes permita assumir, como usuários dos DPU, certos papéis sociais (Milan et. al. 1996, p.141, *apud* Behares, 2007, p.124-125).

Behares (2007, p.125) complementa a afirmação dizendo que é em DPU que os falantes possuem experiência na realização de atividades cotidianas e domésticas como: “Cozinhar, brincar, gastar o tempo livre, criar os filhos, limpar a casa, lembrar-se da história da família (...)”²⁶. Para o autor, “são nesses e em outros micro-aspectos em que os DPU se tornam insubstituíveis e nos quais residem as chaves para a compreensão da cultura fronteiriça como algo diferente da importação constante de comportamentos e construções de saberes estrangeiros”²⁷ (p.125). Como veremos mais adiante (capítulo 4, seção 4.1), essa separação não é tão rígida.

Com a implementação do *Programa de Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay*, o português ampliou os seus espaços de uso, passando também a figurar, ao lado do espanhol, como “língua da escola”.

1.2 Programa de Educación Bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay

O *Programa de Educación Bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay* (Programa, de agora em diante), desenvolvido e gerenciado pela *Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)*²⁸, está vinculado ao *Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP)*, que se desenvolve desde 1994 dentro do *Consejo Directivo Central (CODICEN)* da ANEP. Em 2008, o Programa deixou de ser um projeto piloto e passou a figurar no recém criado *Departamento de Segundas Lenguas* da ANEP.

²⁶ Cocinar, jugar, gastar los tiempos libres u ociosos, criar niños, limpiar la casa, recordar la historia familiar (...)

²⁷ Es en éstos y en otros micro-espacios donde los DPU se vuelven insustituibles y es también a partir de ellos donde radican las claves de comprensión de la cultura fronteriza como algo diferente a la importación constante de comportamientos y construcciones de saber foráneos a ella.

²⁸ A ANEP é responsável por todos assuntos referentes à educação pública uruguaia (com exceção do ensino universitário). O seu diretor é indicado pelo *Ministerio de Educación y Cultura* (MEC) e aprovado pelo senado. O MEC, que majoritariamente cuida de assuntos referentes à cultura, não tem ingerência sobre as decisões tomadas pela ANEP.

A educação bilíngüe em escolas públicas no Uruguai está dividida em três programas distintos: 1) Programa de Ensino Bilíngüe por Imersão Parcial Espanhol/Inglês, implementado em 2001 em cinco escolas de turno integral em diferentes cidades do país; 2) Programa de Ensino Bilíngüe por Imersão Dual Espanhol/Português, implementado em 2003 em apenas duas escolas de turno integral de cidades fronteiriças com o Brasil – uma no departamento de Rivera, outra no departamento de Artigas; e 3) Programa de Ensino de Língua (Português ou Inglês) através de Conteúdos Curriculares²⁹, implementado em setembro de 2006. O quadro abaixo mostra o número de escolas e alunos envolvidos em cada modalidade de ensino bilíngüe desenvolvido pelo Estado uruguaio no ano de 2007.

Quadro 1: Modalidade de programa bilíngüe e número de alunos e escolas participantes do Programa/2007*

Modalidade de Programa	Alunos/ nº total	Nº de escolas/ departamentos participantes
Programa de Imersão Parcial Espanhol/Inglês	5.000	24/ todos departamentos do país com exceção dos fronteiriços
Programa de Ensino Bilíngüe por Imersão Dual Espanhol/Português	900	7/ Rivera (4 escolas) Artigas (2 escolas) Cerro Largo (1 escola)
Programa de Ensino de Inglês através de Conteúdos Curriculares	13.200	68/ todos departamentos do país com exceção dos fronteiriços
Programa de Ensino de Português através de Conteúdos Curriculares	1.200	10/ Rivera (5 escolas) Artigas (4 escolas) Rocha (1 escola)

*Dados gentilmente cedidos por Javier Geymonat, durante o Fórum Internacional da Diversidade Lingüística, Porto Alegre, julho de 2007

Como o meu foco neste trabalho é o Programa de Ensino Bilíngüe por Imersão Dual Espanhol/Português, descrevo a seguir as características do Programa, seus objetivos lingüísticos e sociais e as primeiras análises sobre sua implementação.

Considerando-se a sedimentação histórica do português na zona de fronteira e reconhecendo a situação social e lingüística peculiar das comunidades luso-falantes, a coordenação do Programa de Educação Bilíngüe no Uruguai entende que

4 O Programa de Ensino através de Conteúdos Curriculares funciona em escolas de turno simples (*escuelas comunes*) com 4 horas diárias em aula, e prevê o ensino da segunda língua através de conteúdos curriculares ao longo de 3 ou 4 horas semanais.

a função da escola não deve ser a de “corrigir” ou “trocar” os usos lingüísticos locais, senão a de somar novas línguas, variedades e estilos ao repertório lingüístico das crianças. Neste sentido, o programa promove um bilingüismo aditivo ou somativo, cujo objetivo é formar crianças bilíngües e bidialectais.³⁰ (Brovetto et al., 2004, *Resumen Ejecutivo N°4*)³¹ [grifo meu]

Assim, além do objetivo de formar alunos bilíngües, o Programa aponta para um objetivo social de valorização e respeito das variedades lingüísticas trazidas à escola pela criança, visando “[a] busca da igualdade e melhora da qualidade da educação pública primária no Uruguai”³² (Brovetto et al., 2007, p.22)

Além da peculiar característica sociolingüística dos departamentos fronteiriços com o Brasil, outra justificativa para implementação de um ensino dual espanhol/português as escolas da região é a instrumentalização dos alunos na língua portuguesa. Em um polígrafo usado no curso de capacitação dos professores de português de fevereiro de 2006³³, as razões para o ensino de português no Programa de Educação Bilíngüe são duas: identitária e instrumental. A primeira razão é justificada por ser o português a língua materna de uma parte da população infantil do Uruguai; e a segunda, por ser uma das línguas de comunicação regional.

A escolha de uma educação bilíngüe por imersão dual (*Two way/Dual Language*) vai ao encontro do entendimento de educação bilíngüe como um sistema educativo no qual: “a) os conteúdos acadêmicos se ensinam em duas línguas; b) se dedica um tempo substancial e balanceado a cada uma delas; e c) o objetivo em matéria de língua é formar indivíduos bilíngües (e multidialetais) através da promoção de um bilingüismo aditivo”³⁴ (grifo do autor) (Brovetto et al. 2007, p.12)³⁵. O Programa de Imersão Dual (português/espanhol) foi pensado para funcionar

³⁰ La función de la escuela no debe ser la de “corregir” o “cambiar” los usos lingüísticos locales, sino la de sumar nuevas lenguas, variedades y estilos al repertorio lingüístico de los niños. En este sentido el programa promueve un bilingüismo *aditivo* o *sumativo*, cuyo objetivo es formar niños bilingües y bidialectales.

³¹ “*Inmersión Dual Portugués-Español*” por Dra. Claudia Brovetto y Equipo Técnico del Programa de Educación Bilingüe (ANEP– CODICE/Proyecto MECAEP – BIRF /Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa-Gerencia de Innovación Educativa/Programa de Educación Bilingüe (**DOCUMENTO NO OFICIAL**)).

³² [la] búsqueda de la equidad y mejoramiento de la calidad de la educación pública primaria en Uruguay.

³³ Material da *1ª semana de Capacitación para Docentes de portugués (20-24 de febrero de 2006)* por Claudia Brovetto, gentilmente cedido pela professora de português Celeste, durante observação de campo em novembro de 2006.

³⁴ a) los contenidos académicos se enseñan en dos lenguas; b) se dedica un tiempo sustancial y balanceado a cada una de ellas; y c) el objetivo en materia de lengua es formar individuos bilingües (y multidialectales) a través de la promoción de un bilingüismo aditivo.

³⁵ Segundo Baker (2006), a educação bilíngüe por imersão dual se caracteriza por 1) contemplar alunos cuja língua materna é tanto a majoritária quanto alunos cuja língua materna é a minoritária; 2) ter como língua de sala de aula tanto a língua majoritária quanto a minoritária; 3) ter como objetivos educacionais e sociais a manutenção, o pluralismo e a adição e 4) ter como objetivo lingüístico o bilingüismo e o biletamento (p.216). O programa bilíngüe

dentro do projeto denominado “*Tiempo Completo* (TC)³⁶, que se caracteriza por uma jornada escolar ampliada (8 horas em vez de 4)”³⁷ (Brovetto et al., 2004), e de “uma proposta educativa centrada no que se denomina Projetos com modalidade de oficina³⁸” (ibid.).

Assim, as escolas participantes do Programa foram selecionadas pelo ANEP por serem escolas de turno integral e por estarem localizadas em comunidades com representativa população luso-falante. Quanto à organização curricular e à metodologia, cada sala de aula participante do Programa de Imersão é atendida por dois professores que trabalham o currículo oficial em turnos inversos, sendo cada um dos professores responsável por metade da carga horária da turma e a referência em uma das línguas. Os conteúdos curriculares são ensinados através das duas línguas (em português em um turno e em espanhol no turno inverso), esperando-se que o uso constante dos idiomas em sala de aula leve à aprendizagem dos mesmos. O Programa prevê um planejamento em conjunto, no início do ano, entre os dois professores responsáveis por cada turma para que as matérias não se repitam, como explica a professora Andresa:

Segmento 02 [mp3] (6m10s-7m13s)

- Letícia Tu e o Anderson fizeram algum planejamento juntos?
 Andresa sí, nosotros hicimos una unidad juntos, la unidad del barrio juntos, viste? Todos los maestros de tercero los de portugués y los de español tenemos una misma unidad y es sobre el barrio (.) cada uno- nos distribuimos los contenidos.
 (...)
 Letícia e tem coisas que só tu trabalhas e coisas que só ele trabalha?
 Andresa sí (.) se supone que tiene que haber un avance, viste? De cierto tema, el dá una parte y yo tengo que avanzar en este concepto.

(excerto de entrevista, 20/05/2008)

por imersão dual implementado no Uruguai compartilha todas as características listadas por Baker. Embora em nenhum documento oficial do Programa haja referência explícita ao bilinguismo, podemos inferir que esse seja também um dos principais objetivos do programa bilíngüe por imersão dual, considerando a política educacional de incentivos às práticas de leitura e escrita como ferramentas de inclusão social (ver, por exemplo, *Plan Nacional de Lectura*, 2005, já mencionado anteriormente) se entendermos o termo como o aprendizado da leitura e escrita em língua espanhola e em língua portuguesa como dois letramentos monolíngües. Mais adiante retomo essa questão.

³⁶ Escolas de tempo integral.

³⁷ *Tiempo Completo* (TC) que se caracteriza por uma jornada escolar más extendida (8 horas em lugar de 4)” (Brovetto et al., 2004) e de “una propuesta educativa diferente centrada en lo que se denomina Proyectos con modalidad de Taller”

³⁸ As oficinas começam sempre em junho. Como o trabalho de campo foi feito durante os meses de abril e maio, durante os dias de observação na Escola, não estava em curso nenhuma oficina. Em conversa informal, Carmem, professora do Grupo 2, relata que no ano passado, em conjunto com outra professora, propuseram a suas turmas uma oficina sobre o teatro de máscaras e de mímica, que teve como produto final uma apresentação de teatro para a comunidade escolar.

Para o Programa, importantes desafios com relação à língua são: 1) a expansão dos repertórios lingüísticos, 2) o ensino dos dialetos *standard* de ambas as línguas de instrução (espanhol e português); e 3) a manutenção e valorização da língua minoritária (português uruguaio) (Brovetto et.al. 2007, p.18). Assim, “o programa de imersão dual supõe o uso do espanhol e do português *standard* na sala de aula como línguas de instrução, em regime de meia jornada cada um. No entanto, se considera que é indispensável promover a consciência da existência, usos, valores e possibilidades, não só das línguas de instrução, senão também das variedades locais”. (Brovetto et al., 2004, *Resumen Ejecutivo N°4*, p. 2). Brovetto et al. (2007, p.21) enfatizam que o português uruguaio não é proibido em aula, mas não é usado como meio de ensino.

Com relação ao desenvolvimento do espanhol, o Programa reconhece “a necessidade de difundir e promover o uso do espanhol, enquanto língua majoritária, que dará a possibilidade a essas crianças de ter acesso à informação e a âmbitos formais de ação, tanto na zona de fronteira como no resto do país”³⁹. (ibid., p.20-21). Por outro lado, se prevê que alunos monolíngües em espanhol sejam expostos ao português *standard* em sala de aula com estratégias adequadas para a aquisição de uma segunda língua. De acordo com os autores, a abordagem de ensino de espanhol com estratégias de L2 se constitui como um aspecto essencial e inovador do Programa. (ibid, p.27)

Os documentos de apresentação do Programa enfatizam a distinção entre a variedade de português falada na região fronteira e o português *standard* como duas línguas distintas, sendo a primeira a língua autóctona e a segunda, a língua de instrução. Com relação a isso, Barrios (2001, 2004a e 2007) explicita preocupação sobre uma possível sobreposição do português *standard* em relação aos DPU, tendo em vista que o ensino bilíngüe prevê como língua de instrução aquele e não estes. Segundo a autora, antes da implementação do Programa de Educação Bilíngüe (e até hoje em algumas escolas da cidade onde o Programa não foi implementado), os falantes da comunidade riverense eram alfabetizados em uma língua que não correspondia a variedade *standard* do seu dialeto (o português) mas na variedade *standard* de outra língua, o espanhol. Atualmente, pode ocorrer que os alunos falantes de uma variedade não-*standard* do português, em escolas em que foi implementado o Programa, se deparem com duas

³⁹ La necesidad de difundir y promover el uso del español en tanto la lengua mayoritaria, que le dará la posibilidad a estos niños de acceder a información y ámbitos formales de acción, tanto en la zona de frontera como en el resto del país.

novas línguas: o português *standard* e o espanhol *standard*. Barrios (2001), considerando que existe a possibilidade de que uma variedade lingüística ceda seu lugar a outra que tenha mais chances de manter-se viva na comunidade, com relação à situação fronteiriça uruguaia, afirma que “o português funcionaria como um sucedâneo etnolingüístico dos DPU, levando em conta a escassa viabilidade que têm esses últimos em termos de prestígio social e de instrumentação no nível educativo”⁴⁰. Dessa maneira, se o português *standard* tem para a comunidade riverense a conotação de português “verdadeiro” em oposição aos dialetos, o ensino do português pode estar significando uma ameaça à sobrevivência dos DPU⁴¹, caracterizando-se, nas palavras da autora, numa “*arma de doble filo*” (idem, 2004a).

Brovetto et.al. (2007) realizaram em 2003 (primeiro ano da implementação do Programa) uma pesquisa com o objetivo de levantar opiniões de pais, alunos e professores (de escolas dos departamentos de Artigas e Rivera) sobre a experiência de ter português como língua de instrução na escola. De acordo com os resultados das entrevistas, os pais entrevistados expressavam uma opinião positiva da inserção do português na escola porque seria uma maneira de corrigir o português mal falado pelos filhos (opinião que corrobora o que afirma Barrios quanto ao português da escola ser considerado o correto em oposição ao falado em casa). Segundo Brovetto et. al (ibid., p.33 e 37), a opinião dos pais vai ao encontro de uma avaliação depreciativa historicamente construída sobre a variedade do português falado no Uruguai vigente em amplos setores da sociedade uruguaia. Com relação à opinião dos alunos, por outro lado, os autores destacam que a totalidade das crianças entrevistadas expressou estar satisfeita com a oportunidade de estudar na escola em português.

Como dito anteriormente, o Programa, visando à inclusão social e a melhora da educação, tem como objetivo lingüístico a formação de indivíduos bilíngües e bidialetais. Para isso, se propõe a ensinar as variedades *standard* do português e do espanhol, reconhecendo a variedade do português trazida de casa pelos alunos. É enfatizado, entretanto, que os DPU não devem ser usados como língua de instrução e que, para o caso de alunos ‘monolíngües’ em uma das línguas de instrução, deve ser implementada em sala de aula uma metodologia de ensino de segunda língua. Entendo que a situação do ensino do português padrão nas escolas participantes

⁴⁰ el portugués funcionaría como un sucedáneo etnolingüístico de los DPU, habida cuenta de la escasa viabilidad que tienen estos últimos en términos de prestigio social y de instrumentación a nivel educativo.

⁴¹ Ainda assim, Barrios afirma que “*Se trata, en efecto, de la única minoría lingüística autóctona del Uruguay, que tiene además posibilidades reales de mantenimiento de lengua*” (BARRIOS, 2004a).

do Programa se assemelha ao ensino do português em muitas escolas brasileiras em que o português padrão também deve ser aprendido pelos alunos brasileiros falantes de outras variedades desse idioma. Alguns aspectos com relação aos objetivos lingüísticos do Programa chamam a minha atenção. Primeiro, com relação ao uso do termo monolíngüe (seja em português ou em espanhol) para caracterizar os alunos participantes do Programa, questiono-me sobre o que é entendido como sendo monolíngüe em português ou espanhol, considerando a semelhança das línguas e o contato (maior ou menor) que na fronteira se tem com os dois idiomas: isso quer dizer que os alunos não falam uma das línguas? Mas se interagem com falantes da outra língua, ainda assim seriam monolíngües?

Por outro lado, a definição de um indivíduo bilíngüe adotada pelo Programa como aquele que tem a capacidade de usar duas línguas nas modalidades oral e escrita, nas quatro habilidades (ler, escrever, falar e escutar); tem o controle de todos os níveis gramaticais das duas línguas; sabe escolher e usar as línguas de acordo com suas funções sociais e o contexto de uso; e é capaz de manter separados os dois sistemas lingüísticos (Brovetto et.al., 2007, p.11) aproxima o entendimento de bilingüismo à concepção de monolingüismos paralelos (Heller, 1999). Entendo que esse conceito de bilingüismo vai ao encontro da proposta de educação bilíngüe do Programa que prevê o uso e aprendizado dos idiomas *standard* em períodos escolares separados. Heller (*ibid.*) sugere que, na nova economia global, em que se valoriza a capacidade de ultrapassar barreiras e de adaptação a novas situações, as minorias lingüísticas devem aproveitar o acesso que têm a recursos lingüísticos e culturais diversos, beneficiando-se desse diferencial entre aqueles que somente operam em um modelo cultural e lingüístico. Entretanto, a autora afirma que, nessa nova perspectiva identitária pragmática, o multilingüismo é valorizado pelo mercado como sendo um conjunto de monolingüismos em línguas *standard*, em que não há espaço para hibridismos lingüísticos e culturais. Retomo essa discussão no Capítulo 4 ao analisar as oportunidades de uso de espanhol e de português na escola e na comunidade.

Outro aspecto que gostaria de levantar diz respeito ao objetivo lingüístico do ensino do português *standard* (entendido como língua-padrão/norma-culta) nas escolas participantes do Programa. Como alerta Britto (2003), em âmbito escolar, o ensino da língua-padrão (ou norma-culta) é ainda, muitas vezes, confundido com o ensino da gramática normativa. Bagno (1999) salienta que a gramática normativa é a descrição da norma-padrão do português escrito, ou seja, “um conjunto de regras, de preceitos, que servem de modelo” (*ibid.* p.41). De acordo com Bagno

(2001a, p.39), norma-padrão do português é “um *ideal* de língua, *padrão* de comportamento lingüístico” [grifo no original] descrito pela gramática tradicional, que não pode ser confundida com a descrição da norma-culta da língua portuguesa. A norma-culta, por sua vez, segundo Bagno (*ibid.*), é a língua falada pelos falantes cultos (com escolaridade superior completa, nascidos e criados em zona urbana), a qual não se caracteriza como uma língua homogênea, compacta e uniforme. Britto (*idem*) salienta que o termo ‘língua-padrão’, ou ‘português padrão’, remete à variedade lingüística menos marcada e correspondente à fala do segmento social identificado pelos seguintes aspectos (identificados pelo projeto NURC): urbanidade, centralidade, escolaridade longa, história de letramento familiar, acesso aos serviços urbanos, amplo consumo de cultura e lazer e amplo acesso a bens de consumo⁴² (p.31). Considerando que não se pode demarcar um comportamento lingüístico fechado e homogêneo, Bagno (2004) prefere usar o termo *variedades cultas* para designar “o conjunto de regularidades detectáveis no uso efetivo da língua por falantes cultos” (p.179).

Bagno (2001b) sugere que, nas escolas, se deva ensinar a norma-padrão da língua portuguesa, levando o aluno a refletir sobre o caráter de idealismo lingüístico das regras que a caracterizam e promovendo um espaço de confrontação entre a heterogeneidade das variedades cultas do português brasileiro e a homogeneidade da gramática normativa. Ou seja, a gramática normativa aprendida na escola por alunos brasileiros sempre será diferente do português falado pelos alunos e, como no caso do português falado pelas comunidades lusófonas fronteiriças uruguaias (considerando a descrição dessa variedade como uma variedade oral do português com marcas descontínuas de variedades rurais (Carvalho, 2007)), em muitos casos, o contato com o português *standard* (norma-culta) por alunos brasileiros também se caracteriza como um aprendizado novo. Bagno (2001) enfatiza o papel da escola como um espaço em que o multifacetamento da realidade lingüística do Brasil seja encarado de frente e estudado, identificando as variedades padrão e não padrão do português brasileiro e suas situações de uso. Em uma escola voltada para a inclusão e para a formação de cidadãos, a preocupação sobre a sobreposição da variedade *standard* do português à variedade falada pelos alunos participantes do

⁴² Ver CASTILHO, 1998; NEVES, 2000; e toda a coleção da Gramática do Português Falado, que é um projeto de pesquisa com a coordenação, desde 1988, do professor Ataliba T. de Castilho (USP). O "Projeto de Gramática do Português Falado" (PGPF) tem por objetivo a redação coletiva de uma gramática referencial do português culto falado no Brasil, com base nos materiais do Projeto NURC/Brasil. Seus escritores são 35 pesquisadores de 12 universidades brasileiras, de posições teóricas distintas, distribuídos por cinco Grupos de Trabalho (Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe I, Sintaxe II e Organização Textual Interativa). Até a presente data, oito volumes já foram publicados.

Programa de Educação Bilíngüe poderia ser traduzida em maior espaço para a reflexão sobre as variedades lingüísticas, seus contextos de uso e os sentidos e valores associados a elas.

Neste capítulo apresentei a variedade oral do português falada na região, denominada Dialetos Portugueses do Uruguai (DPU) (Behares e Elizaincín, 1981) e Português Uruguaio (Carvalho 2003), conforme descrita por estudos sociolingüísticos sobre a região fronteiriça uruguaia. Destaquei que nesta pesquisa uso o termo ‘português’ para referir-me a essa variedade. Também descrevi o projeto político-educacional *Programa de Educación Bilíngüe portugués/español*, desenvolvido pela *Administración Nacional de Enseñanza Pública* (ANEP) em escolas públicas de ensino primário da fronteira uruguaia, ressaltando os objetivos sociais e lingüísticos do mesmo e as instruções para sua implementação no que concerne ao ensino de língua. A seguir, apresento as bases teóricas deste trabalho.

2. (BI)LETRAMENTO: PRÁTICAS LETRADAS SOCIALMENTE SITUADAS (EM DOIS OU MAIS IDIOMAS)

O objetivo deste capítulo é apresentar a noção de letramento numa perspectiva de prática social situada e como objetivo da educação lingüística da escola; e o biletamento como um contínuo de práticas letradas em dois idiomas. Na seção 2.1, apresento o conceito de letramento com base em trabalhos que se vinculam aos Novos Estudos sobre Letramento (*New Literacies Studies*). Na seção 2.2, abordo o letramento como objetivo educacional da escola através de estudos que discutem o afastamento de práticas unificadas e estratificadas da escola (Cook-Gumperz, 1986) das práticas letradas cotidianas. Na seção 2.3, apresento estudos sobre biletamento que se propõem a definir o conceito e refletir sobre como viabilizá-lo na prática pedagógica escolar. Esses conceitos compõem a base teórica da análise dos dados apresentados no Capítulo 4.

2.1 Saber ler e escrever para participar em práticas sociais letradas: letramento como prática social situada

Segundo Soares (1998), o termo letramento⁴³, que é uma tradução do termo *literacy* em inglês, pode ser definido como “o resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18). A autora explica que o letramento como apropriação da escrita pressupõe a interação do indivíduo ou grupo social com material escrito em diferentes suportes, em diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita exercem em uma sociedade letrada. Soares conclui que “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. (p.44)

Se o termo letramento tem circulação recente no Brasil e no contexto acadêmico, alfabetização é o termo popularmente usado para se referir ao acesso ao mundo da leitura e da

⁴³ Segundo Kleiman (1995), foi Kato (1986) que cunhou o termo letramento e o usou pela primeira vez no Brasil.

escrita. Soares, ao definir letramento, o diferencia de alfabetização, a qual caracteriza como a aprendizagem das habilidades básicas de manejo da tecnologia da escrita (codificação/decodificação, manipulação de instrumentos de escrita, organização espacial do texto na folha). A diferenciação entre alfabetização e letramento se justifica quando se pensa que um indivíduo pode ser alfabetizado (saber codificar e decodificar palavras e frases) e não ser letrado (porque não usa a leitura e a escrita em atividades sociais em que elas são exigidas). Por outro lado, para participar de práticas letradas, não é imprescindível a alfabetização: há quem não saiba ler e escrever e participa de práticas sociais letradas por intermédio de alguém que saiba a tecnologia da escrita (escuta as notícias/a história que alguém lhe lê do jornal/do livro infantil, por exemplo); ou o caso de quem, por viver em uma sociedade letrada e estar rodeado em suas atividades cotidianas de material escrito, reconheça o uso e as funções sociais desse material. Considerando a definição de letramento de Soares (1998), entretanto, considero que está pressuposto o domínio da tecnologia da escrita e leitura para que seja possível a participação em *numerosas e variadas* práticas sociais letradas de uma maneira autônoma, almejando uma maior participação na sociedade letrada.

A concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (a qual se filia Soares) é nuclear ao “modelo ideológico” de letramento, proposto por Street (1984). Street propõe esse modelo em oposição a um letramento que o autor denomina de “modelo autônomo”. O modelo autônomo de letramento reúne em sua definição um conjunto de trabalhos que concebem letramento, oralidade e aprendizagem a partir de uma visão tecnicista, racionalista e formal, como o de Greenfield (1972), Hildyard and Olson (1978), Goody (1963, 1968, 1977). Esses estudos, exemplificados por Street (1984), caracterizam o que o autor classifica como a ‘versão forte de modelo autônomo’ e se dedicam a estabelecer as conseqüências cognitivas do processo de letramento. Greenfield (1972), por exemplo, estudando a diferença cognitiva entre membros escolarizados e não escolarizados provenientes do mesmo grupo étnico (os wolof, do Senegal), conclui que as diferenças cognitivas entre os grupos estão relacionadas ao letramento. Segundo os resultados do trabalho, os indivíduos escolarizados (e por isso letrados) eram capazes de se comunicar através de pensamentos abstratos (não dependentes do contexto de produção). Desse modo, a autora relaciona a linguagem oral à dependência ao contexto e a linguagem escrita à abstração do contexto (os interlocutores não necessitam compartilhar os mesmo referenciais). Segundo ela, indivíduos que experienciam uma educação baseada na

oralidade aprenderiam a realizar apenas ações concretas (o que os privaria da aquisição de funções classificatórias e analíticas), enquanto aqueles que passam por uma educação letrada, necessariamente aprenderiam generalizações abstratas.

Hildyard e Olson (1978), em consonância com o trabalho de Greenfield (*op.cit.*), afirmam que a escolarização desenvolve a competência intelectual dos indivíduos, sendo o letramento uma peça chave nesse desenvolvimento por alterar a maneira dos indivíduos de se expressarem e pensarem (influenciando especialmente as funções lógicas da linguagem)⁴⁴. Os autores postulam que a função da língua escrita é a de possibilitar a comunicação não presencial e através do tempo, servindo, assim, a funções lógicas do pensamento (enquanto que a oralidade serviria à comunicação interpessoal). Desse modo, segundo essa perspectiva, somente indivíduos letrados poderiam desenvolver essas funções e comunicar-se sem a necessidade do contexto imediato para fazer sentido das coisas⁴⁵.

Street (1984), discutindo a concepção de letramento defendida por Hildyard e Olson, ressalta que, além de dissociar a escrita das práticas discursivas às quais está integrada, esses autores baseiam-se no ensaio acadêmico para referir-se à linguagem escrita. Ainda segundo Street (1984), esses trabalhos se alinham à tradição acadêmica de estudos que lançam mão do que o autor denomina de a “grande divisão”, sendo os grupos sociais estudados classificados dicotomicamente em: lógico/pré-lógico; primitivo/moderno; concreto/abstrato e letrados/não-letrados. Segundo Street, os trabalhos de Greenfield (1972) e de Hildyard e Olson (1978) afirmam a superioridade intelectual das sociedades letradas e justificam e defendem a prática educacional ocidental. O autor conclui que as conseqüências do letramento apontadas por esses autores é ideológica, dado que derivam da prática dos próprios autores e de seus sistemas de crenças e, portanto, reforçam e corroboram as convenções ocidentais acadêmicas de comunicação, valorizando-as na comparação com as práticas sociais de comunicação de outros grupos e culturas. Street destaca que antropólogos como Evans-Pritchard (1937), Polanyi (1965), Levi-Strauss (1966), Horton (1967) e Labov (1969) desenvolveram pesquisas que evidenciam que as diferenças cognitivas não se correlacionam com diferentes grupos sociais, havendo lógica

⁴⁴ Cole & Scribner (1981) salientam que a maioria dos estudos sobre as conseqüências cognitivas do letramento testavam sujeitos escolarizados x não escolarizados em vez de letrados x não letrados. Em seus resultados, no entanto, faziam generalizações sobre letramento em vez de sobre a escola ocidental e a ideologia subjacente a essa particular forma de organização social. (apud Street, 1984, p.103)

⁴⁵ Em Olson (1994), o autor questiona algumas de suas próprias proposições sobre letramento em trabalhos anteriores a partir das críticas que sofreu seu trabalho.

atrás de convenções (comportamentais, lingüísticas, sociais) não familiares. Street chama a atenção para o fato de que as convenções de comunicação social têm seu sentido derivado dos contextos sociais em que ocorrem e, sendo assim, os sentidos, tanto de textos orais como escritos, são dependentes do contexto.

Jack Goody (1963, 1968, 1977), referido como o mais influente autor sobre as conseqüências da aquisição da tecnologia da escrita e leitura em uma sociedade (Street, 1984; Street & Lefstein, 2007), se propôs a desenvolver um modelo teórico que equilibrasse a recusa em admitir diferenças em processos cognitivos e desenvolvimentos culturais e a classificação proposta pela “grande divisão”, e para isso também relaciona os meios de comunicação a estilos de pensamento. Nessa sua tentativa, reforça a idéia de que a palavra escrita é dotada de qualidades como: a abstração que confere à relação palavra-referente (possibilitando certos raciocínios matemáticos), a possibilidade de o texto perdurar no tempo e no espaço e a ausência de ambigüidades (objetividade). Para o autor, a linguagem escrita permite o desenvolvimento do pensamento lógico, a emergência do pensamento científico (em oposição ao pensamento mítico), o aparecimento de culturas complexas e estimula o aumento da criticidade e da percepção de contradições (levando à capacidade de ajuste do sistema de crenças).

Goody e Watt (1963), além de enumerar aspectos que, segundo eles, se relacionam com o advento da escrita, e mais especificamente com a invenção do sistema alfabético (o que teria possibilitado a disseminação do letramento), ampliam a diferenciação das sociedades letradas das não-letradas, afirmando que nestas o conhecimento pode ser guardado somente na memória dos indivíduos. Dessa maneira, afirmam os autores, o repertório cultural de uma sociedade não-letrada muda constantemente com o passar dos tempos e depende sempre dos interesses pontuais de cada momento histórico (o que faz com que seus indivíduos sejam desprovidos de uma “sensibilidade histórica”⁴⁶). O repertório cultural de uma sociedade letrada, por outro lado, é fixado no tempo por meio da palavra escrita.

Street (1984) conclui que Goody, mesmo propondo-se a equilibrar a perspectiva do dualismo frente aos fatos sociais, concebe um “modelo no qual o letramento é concebido como ‘autônomo’ e o qual tem arraigado em si uma tendência ao determinismo”⁴⁷ (p.64), e no qual a escrita é uma tecnologia neutra do intelecto. Para isso, mantém-se filiado a um paradigma de

⁴⁶ Goody afirma que “the pastness of the past, then, depends upon a historical sensibility which can hardly begin to operate without permanent written records” (Goody, 1968:34 *apud* Street, 1984:53)

⁴⁷ ... a model in which literacy is conceived of as ‘autonomous’ and which has a built-in tendency to determinism.

pólos opostos: oralidade/letramento; ciência/mistiscismo; concretude/abstração etc. Será em oposição a esse entendimento autônomo de letramento, o qual considera o texto escrito como produto completo em si mesmo e a língua escrita possuidora de qualidades intrínsecas, geradoras de conseqüências cognitivas naqueles que a dominam, que Street (*ibid.*) propõe o modelo ideológico de letramento, segundo o qual a tecnologia da escrita “é produto social que surgiu como resultado de processos e instituições político-ideológicas e cujas formas particulares devem ser explicadas com relação a esse processo”⁴⁸. (p.65) Nessa perspectiva, o trabalho dos psicólogos sociais Cole e Scribner (1981) aparece como um marco no questionamento dos preceitos do modelo autônomo, ao definir letramento como uma prática social situada:

abordamos o letramento como um conjunto de práticas organizadas socialmente que fazem uso de um sistema simbólico e de tecnologia para produzi-las e disseminá-las. O letramento não é simplesmente saber ler e escrever um conjunto especial de sinais gráficos, mas aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, claro, seus aspectos tecnológicos, vai determinar as habilidades (‘conseqüências’) associadas com o letramento.⁴⁹ (p. 236)

Os autores estudaram as práticas sociais letradas entre os *vai*, da Libéria (grupo social em que se realizam práticas sociais com textos escritos em inglês, árabe e vai) através da análise de resultados de testagens, questionários e notas de campo feitas no contexto natural de investigação (combinando métodos da psicologia experimental e trabalho de campo antropológico). Os autores buscavam confirmar as afirmações de estudos anteriores sobre os efeitos dos diferentes usos e formas de letramento na cognição dos sujeitos. Baseados em evidências empíricas de trabalho de campo, os autores chegam à conclusão de que é a escolarização formal que promove diferentes habilidades cognitivas e não o letramento. Na língua vai, por exemplo, os sujeitos da pesquisa realizam com menos destreza atividades que demandam habilidades relacionadas à escolaridade (classificação, raciocínio lógico dedutivo, entre outras habilidades desenvolvidas e valorizadas nas práticas sociais escolares). Ao contrário

⁴⁸ it is itself a social product that has arisen as a result of political and ideological processes and institutions and its particular form has to be explained in terms of such processes.

⁴⁹ (...) we approach literacy as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it. Literacy is not simple knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes and specific context of use. The nature of this practice, including, of course, their technology aspects, will determine the kinds of skills (“consequences”) associated with literacy.

do que se poderia pensar, de acordo com os trabalhos identificados com o modelo autônomo, os sujeitos eram letrados. O letramento na língua vai especificamente, entretanto, era feito em encontros individuais entre professor e aluno, não sendo a língua da escola. Podendo isolar a variável ‘ser letrado’ da variável ‘ser escolarizado’, os pesquisadores concluem que são a escolarização e suas práticas sociais letradas específicas que podem promover o desenvolvimento de certas habilidades e não o letramento. Cole e Scribner (*ibid.*, p.19) afirmam que “é certamente uma investida perigosa tentar estabelecer relações causais entre aspectos do funcionamento social e individual sem levar em consideração a totalidade da prática social da qual esses aspectos fazem parte”⁵⁰ (*apud* Street & Lefstein, 2007, p.108).

Street (1984) baseia seu modelo ideológico em estudos como o descrito acima, os quais buscavam entender o letramento em termos de práticas sociais concretas, relacionando os diferentes letramentos a ideologias que os subjazem. Já não se fala mais em um letramento (em língua escrita como entidade divorciada dos seus usuários e dos contextos em que é usada), mas em práticas de letramento. Essas práticas não são neutras e isoladas, mas, como demonstrado por Cole e Scribner (*ibid.*), determinadas social e culturalmente, isto é, as práticas relacionadas à leitura e à escrita dependem dos participantes, do contexto e das instituições sociais nas quais acontecem. Dessa forma, não existe um modelo de letramento único e exemplar, mas práticas que variam nos diferentes contextos e culturas (Street, 2003). Entre outros autores a que Street (1984) se refere para compor o paradigma dessa nova compreensão de letramento, está o trabalho de Finnegan (1981), que salienta a necessidade de levar em conta, nos estudos sobre letramento, aspectos que vão além da tecnologia da escrita em si (como as condições políticas e econômicas, a estrutura social e as ideologias locais, os usos da tecnologia nos diferentes contextos estudados). A perspectiva de estudo sobre letramento proposta por Finnegan rejeita a universalidade e o determinismo da tecnologia da escrita como entidade autônoma. Street (1984, p.97) enfatiza que nenhum aspecto material pode ser o único fator para definir letramento, sendo que “este é um processo social, no qual tecnologias específicas construídas socialmente são usadas dentro de enquadres institucionais específicos para propósitos sociais específicos”⁵¹. Desse modo, os usos dos conhecimentos letrados são convencionados por diferentes práticas

⁵⁰ It is surely a hazardous enterprise to attempt to establish causal relationships among selected aspects of social and individual functioning without taking into account the totality of social practice of which they are a part.

⁵¹ It is a social process, in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes.

sociais que envolvem texto escrito, e não determinados pela tecnologia aplicada na produção desses textos. Do mesmo modo, Street (*ibid.*) salienta que o modelo ideológico de letramento reconhece que o texto escrito, como objeto de validação e fonte de ‘verdade’, não passa de uma forma cultural específica relacionada a formas sociais e a instituições concretas (Clanchy, 1979).

A linha de estudos sobre letramento a que se filia Street é conhecida como Novos Estudos sobre Letramento (*New Literacy Studies – NLS*) (Barton e Hamilton, 1998; Gee, 1990; Heath, 1983; Martin-Jones e Jones, 2000; Street, 1984, 1995, para citar alguns). Esses estudos são particularmente influenciados pelo método etnográfico de pesquisa qualitativa, instaurando uma perspectiva de estudo situado dos significados e usos das práticas de letramento cotidianas em diferentes contextos (Street e Lefstein, 2007).

Dentre os trabalhos fundadores dessa nova tradição de estudos sobre letramento, Heath (1982) cunhou o termo ‘evento de letramento’, definido pela autora como um evento em que a escrita é parte essencial na constituição da interação entre os participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas (p.50). Essa noção proposta por Heath delimitou uma unidade de análise, possibilitando aos pesquisadores dirigir o olhar para o letramento nos fazeres cotidianos que envolvam a palavra escrita e entender os padrões interacionais dessas atividades. A autora relaciona como eventos de letramento típicos vividos por crianças pré-escolares de classes dominantes ouvir uma história lida por seu cuidador antes de dormir, ler embalagens de produtos (e placas da rua) e interpretar instruções de brinquedos e jogos (p.50) (na próxima seção retomo o trabalho da autora de forma mais detalhada). Barton (1994) enfatiza que a noção de evento de letramento permite que usos situados e singulares de leitura e escrita sejam investigados e, juntamente com o conceito de prática de letramento (entendida como “modos culturais gerais nos quais as pessoas se apóiam para a realização de um evento de letramento”⁵² (p.37)), é uma unidade básica de análise da atividade social do letramento.

Barton (*ibid.*) propõe uma abordagem aos estudos de letramento a partir de uma metáfora da ecologia, que tem como princípio o entendimento das práticas letradas como um sistema complexo e parte do meio-ambiente, sendo influenciado por ele e o influenciando. Nas palavras do autor, “a abordagem ecológica tem como objetivo entender como o letramento está vinculado a outras atividades humanas, seu vínculo na vida social e no pensamento, e sua posição

⁵² General cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event.

na história, na língua e no aprendizado”⁵³ (p.32) A partir da metáfora da ecologia, formas particulares de letramento podem ser associadas a ‘nichos’ nos quais são originadas e realizadas. Em outras palavras, os múltiplos letramentos são associados a diferentes domínios (*domains*) da vida, como a escola, o trabalho, a igreja etc., nos quais as regras sociais (letradas) são diferentes, originando práticas sociais (letradas) específicas⁵⁴. Assim, tendo em vista que as práticas de letramento estão inseridas em relações sociais mais amplas, o autor salienta a necessidade de descrição do cenário social em que os eventos de letramento estudados estão inseridos para se entender os papéis sociais e as identidades desempenhadas pelos participantes na realização da atividade letrada.

Voltando aos estudos sobre letramento desenvolvidos no Brasil, Britto (2003, p.43), ao definir o que é saber usar a escrita, especifica algumas atividades realizadas em práticas sociais letradas:

ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte da sua profissão, crença, participação político-cultural-social; conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas e roteiros) e usar em suas atividades (inclusive de leitura e redação de textos) de acordo com sua necessidade; escrever o que precisa (bilhetes, avisos, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros, documentos, etc.), tanto para a vida pessoal como para a ação social e profissional; usar estratégias próprias de escrita para organização de sua vida, fazendo anotações e monitorando a leitura, planejando sua ação; avaliar seus escritos e leitura, considerando os objetivos e a situação; participar em situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto. (p.43)

Assim como para Soares (1998), para Britto (2003), ser letrado é “a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita” (p.43). O autor salienta que quanto mais letrado, mais são as condições de manipular textos escritos na realização autônoma de variadas atividades sociais que pressuponham lidar com discursos veiculados através de textos escritos e relacionados a campos de conhecimento específicos que exijam mais ou menos monitoração, inferências diversas e o ajuste constante. Por isso que, assim como afirma Gee (2004), saber o código e suas convenções

⁵³ (...) an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning.

⁵⁴ Barton (1994) afirma que a análise de práticas de letramento em diferentes domínios (*domains*) da vida é um primeiro passo para identificar as diferenças entre elas. Entretanto, o autor salienta que a realidade é bastante flexível: a mesma prática de letramento pode ser encontrada em dois âmbitos diferentes, práticas podem sobrepor-se no mesmo âmbito (p.39).

ortográficas (ser alfabetizado) não é suficiente para atuar no universo da cultura letrada: para fazê-lo, segundo os autores, é necessário a experiência intensa com diferentes discursos e sistemas de referência que perpassam os textos escritos, realizando atividades letradas com diferentes modos de participação. Com base, portanto, nessa perspectiva de letramento como prática social situada, na próxima seção apresento estudos sobre o letramento no universo escolar.

2.2 O letramento como aspecto fundamental da Educação Lingüística na escola

Considerando que nem todos os indivíduos experienciam na sua vida cotidiana diferentes e variadas práticas letradas, é na escola que muitos poderiam ter a oportunidade para uma “experiência intensa” com diversificadas práticas sociais que envolvem textos escritos. De acordo com Bagno e Rangel (2005, p.63), a educação lingüística é experimentada por todos os indivíduos participantes de um meio social e é definida como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Dentre os saberes e práticas que constituem a aprendizagem lingüística ao longo da vida de um indivíduo, o letramento aparece na sociedade letrada como central porque cria condições de participação de práticas sociais letradas de modo pleno e autônomo. Como vimos na seção anterior, todo indivíduo cidadão em uma sociedade letrada está em contato (mais ou menos) com práticas sociais letradas das quais aprende a participar vivenciando-as cotidianamente; é a escola, entretanto, que, historicamente e consensualmente, é considerada o lugar de acesso ao mundo da escrita (Cook-Gumperz, 1986/2006; Soares, 1998, 2004)⁵⁵.

⁵⁵ Soares (2004) discute a relação escolarização e letramento analisando resultados do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Social – realizada pela Fundação Montenegro em 2001 com 2 mil participantes de 15 a 64 anos), em

A escola brasileira, segundo Bagno e Rangel (*op.cit.*), está passando por uma crise na educação lingüística devido, entre outros fatores, à falta de entendimento das instituições e professores sobre quais seriam os objetivos educacionais lingüísticos da escola e como colocá-los em prática. Em sala de aula, essa incerteza se nota em uma prática que ainda muitas vezes se limita ao ensino de gramática do “português padrão”, reproduzindo preconceitos lingüísticos (relacionados por Bagno (1999) à equivocada compreensão de língua como sinônimo de gramática da língua) e ao ensino de leitura e escrita associadas à língua padrão focalizando exercícios de como codificação/decodificação (Kleiman, 1995; Terzi, 1995). A esse respeito, Britto (1997, p.14), afirma que

considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e a inexistência de uma modalidade unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português-padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela (Britto, 1997, p.14 [grifos no original] *apud* Britto, 2003, p.18).

Ou seja, o papel da escola é o letramento. Bagno e Rangel (*op.cit.*, p.69) enfatizam que letrar é criar condições para que indivíduos possam exercer a leitura e a escritura de modo pleno em práticas sociais letradas, o que para os autores “é tarefa primordial de qualquer projeto de educação lingüística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão”.

Comumente o acesso à escrita na escola, entretanto, é relacionado à alfabetização. Kleiman (1995) afirma que “a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente recebido em termos de competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (p.20, grifo no original). E desse modo, segundo a autora (corroborada por Soares, 2004), o

que uma considerável porcentagem de indivíduos escolarizados apresentou um baixo nível de letramento. Para a autora, algumas hipóteses para a ocorrência desse resultado devem ser consideradas: o pouco ou nenhum uso dos participantes das habilidades de leitura e escrita fora do ambiente escolar; a situação de “teste”, que pode ter causado estranheza nos participantes; as habilidades de leitura e escrita avaliadas pelo teste não correspondem àquelas desenvolvidas pela escola que o participante freqüentou; e o distanciamento entre o letramento escolar pelo qual passaram os participantes e o que a autora chama de letramento social, ou seja, as demandas sociais de uso da leitura e da escrita (avaliado pelo INAF) (p.99-100).

projeto de ensino de leitura e escrita da escola se limitaria ao modelo autônomo de letramento (Street, 1984)⁵⁶.

Cook-Gumperz (1986/2006), através de uma retrospectiva histórica, discute mudanças conceituais e relacionais da equação letramento-escolarização na sociedade ocidental e salienta que a mudança na nossa concepção de letramento, a partir do século XVIII, não foi do iletrismo ao letramento generalizado, mas de “uma concepção **pluralística** sobre letramento como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas à leitura e à escrita com variados propósitos e para diferentes camadas da população, para uma noção de um único **letramento escolar padronizado**”⁵⁷ (p.26, grifo no original). Segundo a autora, a vinculação da instituição escola ao desenvolvimento do letramento, ao longo do século XIX, reforçou o apagamento do conceito pluralista do fenômeno, levando ao estabelecimento, já no final do século XIX, “de uma noção de letramento estratificada e padronizada que passou a ser relacionada diretamente à escolarização”⁵⁸ (p.35). O letramento escolar passou então a diferir das práticas letradas cotidianas, sendo um sistema de conhecimento descontextualizado validado através de testes de desempenho. Seguiu-se, então, a desvalorização dos benefícios de um conhecimento menos sistematizado que existia na tradição de letramento oral e plural e a solidificação da noção do ser letrado como uma melhora pessoal que leva a avanços nos âmbitos pessoal, social e econômico da vida dos indivíduos. Desse modo, o letramento escolar “se torna essencialmente uma habilidade cognitiva, que possibilita o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, e cuja testagem é central para a avaliação das potencialidades dos alunos”⁵⁹ (p.39).

Segundo Gee (2004), o que é difícil na escola, não é aprender a ler, mas a ler e aprender conteúdos acadêmicos associados a diferentes linguagens técnicas e a modos de pensar específicos (p.3). Para Gee, saber manejar a variedade acadêmica da língua é necessário, mas não suficiente para ter sucesso em práticas sociais não-escolares. Como vimos em Cook-Gumperz (2006), desde o final do século XIX, a escola e o letramento escolar (estratificado e distante das

⁵⁶ Barton (1994) alerta que as escolas, inseridas em uma sociedade mais ampla, refletem a multiplicidade de valores dessa sociedade (p.175).

⁵⁷ a **pluralistic** idea about literacy as a composite of different skills related to reading and writing for many purposes and sections of a society’s population, to a notion of a single, standardized **schooled literacy**.

⁵⁸ [establishment] of a stratified and potentially standardizable notion of literacy that came to be tied to regular schooling.

⁵⁹ becomes essentially a cognitive skill, one that enables other cognitive growth to take place, and its evaluation becomes central to the assessment of other potentialities of student learners.

práticas letradas não acadêmicas) são associados à obtenção de conhecimento e à inteligência⁶⁰. Segundo Gee, entretanto, a escola não faz um bom trabalho em ensinar a ler em diferentes linguagens acadêmicas que ela mesma exige nos seus livros didáticos de ciências, matemática, geografia etc., sendo a leitura entendida como uma ação individual e intransitiva. Como resultado dessa prática, se constata uma crise na leitura (*reading crisis*), a qual é muitas vezes justificada pela incapacidade individual dos alunos.

Terzi (1995/2001) desenvolveu um trabalho de cunho etnográfico cujo ponto de partida é entender por que o não-aprendizado da leitura é um fator decisivo no fracasso escolar, especialmente nos casos de crianças oriundas de meios não-familiarizados com o padrão de letramento escolar⁶¹. Nesse trabalho, a autora pesquisa a orientação de letramento da comunidade onde os participantes moravam e constata a falta de oportunidades de participação das crianças em atividades em torno de material escrito nesse ambiente, o que as incluiria no “grupos de risco ao fracasso escolar” (*ibid.*, p.27). Além de não serem participantes em práticas de letramento fora da sala de aula, na escola que freqüentavam, a leitura era abordada como decodificação e localização de informação (sem perguntas previamente estipuladas) e geralmente feita em voz alta, sem que fosse atribuído sentido ao texto lido⁶². Considerando que a experiência em práticas letradas difere de criança para criança conforme as possibilidades de letramento oferecidas pela família e pela comunidade em que vivem e que a relação da comunidade com a escrita é ignorada pela escola, a autora conclui que a causa do fracasso escolar não está na criança, mas na escola e nas suas práticas de letramento que não ensinam a ler, mas que exigem a leitura na realização de atividades pedagógicas.

⁶⁰ Britto (2003) salienta que as campanhas educativas e de promoção da leitura nas quais o texto escrito aparece relacionado a mundos maravilhosos e à redenção pessoal (e não a práticas sociais) e a leitura associada ao gosto (“e ainda que não se explicita diretamente, ao texto ficcional” (p.105)) desconsideram a perspectiva do ato de ler textos como uma prática social (e política) que se articula em valores e saberes socialmente compartilhados, e de os textos lidos se constituírem em representações de mundo e da sociedade. Para o autor, “se o que se quer é valorizar a leitura como um bem público, como possibilidade de cidadania, tem-se que abandonar visões ingênuas de leitura, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento pelo direito de poder ler” (p.114).

⁶¹ Terzi (2001) trabalhou com três crianças de classe socioeconômica baixa, de meios não-letrados, freqüentando a segunda série de uma escola pública. “Crianças oriundas de meios iletrados, com uma história de pouca exposição à escrita e nenhuma participação em eventos de letramento, no período pré-escolar” (p.13).

⁶² Segundo a autora, na sala de aula os modelos de pergunta e resposta do cotidiano eram modificados (p.65), sendo substituídos pelas perguntas-avaliação (em que alguém que conhece a resposta pergunta para verificar se a criança também conhece); perguntas livrescas (em que é feita a reprodução das palavras que são usadas no texto); e perguntas didáticas (que dão suporte provisório ao raciocínio da criança para chegar à resposta desejada).

Terzi desenvolveu uma proposta de letramento (em encontros semanais por nove meses com os três participantes) em que pôde constatar o processo de construção de leitura provida de sentido entre professor e alunos. Segundo a autora, houve três momentos da transformação do processo de leitura nas crianças: 1) ruptura com o padrão escolar de leitura e construção de um ler conjunto; 2) início da construção individual do significado; 3) início do uso do conhecimento prévio (p.59). A ruptura do padrão escolar de leitura é apontada pela autora como fundamental para que o texto lido seja visto como portador de sentido e não apenas como letras e respostas a perguntas que demandam decodificação e oralização⁶³. O texto começa a ter algo a dizer para as crianças, e “a leitura deixa de ser constatação de informações e interpretação local das mesmas, para ser interpretação global com base no conhecimento prévio” (p.90). Essas etapas do processo de construção da leitura pelas quais passaram as crianças participantes da pesquisa as auxiliaram a realizar com êxito as atividades escolares, proporcionando-lhes melhoras no desempenho escolar⁶⁴ (p.125). A proposta de construção da leitura de Terzi proporciona para as crianças reflexão sobre texto escrito e aprendizado da leitura; papel que nem o ambiente em que moravam, nem a escola cumpria (ainda que a escola exigisse o domínio da leitura e escrita na realização das atividades pedagógicas, levando os alunos ao fracasso escolar).

Os estudos apresentados até aqui constatarem que o chamado letramento escolar propõe práticas de letramento que diferem substancialmente das práticas cotidianas de letramento, porque se limitam ao ensino da tecnologia da escrita/leitura (alfabetização) (Kleiman, 1995) e a leitura como localização de informação (Terzi, 1995); associam essas práticas a uma habilidade cognitiva (Cook-Gumperz, 1986) e ao ensino da língua padrão (Britto, 2003); e partem da noção de letramento como uma prática unificada e estratificada, ao alcance de poucos (Cook-Gumperz, 1986). Gee (1990) pontua que poucas práticas de letramento desenvolvidas nas casas dos alunos são privilegiadas e corroboradas pela escola⁶⁵ (Gee, 1990 *apud* Terzi, 1995/2001). Soares (1998, p.86) ainda salienta que em outras “agências de letramento” (como família, trabalho, igreja) as práticas de letramento podem ser muito diferentes.

⁶³ O início do processo de compreensão das perguntas feita pela pesquisadora às crianças sobre o texto e do texto em si é constatado no momento em que as respostas das crianças começam a aparecer em forma de paráfrase ao texto. Segundo a autora, a noção de texto e leitura passam por uma redefinição e “o texto deixa de ser definido pelas crianças como uma fonte de respostas e passa a ser para elas uma fonte de informações para leitura individual” (p.77) em que sentidos começam a ser atribuídos durante a leitura silenciosa.

⁶⁴ Entretanto, no final do ano, os alunos ficaram em “recuperação” porque não responderam nas avaliações as respostas esperadas pelas professoras (Terzi, 2001, p.146).

⁶⁵ Gee afirma que as práticas privilegiadas pela escola são normalmente encontradas nas famílias de classe média.

De acordo com os Novos Estudos sobre Letramento, as práticas de letramento cotidianas variam de contexto para contexto e entre as culturas, podendo ter mais ou menos correspondência com as práticas de letramento da escola. Partindo do princípio de que ler é ‘fazer sentido de textos escritos’ e que este fazer sentido é um comportamento aprendido, Heath (1982, 1983) buscou conhecer como se davam as interações de troca de conhecimento entre pais e filhos (crianças em período pré-escolar) durante a leitura e contação de histórias através de um trabalho etnográfico em três comunidades dos Estados Unidos (Trackton, Roadville a Maintown – que diferem entre si com relação à classe social e etnia dos moradores). Os resultados da pesquisa evidenciam diferenças nas relações sociais e na comunicação diária entre os sujeitos das três comunidades e em sua relação com o texto escrito, e revelam que as diferentes práticas de letramento estão relacionadas também às diferentes estruturas de interação oral no lar. Crianças que em casa experienciam práticas sociais letradas (à semelhança do letramento escolar) desenvolveram estratégias de letramento escolar, mesmo antes de serem alfabetizados, tendo em vista que já usavam estratégias orais letradas. Dentre essas práticas letradas está o papel do adulto de, em um diálogo estruturado com a criança, direcionar sua atenção para o livro e/ou lhe fazer perguntas sobre a história e/ou apontar para figuras do livro, nomeando-a, e de responder avaliativamente às respostas da criança a suas perguntas. Segundo a autora, a primeira prática ajuda a criança a resolver o conflito da arbitrariedade das figuras do livro como imaterialidade representativa de algo “real” não pertencente a sua realidade imediata; enquanto a segunda familiariza o pré-escolar à seqüência de iniciação-resposta-avaliação (IRA)⁶⁶, descrita por diversos autores como típica de interações professor-aluno em salas de aulas. Dessa maneira, pais orientados para as práticas do letramento escolar dão instruções para as crianças pré-escolares através de interações específicas e modelares, preparando-as para a participação em práticas escolares de letramento e garantindo que estejam orientados para materiais escritos e para o fato de que seu conteúdo pode ser tema de conversas; reconheçam que perguntas sobre o texto possam ser feitas; relacionem os personagens das histórias aos seres reais; legitimem textos escritos como fonte de “verdades”; reconheçam atividades com livros ou relacionadas a eles como passatempos; anunciem a sua própria história como sendo verídica ou fictícia; e escutem em silêncio a história contada, memorizando o contado e respondendo perguntas sobre a história quando solicitado.

⁶⁶ A literatura apresenta diversos estudos que estudam a organização da interação escolar a partir da seqüência IRA. Para alguns, ver Mehan, 1985; Cazden, 2001; Garcez, 2006; Conceição, 2008; Freitas, 2006.

Entretanto, as experiências interacionais entre adulto e criança nos eventos de letramento se distinguem nas três comunidades pesquisadas pela autora. Como evidencia Heath, crianças de uma comunidade participavam em casa de eventos de letramento semelhantes às práticas escolares de letramento (como as descritas acima, correspondentes às práticas familiares de uma das comunidades pesquisadas), enquanto que crianças pertencentes às outras comunidades, ao chegar à escola, tinham que adaptar suas experiências de letramento às expectativas escolares ou, até mesmo, reformular o padrão interacional dos eventos de letramento vividos na sua comunidade para poder participar dos propostos pela escola.

De acordo com Gee (2004), isso se dá porque não simplesmente lemos, senão, lemos algo; e esse algo está relacionado sempre a alguma variedade de língua e a uma prática social, a qual envolve participantes e emergência de identidades. Desse modo, “as linguagens especializadas estão atadas a identidades situadas socialmente e a atividades (por exemplo, pessoas as usam para fazer coisas, assumindo certos papéis e pontos de vista, valores, e maneiras de agir, falar e crer)”⁶⁷ (p.93). Assim, considerando que, no que o autor chama de “novo capitalismo”, o conhecimento fica antiquado rapidamente e a renovação tecnológica é frenética, o central para se obter sucesso nas atividades coletivas que surgem e se reconfiguram a cada momento não é o conhecimento livresco, mas a capacidade de adaptar-se a novas práticas sociais a partir das experiências pregressas que cada um tem em seu “portfólio”. O autor define portfólio pessoal como “as habilidades, conquistas, e experiências prévias que uma pessoa tem e as quais pode organizar e reorganizar para se alçar a novas oportunidades que surgem nesses novos tempos”⁶⁸ (p.97). Com relação à leitura e à escritura, por exemplo, é necessário saber adaptar as experiências prévias com o texto escrito a outras práticas sociais letradas de que se precisa ou se queira participar, sendo capaz de (re)definir identidades. Segundo Gee, pensar em aprendizagem é pensar questões identitárias. A escola, por sua vez, pode ajudar nesse desafio, propondo atividades pedagógicas que possibilitem a emergência de identidades outras que a de aluno e a utilização de novas variedades lingüísticas. Dessa maneira, o letramento, como aspecto fundamental da educação lingüística na escola, pode aumentar as experiências vividas pelos

⁶⁷ Specialist languages are tied to socially situated identities and activities (i.e. people use them to do things while acting as certain kinds of people with characteristics viewpoints, values, ways of acting, talking, and believing).

⁶⁸ (...) skills, achievements, and previous experiences that a person owns and that he or she can arrange and rearrange to sell him or herself for new opportunities in changed times.

alunos (ainda que às vezes de maneira simulada), contribuindo para a construção dos seus portfólios pessoais.

Para se pensar em atividades pedagógicas que oportunizem em sala de aula experiências em práticas letradas diversas, a noção de gênero do discurso pode ser útil. A noção de gênero do discurso desenvolvida por Bakhtin (1992) parte do entendimento de comunicação como um evento único e singular realizado entre participantes através de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.262). Os gêneros são, então, os enunciados estabilizados historicamente e socialmente pelo uso situado da linguagem na realização de práticas sociais, que cumprem o papel de organizadores de nosso discurso, bem como de reguladores das práticas lingüísticas. Para o autor, a diversidade dos gêneros do discurso é proporcional à inesgotável possibilidade de usos da língua para a atividade humana, e os gêneros são aprendidos da mesma forma que adquirimos a língua materna (p.282), ou seja, através da participação em variadas atividades sociais.

Poderíamos traçar uma relação entre a noção de gênero desenvolvida por Bakhtin e a de práticas de letramento, tendo em vista a generalidade de padrões interacionais e textuais que ambos conceitos estabelecem a partir de atividades sociais (letradas, no caso das práticas de letramento) singulares e únicas. Desse modo, atividades pedagógicas que propõem a realização de diferentes práticas letradas através de gêneros do discurso podem oferecer a possibilidade de reflexão sobre a singularidade de cada evento letrado e como este se associa às relações sociais mais amplas que o constituem e as quais ele ajuda a constituir (ou poderia ajudar a constituir, levando em conta o caráter de simulação que pode ter a atividade pedagógica). No Brasil, para o ensino de língua materna, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶⁹, em 1998, as diretrizes orientam para a construção de um currículo escolar com base em gêneros do discurso para se dar conta de um ensino voltado para o letramento (ver, por exemplo, Brasil, 2000; Brasil, 2006; Dionísio, Machado e Bezerra, 2003).

Neste trabalho me baseio em estudos vinculados aos Novos Estudos sobre Letramento (*New Literacies Studies*) e adoto a abordagem ecológica de letramento (Barton, 1994), ao considerá-lo a ação social de usar conhecimentos sobre a língua escrita em contextos específicos de uso (Cole e Scribner, 1981), os quais denomino, seguindo Barton (1994), de domínios de uso

⁶⁹ Publicados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, cuja “finalidade (...) é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área (...) e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.” (PCN, p. 17).

(*domains*). Levando em conta que a comunicação social (oral ou escrita) tem seu sentido derivado dos contextos sociais (Street, 1984) e que as variedades de uma língua estão relacionadas a práticas sociais e a identidades que emergem delas (Gee, 2004), o termo letramento neste trabalho também é considerado como sendo um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente (Cole & Scribner, 1981) que envolvem na sua constituição a tecnologia da escrita, denominadas práticas de letramento (Street, 1984), que dependem para se constituir, dos participantes que a realizam, das instituições sociais e do cenário social (condições políticas e econômicas, estrutura social, ideologias locais) em que acontecem (Finnegan, 1981). O conceito de prática de letramento enfatiza o produto social gerado a partir da realização de atividades letradas, enquanto o conceito de evento de letramento é a circunscrição da atividade social em que a escrita é parte essencial na constituição da interação entre os participantes como unidade de estudo (Heath, 1982).

Como se viu nesta seção, o conceito de letramento oscila entre a ênfase nos produtos sociais gerados a partir da realização de práticas letradas (práticas de letramento) e na condição de ser letrado como, por exemplo, as definições de Soares (1998, p.44) e de Britto (2003, p.43), que sugerem essas duas perspectivas: “letramento é o **estado** ou **condição** de quem **se envolve** nas numerosas e variadas **práticas sociais** de leitura e escrita” e “a **condição** de quem **interage** com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita”. Ao longo deste trabalho, estudo o “fazer letramento” dos participantes (e não a sua condição ou estado letrado) através da análise de eventos de letramento em duas salas de aula da escola estudada e em instituições localizadas na comunidade onde moram os participantes da pesquisa, além de considerar também relatos de realização de atividades letradas para traçar um panorama de práticas de letramento em que participam os alunos e familiares. Assim como Soares (1998), Britto (2003) e Gee (2004), considero que o objetivo do letramento é a maior participação na sociedade letrada e, dessa maneira, embora não tenha como objetivo fazer um levantamento dos gêneros do discurso abordados em sala de aula, teço algumas considerações sobre a variedade (ou não) dos gêneros com os quais os alunos têm contato em sala de aula e fora da escola, entendendo que a maior experiência com diferentes práticas letradas contribui para a ampliação do portfólio pessoal dos alunos (Gee, 2004). Sendo a escola considerada historicamente a porta de entrada para o mundo da escrita (Cook-Gumperz, 1986/2006; Soares, 1998, 2004), analiso os dados gerados na Escola, partindo do pressuposto de que os eventos ali construídos podem promover o

contato dos alunos com diferentes práticas de letramento, através de atividades e projetos pedagógicos que colocam em pauta a emergência de novas identidades e o uso de variedades lingüísticas na realização (ou simulação) de práticas de letramento variadas.

Na próxima seção, apresento trabalhos que ampliaram a discussão sobre letramento para reflexões sobre prática de letramento em duas (ou mais) línguas, isto é, sobre biletamento. Apresento definições de biletamento e propostas apresentadas por diferentes autores para a implementação de um letramento bilíngüe na escola.

2.3 Letramento bilíngüe: definição e prática pedagógica

Hornberger (1990, p.213) define biletamento como “toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas (ou mais) línguas através do uso da escrita ou sobre ela”⁷⁰. Como a própria autora salienta, o conceito de biletamento pressupõe questões relacionadas tanto à área de estudos sobre bilingüismo (aquisição bilíngüe, graus de bilingüismo, alternância de código, interferência, línguas em contato etc.), quanto aos estudos sobre letramento (relações de poder, identidades dos participantes, contingências históricas e sociais etc.). Assim, em outras palavras, de acordo com Hornberger, biletamento se refere a uma prática social letrada realizada em duas (ou mais) línguas.

A partir da revisão de estudos das duas áreas mencionadas, Hornberger (1989/2003) propõe um modelo teórico/conceitual composto por três dimensões definidoras do biletamento como objeto de estudo, as quais são: contextos de biletamento, desenvolvimento do biletamento e meios de comunicação do biletamento. A autora propõe que cada dimensão, por sua vez, é composta por contínuos que devem ser levados em conta na caracterização da situação de biletamento estudada. O “modelo dos contínuos do biletamento” se caracteriza por um complexo que reúne dimensões interdependentes (*nested*) que, por sua vez, são compostas por contínuos também inter-relacionados. Para a autora, cada contínuo representa as relações entre língua e poder: em uma ponta do contínuo está o aspecto mais privilegiado socialmente e, na outra, o menos privilegiado. Hornberger (*ibid.*, p.5) justifica sua proposta de modelo baseada em contínuos, afirmando que “a noção de contínuos tem o propósito de expressar que, apesar de se

⁷⁰ Any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing.

poder identificar (e nomear) pontos nos contínuos, esses pontos não são finitos, estáticos, ou discretos (...) O argumento aqui é que, para compreender o biletamento, é igualmente esclarecedor focar-se tanto nos aspectos comuns quanto nos aspectos distintivos ao longo de qualquer um dos contínuos”⁷¹.

A primeira dimensão do modelo de contínuos do biletamento, a qual engloba as outras dimensões, é a dimensão contextual. Segundo a autora, “o biletamento, como todos os letamentos, pode ser entendido como sendo ‘radicalmente constituído pelo [seu] contexto de uso’ (*apud* Erickson, 1984, p.29)” (*ibid.*, p.9). Desse modo, “mudar o contexto social tem como conseqüência a mudança na configuração do biletamento”⁷² (p.11). A autora propõe três contínuos de análise do contexto de biletamento: 1) o contínuo micro-macro; 2) o contínuo oral-letrado; e 3) o contínuo monolíngüe-bilíngüe. O primeiro diz respeito aos níveis macro e micro que o estudo vai abranger na análise da interação social (local e global) e lingüística (local e global). O segundo contínuo é entre contextos de predomínio da oralidade e contextos letrados. Filiando-se ao modelo ideológico de letamento (Street, 1984), Hornberger parte do princípio que não há uma divisão entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita, e que o contexto de uso da língua (definido histórica e socialmente nas relações de poder e identidades assumidas pelos participantes) é que determina o uso da oralidade ou da escrita. Assim, ela propõe que a análise do biletamento deve levar em conta como se configuram as relações entre oralidade e escrita nos diferentes contextos de práticas de letamento nas diferentes línguas. O terceiro contínuo considera a existência de contextos e de práticas mais bilíngües ou mais monolíngües (que podem ser enfocados em nível pessoal ou social). Hornberger argumenta que “o monolingüismo e o bilingüismo são mais parecidos que diferentes. As funções e usos de diferentes variedades e estilos de linguagem relacionados a indivíduos ou sociedades monolíngües são as mesmas funções e usos de diferentes línguas que relacionamos a indivíduos e sociedades bilíngües”⁷³ (p.14).

⁷¹ The notion of continuum is intended to convey that, although one can identify (and name) points on the continuum, those points are not finite, static, or discrete (...) The argument here is that, for an understanding of biliteracy, it is equally elucidating to focus on the common features and on the distinguishing features along any one continuum.

⁷² Changing social contexts lead to changing biliteracy configurations.

⁷³ (...) monolingualism and bilingualism are more alike than different. The functions and use to which different varieties and styles are put in a monolingual individual or society are the same ones to which different languages are put in a bilingual individual or society.

Compõem a dimensão do desenvolvimento individual do letramento bilíngüe, que segundo a autora “ocorre em resposta direta às contingências contextuais vividas pelo indivíduo”⁷⁴ (p.15), três contínuos que definem o repertório comunicativo do indivíduo bilingüe: 1) o contínuo entre recepção (audição e leitura) e produção (fala e escrita); 2) o contínuo entre linguagem oral e linguagem escrita; e 3) o contínuo de transferência entre a L1 e a L2. Ao propor um contínuo entre as habilidades de recepção e de produção, a autora rompe com a noção de que existe uma seqüência sucessiva de desenvolvimento das habilidades (ou seja, que as habilidades de recepção se desenvolveriam antes das de produção). Assim, “o desenvolvimento das habilidades de produção e de recepção se dá ao longo de um contínuo, começando em qualquer ponto e avança, cumulativamente ou em rompantes em qualquer direção”⁷⁵ (p.16). O segundo contínuo, assim como o primeiro, propõe que o desenvolvimento das habilidades orais e escritas não é unidirecional. E desse modo, os processos envolvidos nas quatro habilidades são inter-relacionados e interdependentes (Hudelson, 1984:234 *apud* Hornberger, 1989/2003, p.17). O terceiro contínuo leva em conta os conhecimentos em uma língua e em outra nas quatro habilidades, e a autora salienta que esses conhecimentos e habilidades “conversam” (se influenciam) ao longo do desenvolvimento do letramento bilíngüe.

A dimensão do meio através do qual o indivíduo bilingüe se comunica (ou seja, as próprias línguas em questão) é caracterizada pelo contínuos 1) entre a exposição simultânea e a exposição sucessiva às línguas; 2) entre estruturas lingüísticas semelhantes e dessemelhantes; e 3) entre sinais gráficos divergentes e convergentes. O primeiro contínuo se refere à natureza simultânea ou sucessiva do aprendizado da escrita nos dois idiomas. O contínuo prevê que haja diversas possibilidades de aquisição da escrita na segunda língua (mais simultânea ou menos simultânea ao aprendizado da escrita na L1), dependendo do contexto de aprendizado da mesma. O segundo contínuo propõe que as línguas em questão podem ter estruturas mais ou menos semelhantes, e em todos os casos se pode desenvolver o bilingüismo (aqui também se pode considerar dialetos de uma mesma língua). O terceiro contínuo, por sua vez, refere-se aos

⁷⁴ (...) occurs along the continua in direct response to the contextual demands placed on these individuals.

⁷⁵ (...) receptive and productive development occurs along a continuum, beginning at any point, and proceeding, cumulatively or in spurts, in either directions.

sistemas gráficos de escrita das línguas, que podem ser o mesmo ou diferentes, não interferindo no letramento⁷⁶.

Hornberger e Skilton-Sylvester (2003) revisitam o modelo de contínuos do biletamento e acrescentam às dimensões propostas em 1989 (contexto, desenvolvimento e meio) a dimensão do conteúdo, a qual está conformada pelos contínuos entre os conteúdos 1) pertencentes aos grupos minoritários e aos grupos majoritários; 2) entre os relacionados ao vernáculo e ao literário; 3) entre os contextualizados e os descontextualizados. Essa dimensão foca os significados que o biletamento adquire ao longo de seu desenvolvimento através dos textos usados para atingi-lo e, assim, relaciona o biletamento ao letramento bicultural (e levando em conta as culturas de cada indivíduo único, eu diria a um letramento multicultural). A dimensão do conteúdo aponta, portanto, para a importância de incluir, na educação bilíngüe que visa o biletamento, textos contextualizados relacionados à cultura e língua minoritária e ao vernáculo. As autoras citam a pesquisa de Skilton-Sylvester (1997), que, ao analisar as atividades letradas de alunas de origem cambojana em escolas públicas da Filadélfia (Estados Unidos), apontou para casos de estudantes que se revelaram como escritores competentes de textos vernaculares (como cartas e peças de teatro para amigos e familiares) e que eram taxadas de “não-escritoras” em contextos de atividades escolares de escrita (nas quais predominava um trabalho com as pontas privilegiadas dos contínuos: textos descontextualizados, literários e da cultura majoritária). Na seção 4.3, analiso a atividade espontânea de escrever cartas de alunos de um dos grupos observados, os quais, segundo seus professores, tinham problemas para ler e escrever.

Esclarecendo a relação entre as dimensões, Hornberger (2004) explica que o modelo propõe que o desenvolvimento do biletamento se dá através de duas ou mais línguas (meio) e conteúdos que estão circunscritos a um contexto comunicativo. (p.156) Em seu artigo inicial, a autora já apontava que quanto mais a prática pedagógica oportunizar a realização de atividades que abarquem mais pontos dos contínuos, mais pleno será o desenvolvimento do biletamento dos alunos (1989/2003, p.26). Esse alerta é enfatizado por Hornberger e Skilton-Sylvester (2003), na revisão ao modelo, ao sustentarem a necessidade de abrir espaço na sala de aula para a

⁷⁶ Em artigo recente, Hornberger (2004) amplia a noção da dimensão de meio e abarca o leque de modos e modalidades semióticas (visual, auditiva, espacial e comportamental) disponíveis para a comunicação no mundo atual. A dimensão do meio indica, portanto, o contínuo entre os diversos códigos e suportes de repertórios comunicativos disponíveis (2004, p.164).

participação e dar voz aos atores e a práticas que tradicionalmente estão na ponta menos favorecida do contínuo (p.38). Desse modo, o modelo proposto pode servir como ponto de partida para pesquisa, ensino e planejamento lingüístico em ambientes multilingües, quando se almeja um questionamento sobre as relações de poder tradicionalmente subjacentes às decisões que se toma em relação à educação bilíngüe. Como conclusão, Hornberger e Skilton-Sylvester reafirmam que somente se poderá possibilitar a agentividade e a voz dos participantes de um contexto de educação bilíngüe se professores, administradores, pesquisadores, políticos, membros da comunidade e também os alunos começarem a contestar a importância e a atenção que costumam ser dadas a apenas um extremo do contínuo (p.62).

A flexibilização na concepção de bilingüismo proposta pela abordagem dos contínuos, de Hornberger (1989; 2003) inspirou outros estudos que também refletem sobre um contexto escolar onde circulam duas línguas. Cahnmann (2003), por exemplo, com base nos contínuos da dimensão do contexto de bilingüismo (os contínuos micro-macro, oral-escrito, e monolíngüe-bilíngüe), os quais considera centrais para se pensar o bilingüismo, propõe um refinamento do conceito de bilingüismo proposto por Hornberger (1990). Para a autora, bilingüismo é

qualquer e toda micro instância de comunicação que acontece ao longo de um contínuo de padrões bilíngüe-monolíngüe dentro de modos e tradições orais-letrados que podem mudar e serem mudados por macro contextos sociais e estruturais.⁷⁷ (Cahnmann, 2003, p.188)

A autora enfatiza que o bilingüismo ocorre na microinteração situada e imediata (entre pessoa e pessoa às voltas com um texto ou entre pessoa-texto) e está sempre relacionado às relações de poder vigentes. Na sua pesquisa, Cahnmann procura entender porque os estudantes bilíngües acolhem mais ou menos algumas práticas de letramento escolar e para isso enfoca momentos de correção de erros lingüísticos e avaliação lingüística professor-aluno em uma turma de nono ano de educação bilíngüe espanhol/inglês nos Estados Unidos. Como um dos resultados do seu estudo (e o que é mais relevante para este estudo), com relação ao desenvolvimento do letramento bilíngüe dos alunos investigados, a autora afirma que os falantes de espanhol como

⁷⁷ any and all micro instances of communication that take place along a continuum of bilingual-monolingual norms within oral-literate modes and traditions that can change and be changed by macro social structural contexts.

língua materna usavam o seu bilingüismo oral e letrado (o que incluía conhecimento lingüístico e letrado nas variedades *standard* das línguas de ensino e nas variedades não-cultas) para desenvolver os letramentos monolíngües paralelos em espanhol e em inglês colocados em prática pelo programa de educação bilíngüe da escola. Ou seja, os alunos constantemente usavam seus conhecimentos do outro idioma e de práticas letradas no outro idioma para resolver tarefas de letramento na outra língua. Essa prática dos alunos é referida por Cahmann como um processo em zigue-zague entre as habilidades em um e outro idioma e entre conhecimentos sobre um e outro idioma.

Com base nesse resultado, segundo a autora, uma abordagem eficaz quanto à correção de erros (termo usado pela autora) cometidos pelos alunos em resposta às atividades pedagógicas de letramento deve levar em consideração e tornar explícita a variedade de língua que está sendo enfocada e os contextos de uso oral e escrito possíveis de tais variedades, não considerando apenas como existentes e válidas as práticas lingüísticas *standard* majoritárias. Esse tipo de correção proporciona, segundo a autora, a reflexão sobre a relação entre contexto e poder das práticas comunicativas nos diferentes idiomas e variedades, oportunizando aos alunos visualizar as opções de uso dos idiomas e as conseqüências possíveis entre escolher uma ou outra variedade dependendo do contexto. Cahmann conclui seu estudo ressaltando que, em muitos programas de educação bilíngüe, os professores e alunos são desafiados a validar, manter e desenvolver o bilingüismo e o biletamento imersos em um ambiente de ensino que enfatiza monolingüismos lingüísticos e letrados (apontados como garantidores do acesso a valores simbólicos e contextos de poder). O trabalho de Cahmann aponta para uma prática educacional bilíngüe que valoriza práticas letradas monolíngües (nas línguas *standard*) sem levar em consideração o uso por parte dos alunos de recursos letrados e orais bilíngües na resolução de atividades pedagógicas letradas monolíngües.

Uma proposta de pedagogia bilíngüe que busca ir além dessas práticas cuja concepção de biletamento se apóia na concepção de monolingüismos (de línguas *standard*) paralelos foi feita por Cummins (2006), numa revisitação ao modelo pedagógico de multiletamento, o qual enfatiza as novas tecnologias usadas como suporte dos novos letramentos e valoriza o capital cultural e lingüístico dos alunos⁷⁸. A proposta de abordagem pedagógica feita

⁷⁸ O conceito de *multiletamentos* surgiu nos estudos do New London Group (1996), com o objetivo de enfatizar as novas formas de letramento vigentes em sociedades globalizadas cujos saberes se relacionam a sofisticadas tecnologias multimídia, assim como as práticas de letramento específicas encontradas em sociedades plurilíngües.

por Cummins enfatiza o investimento em questões identitárias (*identity investment*), destacando cinco componentes centrais de uma pedagogia de multiletramento:

- a construção de uma imagem da criança como sendo capaz de realizar as atividades;
- um ensino que reconhece o capital cultural e lingüístico do aluno e de sua comunidade, partindo dele para a proposta de conteúdos curriculares;
- o objetivo explícito de promover o engajamento cognitivo e o empoderamento identitário dos alunos;
- a construção de conhecimento e ação em práticas sociais através do diálogo e questionamento crítico; e
- o uso de ferramentas tecnológicas na construção do conhecimento dos alunos e na apresentação das suas produções para públicos diversos. (p.64-65)

Tendo como base as orientações acima, as atividades propostas no dia-a-dia escolar pelos professores que colocam em prática a pedagogia de multiletramento poderão contribuir para o aumento das oportunidades de expressão pessoal dos alunos (sua inteligência, imaginação, talentos lingüísticos e artísticos). Principalmente os três primeiros componentes da proposta pedagógica bilíngüe do autor são interessantes para o nosso trabalho, dado que remetem a atenção do professor para fora da sala de aula, estimulando-o a conhecer quais são e em que línguas são realizadas as práticas letradas (e se há) constituintes do capital cultural da comunidade dos alunos.

A certeza de que o capital cultural e lingüístico do aluno e de sua comunidade pode ser um recurso utilizado no trabalho curricular nas escolas multilingües, como modo de empoderar não apenas o aluno, mas a comunidade em que mora, foi a motivação central do trabalho de Moll et al. (1990). Os autores realizaram uma investigação sobre como esse capital é usado dia-a-dia nas redes sociais entre famílias e instituições que se inter-relacionam em uma comunidade latina (predominantemente de famílias mexicanas) na cidade norte-americana de Tucson (Arizona). O conceito central desenvolvido pelos autores no seu trabalho é o de fundos de

Desse modo, a noção de múltiplos letramentos não está relacionada somente com diferentes contextos culturais e organizações sociais, mas também com diferentes canais e modos de comunicação (ampliando o conceito de letramento para além da leitura e escrita, abrangendo os domínios visual, auditivo, espacial e comportamental). Nessa perspectiva, o Grupo propôs um modelo pedagógico baseado no capital cultural e lingüístico que os alunos trazem para a escola, fazendo uso de tecnologias como meio de ampliar as experiências com práticas de letramento para além da leitura e escritura linear propostas pelos livros didáticos (Cummins, 2006).

conhecimento (*funds of knowledge*), que é definido como “as práticas culturais centrais e os conjuntos de conhecimento e de informação que as famílias usam para sobreviver, e ir em frente, ou para prosperar”⁷⁹ (p.274). Segundo os autores, esses conhecimentos são adquiridos pelos membros das famílias principalmente, mas não exclusivamente, através do (contato com diferentes campos de) trabalho. A origem do estudo sobre os fundos de conhecimentos das famílias como recursos para a escola está relacionado a uma proposta de redefinição do propósito do ensino bilíngüe de crianças provenientes de grupos minoritários: a ênfase na aquisição bilíngüe de conhecimentos majoritários e minoritários. Para isso, a escola poderia aproveitar os recursos socioculturais da comunidade, criando mais uma rede social na comunidade a partir da qual pode acessar os fundos de conhecimentos das famílias. Criada a rede de conhecimento entre escola e comunidade, os pais podem contribuir intelectualmente para as aulas. Desse modo, além de reconhecer as práticas sociais e os conteúdos minoritários, a escola empodera a comunidade, garantindo-lhe um espaço de contribuição intelectual dentro da instituição formal de ensino. O trabalho de Moll et al. (*ibid.*) baseia nosso entendimento de que os conhecimentos letrados, como parte constituinte do rol de conhecimentos usados pelas famílias dos alunos na realização de atividades na sua vida cotidiana, são mais diversos do que comumente é considerado pela instituição escolar e que podem ser usados em sala de aula como recurso didático, visando à inclusão social.

Outra proposta recente de pedagogia de biletamento é a abordagem de pluriletamentos de Garcia et al. (2007). As autoras integram as idéias desenvolvidas pelos Novos Estudos sobre Letramento, os estudos sobre letamentos multimodais (New London Group, 1996; Kress e Van Leeuwen, 2001; Kress, 2003) e a noção de plurilingüismo (Beacco & Byram, 2003; Clyne, 2003; Conseil de l’Europe, 2000) e enfatizam, na sua proposta, a natureza híbrida e integrada das práticas de letamento plurilíngüe, as quais se caracterizam por um constante intercâmbio de línguas, sinais gráficos, discursos e registros.

A abordagem parte da definição de biletamento feita por Lüdi (1997), que, inspirado no entendimento de letamento ideológico de Street (1984), afirma que biletamento é

a posse de, ou o acesso a, competências e informação exigida para a realização de práticas de letamento que uma pessoa queira – ou é levada a – participar em situações

⁷⁹ the essential cultural practices and bodies of knowledge and information that households use to survive, to get ahead, or to thrive.

cotidianas em duas línguas, com suas funções e em contextos culturais correspondentes, independentemente do grau de proficiência e do modo de aquisição.⁸⁰ (Lüdi, 1997, p.207 *apud* Garcia *et al.*, 2007, p.209-210)

O conceito de biletamento adotado pelas autoras não se refere aos componentes internos da prática biletada (como faz Cahmann (2003), que enfatiza a situação de comunicação e os contínuos dentro dos quais as práticas letradas operam), mas enfoca a posse de competências para a participação em práticas letradas em duas línguas. As definições são, portanto, complementares e ambas englobam o entendimento de biletamento desta pesquisa.

Para caracterizar a abordagem plurilíngüe de letramento, Garcia *et al.* (*ibid.*) lançam mão do conceito de hibridismo lingüístico de Gutiérrez *et al.* (2001), que afirmam que mais que apenas uma alternância entre códigos, uma linguagem híbrida se caracteriza por um processo sistemático, estratégico, afiliativo e de construção de sentido. Desse modo, salientam as autoras, o pluriletamento reconhece “a agentividade envolvida no ‘fazer letramento’ e a transferência dinâmica entre diferentes contextos nos modos de ser, saber e fazer coisas”⁸¹ (ver Barlett, 2007). De acordo com Garcia *et al.* (2007), a perspectiva de uma prática pedagógica plurilíngüe está baseada no desenvolvimento integrado de competências letradas nas diferentes línguas dos alunos através de práticas de letramento plurilíngüe flexíveis e multimodais.

Como veremos mais adiante, no contexto estudado nesta pesquisa, a orientação é de se separar as línguas em turnos diferentes e relacionar cada uma delas a diferentes professores referência. Garcia *et al.* (*op.cit.*) reconhecem que os programas de educação bilíngüe dual prevêm essa separação de línguas, entretanto, para elas, lidar com mais de uma língua em sala de aula possibilita a emergência de práticas de letramento plurilíngües, as quais, apoiadas em novas tecnologias, aumentam o potencial de comunicação, conhecimento e entendimento entre seus participantes (p.218)⁸².

⁸⁰ the possession of, or access to, the competences and information required to accomplish literacy practices which an individual wishes to – or is compelled to – engage in everyday situations in two languages, with their corresponding functions and in the corresponding cultural contexts, independently of the degree of the mastery and the mode of acquisition.

⁸¹ (...) the agency involves in doing literacy and the dynamic transfer between different contexts in ways of being, knowing and doing.

⁸² A ocorrência de práticas de letramento plurilíngüe é incentivada pelo governo de País de Gales no seu programa de educação bilíngüe inglês/galês. *Translanguaging e transliteracy*, como é chamada essa prática pedagógica nesse país, prevê que os alunos leiam ou escutem em uma língua e produzam a atividade pedagógica na outra. Baker (2003) esclarece que não se trata de mudança de código aleatória durante a aula, mas de um planejamento estratégico do uso de duas línguas para o qual o professor pensa conscientemente sobre o uso de duas línguas em sala de aula, analisa os usos lingüísticos feitos na sala de aula e revê estratégias de ensino de modo a estimular os alunos em uma

Nesta seção apresentei três conceitos de bilinguagem, elaborados por Hornberger (1990), Cahmann (2003) e Lüdi (1997). Os dois primeiros definem o termo como uma situação da realização da prática social letrada em duas (ou mais) línguas. Cahmann complementa o conceito de Hornberger, enfatizando o caráter flexível de uma prática social bilingue com relação às línguas e às tradições orais-letradas envolvidas, considerando, em uma perspectiva macro, os fatores sociais que a constituem (p.55). O conceito de Lüdi aponta para o bilinguagem como um conjunto de competências necessárias para participar de atividades letradas em dois idiomas, enfatizando que é o próprio contexto de uso que definirá as competências exigidas. Cahmann (2003) se refere a “conhecimento letrado em duas línguas” ao afirmar que esse é colocado em prática na resolução de atividades pedagógicas de letramento monolíngües.

Como abordagem de estudo, Hornberger (1989) propõe a noção de contínuos de bilinguagem, os quais abarcam aspectos contextuais, aquisicionistas, midiáticos e conteudísticos do bilinguagem, enfatizando seu caráter complexo e multifacetado. Assim como a autora, nesta pesquisa, também parto do princípio de que quanto mais a prática pedagógica oportunizar a realização de atividades que abarquem mais pontos dos contínuos, mais pleno poderá ser o desenvolvimento do bilinguagem dos alunos. Apresentei também as propostas de pedagogia do multilinguagem (Cummins, 2006) e do plurilinguagem (García et al., 2007). A primeira tem como objetivo promover o empoderamento identitário do aluno, engajando-o em atividades que valorizem seu capital cultural e lingüístico e que façam uso de ferramentas tecnológicas na construção do conhecimento. E a segunda propõe que na sala de aula se reconheçam práticas de letramento plurilingües e multimodais, enfatizando a agentividade dos participantes no ‘fazer letramento’. Entendo ambas as propostas pedagógicas como interessantes pontos de partida para se pensar o delineamento de uma prática pedagógica bilíngüe que tenha como objetivo o bilinguagem para contextos específicos de ensino, como é o caso da escola estudada nesta pesquisa.

Por fim, saliento que o trabalho de Moll et al. (1990) justifica minha preocupação em olhar também para as práticas de letramento em português e em espanhol na comunidade em que moram os alunos. Entendo que o capital cultural e lingüístico do aluno somente pode ser usado

aula lingüisticamente diversificada (p.83). *Translanguaging* é uma tradução do termo em galês (*trawysieithu*) cunhado por Cen Williams (1994).

como recurso pedagógico em sala de aula, oportunizando seu reconhecimento e dando voz aos alunos, se o professor não se virar de costas para seus saberes e fazeres fora da sala de aula.

Neste trabalho, portanto, a análise dos dados está baseada em uma concepção ecológica de letramento como uma prática social situada (Barton, 1994). Como indicado por autores dos Novos Estudos sobre Letramento, adoto o método etnográfico de pesquisa qualitativa como modelo para investigar a comunidade em que está inserida a escola, procurando descrever eventos de letramento e apontar outras diversas atividades letradas realizadas, tanto em português como em espanhol, por moradores da comunidade em que está inserida a escola, identificando-as como possíveis recursos socioculturais para o letramento em sala de aula (Moll et al, 1990; Cummins, 2006, Garcia et al., 2007). Uso a noção de evento de letramento (Heath, 1982, 1983) como objeto de análise de práticas letradas em um contexto escolar de educação bilíngüe para discutir como as práticas de letramento em sala de aula (Britto, 2003; Gee, 2004; Soares, 2004) lançam mão do biletamento (Hornberger, 1989) na prática pedagógica. Saliento que, neste trabalho, enfoco a situação do fazer biletamento e não o estado individual de ser biletado. E, ainda, que adoto a perspectiva de biletamento de Lüdi (1997), por entender que as competências e habilidades biletadas de um indivíduo são entendidas como tais somente ao serem atualizadas na ação social situada e a serviço da participação em práticas de letramento, independente do grau de proficiência lingüística nas línguas usadas.

Na seção 2.1, apresentei estudos que consideram o letramento como uma prática social situada (Cole e Scribner, 1981; Heath, 1983; Street, 1984; Barton, 1994), em oposição à concepção de letramento como uma habilidade neutra de domínio da tecnologia da escrita. Na seção 2.2, enfatizei o letramento como prática situada como objetivo fundamental da educação lingüística na escola, salientando estudos que discutem como o letramento escolar, associado à alfabetização (ou acesso à tecnologia da escrita), se afasta das práticas letradas cotidianas. Na seção 2.3, apresentei estudos sobre biletamento que, além de definir o conceito à luz do modelo ideológico de letramento (Street, 1984), propõem como abordá-lo na prática pedagógica escolar. No próximo capítulo detalho os procedimentos metodológicos desta pesquisa e descrevo os cenários sociais investigados.

3. METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

Este capítulo está dividido em duas seções: na primeira apresento a abordagem teórico-metodológica adotada, a geração de dados (trabalho de campo) e como procedi na análise dos dados coletados em campo. Na segunda, descrevo o contexto da pesquisa: o entorno da Escola, localizando geograficamente e socialmente o *locus* de pesquisa, as famílias visitadas e, por último, a rotina escolar.

3.1 Metodologia adotada: pesquisa de cunho etnográfico

A abordagem teórico-metodológica utilizada neste trabalho se encontra no campo da pesquisa qualitativa ou interpretativa de cunho etnográfico. Segundo Erickson (1989), a pesquisa interpretativa “consiste em considerar os diferentes significados locais que as ações têm para os atores que estão em cena”⁸³ (p.201): o objeto de estudo são, portanto, as ações (o ato físico mais as interpretações de significado do ator e daqueles com quem ele interage), sendo o uso dos significados imediatos e locais das ações o seu critério de validade básico. Segundo Erickson (*ibid.*, p.200), o trabalho de campo pode responder a perguntas sobre o específico do contexto social observado, como 1) “o que está acontecendo, especificamente, na ação social que tem lugar neste contexto em particular?; 2) o que estas ações significam para os atores que participaram dela? e 3) como estão organizados os acontecimentos estudados em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos para a condução da vida cotidiana?”⁸⁴. Outras duas perguntas que podem ser respondidas com o trabalho de campo referem-se à relação do contexto estudado com outros níveis do entorno e com a vida social mais ampla (o caráter tanto local como extralocal das relações sociais): 4) “como se relaciona o que está acontecendo neste contexto como totalidade (por exemplo, na sala de aula) com o que acontece em outros níveis do sistema fora e dentro dele (por exemplo, o estabelecimento escolar, a família de um dos alunos (...))?”; e 5) “como se comparam os modos como está organizada a vida cotidiana neste

⁸³ Consiste en considerar los significados locales distintivos que tienen las acciones para los actores que están en escena.

⁸⁴ 1) ¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción social que tiene lugar en este contexto en particular; 2) ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar?; 3) ¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para la conducción de la vida cotidiana?

entorno com outros modos de organização da vida em um amplo espectro de lugares e tempos diferentes?”⁸⁵. Com relação à pesquisa qualitativa em contextos formais de educação, o autor aponta como objetivo da pesquisa qualitativa interpretativa entender de que maneira as opções e as ações de todos os participantes constituem um ambiente de aprendizagem (p.221).

Mason (1996, p.5-6) chama a atenção para características que uma pesquisa qualitativa deveria apresentar: 1) ser sistemática e rigorosamente conduzida; 2) levar em conta o contexto em que é desenvolvida; 3) ser um lugar de reflexividade (*reflexivity*) por parte do pesquisador (ou seja, as ações do pesquisador também devem ser registradas e levadas em conta durante o processo investigativo); 4) produzir explicações sociais e ser explícita quanto aos meios através dos quais se chegou a tais explicações; 5) produzir descrições sociais generalizáveis, ou que tenham uma ressonância mais ampla a partir da análise do particular; 6) ser sensível e aberta à combinação de métodos (qualitativo e quantitativo) para chegar à descrição do contexto social que pretende pesquisar; e 7) ser conduzida de uma maneira ética de acordo a política e ideologias vigentes no contexto estudado.

Para a realização desta investigação em sala de aula e na comunidade, optei por me basear no método etnográfico de pesquisa qualitativa, caracterizado por seus princípios de contato *in loco* com a comunidade estudada (trabalho de campo) e de reconhecimento do ponto de vista do outro (Duranti, 1997/2007). A etnografia é apontada por Heath (1982) e Barton (1994/2007) como o método investigativo através do qual se pode alcançar a descrição de como as pessoas usam seus conhecimentos letrados para fazer sentido na realização de atividades no seu cotidiano e assim chegar ao cumprimento de seus objetivos sociais e pessoais. Barton (*ibid.*: 52) afirma que “para entender letramento, os pesquisadores necessitam observar eventos de letramento assim como eles acontecem na vida das pessoas, em lugares e tempos determinados”⁸⁶.

A pesquisa etnográfica é definida por Hammersley e Atkinson (1983) como um método de pesquisa social que se apóia em um vasto leque de informações que detalham, em descrições, experiências concretas da vida. Segundo os autores, o pesquisador etnógrafo, para

⁸⁵ 4) ¿Cómo se relacionan lo que está sucediendo en este contexto como totalidad (por ejemplo, el aula) con lo que sucede en otros niveles del sistema, fuera y dentro de el (por ejemplo, el establecimiento escolar, la familia de uno de los alumnos (...))?; 5) ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno con otros modos de organización de la vida social en un amplio espectro de lugares distintos y de otros tiempos?”

⁸⁶ (...) to understand literacy, researchers need to observe literacy events as they happen in people’s lives, in particular times and places.

obter essas informações, “participa, explícita e implicitamente, da vida cotidiana das pessoas por um período prolongado de tempo, observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo perguntas; coletando, na verdade, qualquer dado disponível para elucidar aspectos sobre os quais está interessado”⁸⁷. (p.2) Ou seja, o pesquisador trabalha em contextos naturais, não moldando o mundo social que pretende pesquisar para obter respostas esperadas, mas observando o que acontece. Desse modo, o etnógrafo não isola as interações sociais que quer pesquisar, nem as observa de uma posição distante e segura: sua posição de observação constitui-se na participação de eventos sociais enfocados na pesquisa. O pesquisador, ao colocar-se em campo como um **observador-participante**, além de participar mais ou menos intensamente das atividades observadas, documenta suas observações em diário de campo para posterior análise (Duranti, 1997/2007). Duranti (idem, p.114) esclarece, no entanto, que “qualquer processo de documentação é, por definição, parcial, ou seja, assume um ponto de vista e é seletivo”⁸⁸: o objetivo de pesquisa, contextualizado em uma determinada perspectiva teórico-metodológica, irá orientar o foco da observação.

Como o próprio contexto de pesquisa é a principal fonte de dados no método etnográfico, uma das formas de aumentar a validade ecológica da investigação é o uso de diversas fontes e tipos de dados que possam ser triangulados e sistematicamente comparados. (Hammersley & Atkinson, 1983; Barton 1994/2007) Segundo Duranti (1997/2007), uma forma comum de interação no trabalho de campo são as entrevistas. Mason (1996, p.38) caracteriza a ‘entrevista qualitativa’ (entrevista livre ou semi-estruturada) mais como uma conversa informal do que uma entrevista formal com formato pergunta e respostas, na qual os dados são gerados através da interação entre entrevistado e entrevistador (sendo os dois fontes de dados). Segundo a autora, nesse tipo de entrevista, o entrevistador não tem uma lista de perguntas, mas, geralmente, tópicos ou problemas sobre os quais quer conversar. Neste trabalho, como descrito mais adiante, lancei mão de entrevistas qualitativas com alguns dos participantes para elucidar ações observadas e anotadas por mim em diário de campo e acrescentar aos dados informações que julguei relevantes para a descrição do contexto de pesquisa.

⁸⁷ The ethnographer participates, overtly and covertly, in people’s daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned.

⁸⁸ (...) any process of documentation is, by definition, partial, that is, it assumes a point of view and it is selective.

Há na pesquisa qualitativa questões éticas envolvidas no desenvolvimento do trabalho de campo e no comprometimento com os sujeitos envolvidos na pesquisa que devem ser observadas. Para Erickson (1989), é necessário levar-se em conta dois princípios básicos concernentes à ética investigativa: a) informar da melhor maneira possível os participantes acerca dos propósitos da investigação e das atividades que a comporão; e b) e proteger os participantes de qualquer risco que possam correr com a geração e divulgação dos dados. Nesse caso, os riscos a que se referem o autor são de índole psicológica e social (como sentimento de embaraço ou recebimento de sanção administrativa) (p.250). O consentimento informado é um recurso metodológico utilizado para a informação dos participantes sobre a pesquisa e o uso que se fará dos dados, e o comprometimento com as questões éticas de preservação da face dos participantes. Nesta pesquisa, solicitei a participação e a autorização de uso dos dados gerados em campo através de consentimento informado aos professores e pais dos alunos (ver ANEXOS I, II e III). Todos os nomes dos participantes referidos aqui são pseudônimos.

Durante meu trabalho de campo, usei os seguintes procedimentos para geração de dados: observação-participante de aulas, de momentos cotidianos da vida dos moradores do entorno da Escola (registrados no momento da observação em diário de campo, ou em momento posterior, como notas de campo); conversas informais com professores, alunos, demais funcionários da escola, e familiares dos alunos (registradas em diário de campo e algumas delas gravadas em áudio⁸⁹); entrevistas semi-estruturadas com professores e pais (gravadas em áudio); e coleta de material escrito usado nas atividades pedagógicas e de documentos escritos produzidos pelos professores e alunos. A redação das notas de campo foi feita majoritariamente após o retorno do campo, na minha cidade de residência, como explicitarei na seção seguinte.

3.1.1 Perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo principal descrever práticas de letramento de participantes de duas terceiras séries de uma escola de educação bilíngüe espanhol/português da cidade de Rivera (Uruguai). Como objetivo secundário, a pesquisa buscou dar um panorama das

⁸⁹ Para a gravação, foi usado, durante mais de dois terços do período de trabalho de campo, um aparelho de MP3 marca NOIX 512MB. Quando a entrada USB do aparelho estragou, passei a usar outro (marca MITSU 1GB).

atividades letradas realizadas por alunos e seus familiares fora do contexto escolar. Para esses fins, nos propomos a responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Os alunos e seus familiares se envolvem fora da escola em atividades em que o texto escrito é central para a sua realização? Em que língua estão esses materiais e são desenvolvidas essas atividades?
2. Os professores propõem atividades de letramento nos períodos escolar em português e em espanhol? Se sim, que atividades são essas? Dentre elas, são propostas atividades de biletamento?
3. Os alunos realizam em sala de aula atividades livres em que o texto escrito é topicalizado ou central na sua realização?
 - 3.1 Se sim, quais são as atividades?
 - 3.2 Em que momento são realizadas?
 - 3.3 Em que língua as atividades são desenvolvidas?

Conforme apontado anteriormente, utilizo na análise os conceitos de prática de letramento (padrões de atividades letradas que se relacionam com ideologias e concepções mais amplas sobre uso de texto e que dependem dos participantes que a realizam, das instituições sociais e do cenário social onde se realizam para se constituir); evento de letramento (unidade de análise de atividade sociais letradas com começo, meio e fim) e atividade social letrada (ação social letrada relatada pelos participantes). Para responder as perguntas, investigo a comunidade em que está inserida a escola estudada, procurando apontar as diversas atividades letradas realizadas, tanto em português como em espanhol, por moradores da comunidade em que está inserida a Escola, identificando-as como possíveis recursos socioculturais para o letramento em sala de aula (Moll *et. al.*, 1990; Cummins, 2006, Garcia et al., 2007). Em seguida, analiso eventos de letramento (Heath, 1982, 1983) em um contexto escolar de educação bilíngüe, observando se e como as práticas de letramento em sala de aula (Brito, 2003; Gee, 2004; Soares, 2004) incluem o biletamento (Hornberger, 1989) na prática pedagógica. A seguir, descrevo os procedimentos de geração de dados para a realização desta pesquisa.

3.1.2 Trabalho de campo e geração de dados

Nesta subseção, reporto os procedimentos de geração de dados desde a primeira visita à Escola, em 2006, até o trabalho de campo mais extenso levado a cabo em 2008, justificando a

escolha da escola estudada, das turmas observadas durante os trabalhos de campo e das famílias visitadas (no trabalho de campo de 2008).

A possibilidade de realização deste trabalho se deve ao acolhimento da proposta de pesquisa por parte do coordenador da área do português e da diretora da administração do *Programa de Educación Bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay*, que possibilitaram a escolha de qualquer escola participante do Programa para a realização desta pesquisa. Dentre as cidades fronteiriças onde há escolas participantes do Programa, escolhi, então, a cidade de Rivera devido à peculiaridade de ser uma fronteira seca com intenso intercâmbio de pessoas de um lado para o outro da divisa fronteiriça. A escolha da Escola, dentre as três participantes do Programa em Rivera, deveu-se à conveniência de ser a escola mais próxima ao centro da cidade. Seleccionada a escola a ser estudada, a administração do Programa se responsabilizou por todos os contatos com as Inspeções⁹⁰ e com a Escola.

Assim, na minha primeira visita à Escola e à comunidade estudadas, em novembro de 2006, a direção já estava avisada da nossa chegada e do motivo da nossa visita⁹¹. Nessa primeira oportunidade, nossa visita visou à coleta de informações sobre a implementação e funcionamento do Programa de Educação Bilíngüe Dual naquela Escola para preparação de um relato para a disciplina de pós-graduação em Letras da UFRGS⁹². Essa primeira aproximação consistiu em um dia de observações na comunidade onde está inserida a escola estudada (em 6 de novembro/2006) e em dois dias de observações feitas na Escola e em sala de aula (7 e 15 de novembro/ 2006), anotadas em diário de campo. Observamos aulas em português e em espanhol em uma turma de 1ª série e uma turma de 2ª série. Durante os três dias em campo, também conversamos, informalmente, com moradores do bairro, com a diretora, professores e funcionários da escola. Além do registro em diário de campo, coletamos documentos escritos referentes ao curso de formação de professores de português (ministrado pela coordenação do Programa), ao material didático usado nas turmas observadas e ao planejamento de aulas, e tiramos fotografias no entorno da Escola.

⁹⁰ A hierarquia da Educação Primária da ANEP está assim organizada: Conselho (CODICEN) → Diretora de Educação Primária → Supervisor Técnico → Inspetores Gerais → Inspetores Nacionais por áreas → Inspectora Departamental → Inspetores de Zona de Prática Docente → Inspectora de *Tiempo Completo* e de Escolas de Contexto Crítico → Diretores de Escolas → Professores.

⁹¹ Nessa primeira aproximação à Escola, também participaram Cristina Marques Uflacker e Maíra da Silva Gomes.

⁹² A disciplina intitulava-se “Seminários de Linguística Aplicada- Educação Bilíngüe”, ministrada pelo professor Dr. Pedro Garcez e pela professora Drª. Margarete Schlatter, no semestre 2006/2. O relato sobre a visita à Escola foi preparado por mim e minhas colegas Cristina Marques Uflacker e Maíra da Silva Gomes.

No segundo semestre de 2006, também procedi ao levantamento de bibliografia sobre a situação bilíngüe da fronteira dos departamentos do norte do Uruguai, a partir de trabalhos de Barrios (1996, 2001, 2004a, 2004b, 2007), Behares (1984, 1985, 2007), Carvalho (2003; 2007), Elizaincín e Behares (1981); Hansey (1972) e Rona (1959), para elaboração do projeto de pesquisa. Hammersley & Atkinson (1983, p.29) salientam que a revisão bibliográfica está prevista no desenho da pesquisa etnográfica durante a preparação para o trabalho de campo e é responsável por mostrar ao pesquisador onde estão possíveis aspectos (problemas) a serem investigados. Na bibliografia específica sobre o contexto fronteiriço uruguaio, revisada por mim, não encontrei nenhum trabalho que abordasse o tema da situação bilíngüe fronteiriça a partir de uma perspectiva etnográfica. Também não encontrei estudos que tratassem das escolas participantes do Programa de Educação Bilíngüe. Sendo assim, surgiu a idéia de propor um exame situado do bilingüismo na fronteira do Uruguai com o Brasil, a partir do enfoque no letramento escolar em uma escola participante do Programa de Educação Bilíngüe Português/Espanhol e nas práticas de letramento da comunidade do entorno da Escola.

Em 2007, fui a campo novamente para percorrer a comunidade (6 de junho/ 2007) e visitar a Escola (30-31 de julho/ 2007), visando a conhecer mais o entorno da escola e entender o funcionamento do Programa Bilíngüe. Nessas oportunidades, conversei com moradores do bairro e funcionários da escola e observei aulas de uma 2ª série e de uma turma de 3ª série, anotando informações em diário de campo. Com os dados gerados em 2006 e em 2007/1, escrevi o artigo “Escolas bilíngües em área de fronteira: observações a partir do programa de educação bilíngüe dual português/espanhol do Uruguai em uma escola de Rivera”, publicado nos Anais do I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística⁹³.

Em novembro de 2007, novamente voltei à Escola, dessa vez, para gerar dados para um trabalho de conclusão de uma disciplina de pós-graduação⁹⁴ sobre letramento bilíngüe. Participaram da coleta dos dados duas colegas⁹⁵, com quem escrevi o trabalho intitulado “Reflexões sobre o letramento bilíngüe em uma escola bilíngüe de fronteira em Rivera/Uruguai”, o qual também foi apresentado no Congresso ENALEF (Encontro Nacional de Letramento), sob

⁹³ BORTOLINI, L. S. *Escolas bilíngües em área de fronteira: observações a partir do programa de educação bilíngüe dual português/espanhol do Uruguai em uma escola de Rivera*. In: Fórum Internacional da Diversidade Lingüística. (1. : Porto Alegre : 2007) Anais do 1º Fórum Internacional da Diversidade Lingüística. Porto Alegre: Evangraf/Instituto de Letras (UFRGS), 2008. p. 121-135.

⁹⁴ Disciplina de pós-graduação em Letras da UFRGS intitulada “Linguagem e Escola”, ministrada pelas professoras Drª. Margarete Schlater e Drª. Luciene Juliano Simões durante o período letivo de 2007/2.

⁹⁵ Cristina Marques Uflacker e Graziela Hoerbe Andrighetti.

o título de “Reflexões sobre o letramento bilíngüe em uma escola bilíngüe de fronteira em Rivera/ Uruguai” (Uflacker, Andrighetti e Bortolini, 2007)⁹⁶. No trabalho refletimos sobre as atividades realizadas com leitura e escrita nos momentos de jogos e oficinas em uma 2ª série⁹⁷, examinando a concepção de ler e escrever subjacentes às atividades de letramento propostas pelos professores e como o português e o espanhol são usados pelos participantes para a resolução das atividades. As observações no entorno da Escola (12 de novembro/2007) e as observações em sala de aula e conversas com professores e funcionárias do refeitório (13 a 15 de novembro/2007) foram anotadas em diário de campo. Também tiramos fotos como registro do entorno da Escola. Durante os três dias de observação de sala de aula, nos concentramos em uma turma de 2ª série. O quadro abaixo resume a geração de dados durante os anos de 2006 e 2007.

Quadro 2 – Geração de dados I (período 2006/2007)

Observação entorno da Escola			Métodos de geração de Dados
6 de novembro/ 2006			Observação-participante*; conversas informais com moradores do bairro, diretora, professores e funcionários da escola, fotos, mapa da cidade
6 de junho/ 2007			Observação-participante*, conversas informais moradores do bairro, fotos
12 de novembro/2007			Observação-participante*, conversas informais com moradores do bairro, fotos
Observação sala de aula	Horas observadas	Séries observadas	Métodos de geração de Dados
7 e 15 de novembro/ 2006	16 horas	1ª e 2ª séries	Observação-participante de aulas em uma turma de 1ª e uma turma de 2ª série*, material didático usado nas atividades pedagógicas, polígrafos usados no curso de formação de professores de português, planejamento de aulas
30 e 31 de julho/ 2007	16 horas	2ª e 3ª séries	Observação-participante de aulas em uma turma de 2ª e uma turma de 3ª série*
13 a 15 de novembro/2007	24 horas	2ª série	Observação-participante de aulas em uma turma de 2ª série*

* O registro dos dados foi feito em diário de campo.

⁹⁶ Evento realizado nos dias 21 a 24 de maio de 2008, em João Pessoa - Paraíba.

⁹⁷ Antiga 1ª série observada em 2006.

Em 2008, realizei um trabalho de campo mais extenso durante os meses de abril e maio. Dessa vez, para as observações de sala de aula, escolhi focalizar uma 3ª série, pensando em dar seguimento à observação na mesma turma que vinha observando desde a primeira visita à Escola em 2006 (e aproveitando a familiaridade que a turma tinha com a minha presença em sala de aula). Também, na 3ª série, imaginava encontrar maior número de atividades de letramento propostas pelos professores do que na 1ª e 2ª séries. Entretanto, as turmas são misturadas todos os anos (o que não havia percebido em visitas em anos anteriores) e por isso a configuração da terceira série escolhida não era a mesma dos anos anteriores. O quadro abaixo indica os locais de geração dos dados durante o período de trabalho de campo intensivo e algumas atividades específicas de geração de dados. O quadro está dividido em dias da semana (começando no dia 16 de abril de 2008 e terminando no dia 26 de maio de 2008) e em turnos (manhã, tarde e noite). Em cada dia indico os dias e turnos em que realizei observações em diferentes locais durante o trabalho de campo, como foi o caso da Escola, das casas dos alunos - Casa do Pablo, Casa do Gusmán, Casa da Amália, Casa da Cindy, Casa do Jonathan, Casa do Leonardo, Casa da Beatriz, Casa do Eduardo e Casa do Jordan – das igrejas evangélica e católica do bairro da Escola e do Salão Comunal desse bairro. Também indico atividades específicas realizadas na geração de dados, como a participação em reunião de professores e a conversa informal com o coordenador do Programa em Montevideú. Nos fins de semana, com exceção dos dias 10 e 11 de maio, não realizei atividades de geração de dados.

Quadro 3 - Calendário de trabalho de campo (abril – maio/2008)

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	sábado	domingo
ABRIL		16	17	18	19	20
Manhã (8h30-12h30)		Contato com Escola (conversa com diretora)	Escola	Escola	-----	-----
Tarde (12h30- 16h30)		Reunião de prof. -comunicação sobre pesquisa	Escola	Escola		
Noite (16h30-20h30)						
21	22	23	24	25	26	27
Escola	Escola	Escola	Escola	-----	-----	-----
Escola	Escola	Escola	Escola			
		Reunião de Professores				

28 Escola Escola	29 Escola Escola Casa Pablo Culto Igreja Evangélica	30 Escola Escola	01 FERIADO Dia do Trabalho Viagem a Montevideú	02 Montevideú Conversa Informal Coord. do Port. do Programa	03 -----	04 -----
05 ----- Escola Casa Gusmán	06 Escola -----	07 ----- Escola Casa Amália	08 Escola Escola	09 Escola Escola	10 Paróquia Católica (Evento Dia das mães)	11 Casa Marta Casa Pablo
12 Escola Escola	13 Escola Escola Salão Comunal	14 Escola Escola	15 Escola Escola Casa Beatriz	16 Escola Escola	17 -----	18 -----
19 Escola Escola Casas Jonathan e Leonardo	20 Escola Escola Casa Eduardo	21 Escola Escola Casa Gusmán	22 Escola Escola Casa Jordan Casa Marta	23 Escola Escola	24 -----	25 -----
26 Casa Cindy Casa Beatriz Casa Marta Retorno a Porto Alegre						

Devido às restrições contingentes ao sistema educacional uruguaio (que não permitia um período de campo muito extenso) e à distância da cidade de Rivera da minha cidade de estudo e residência, comecei o trabalho de campo com a proposta de realizar observações de sala de aula durante o período de apenas cinco semanas em uma turma de terceiro ano da Escola. Como descreverei em seguida, o trabalho se estendeu por seis semanas devido à decisão de aumentar para dois o número de turmas observadas.

Conforme apontado no calendário acima, o trabalho de campo iniciou-se dia 16 de abril, quando fui à Inspeção Departamental levar minha carta de apresentação (ver ANEXO IV e V) à Inspetora Departamental e a de Tempo Completo e Contextos Críticos. A inspetora de

Contextos Críticos do departamento de Rivera me recebeu com amabilidade e levou à Inspetora Departamental (que estava em reunião) minha carta. Como na carta eu previa o registro fotográfico da Escola e alunos, a Inspetora Departamental ressaltou a impossibilidade de fotografar qualquer criança dentro da instituição escolar.

Após alterar as cartas de apresentação, fui à escola entregá-las, dessa vez, à diretora da Escola, Patrícia, e decidir com ela qual seria a turma em que faria as observações. A diretora enfatizou que poderia ser em qualquer turma participante do Programa (1ª a 4ª séries). Expressei minha vontade de que fosse em uma 3ª série específica, mas que antes teria que confirmar com os professores que eles estariam de acordo com a minha presença na sala de aula. De antemão, Patrícia enfatizou que estariam. Como nesse dia haveria reunião de professores, perguntei se poderia aproveitar a oportunidade para apresentar-me a todos os professores.

Durante a reunião entre todos os professores da Escola, me apresentei como aluna da universidade e pesquisadora, explicitando o tema central da minha investigação (letramento em português e espanhol). Patrícia aproveitou o momento para avisar os professores Andresa e Anderson que eu faria as observações na turma deles (de agora em diante Grupo 1). Entreguei a ambos uma carta de apresentação. Afirmei para cada um que, se não se sentissem à vontade, eu poderia mudar de turma. Anderson, professor de português, se mostrou bastante aberto, falou bastante, fez perguntas e sorria, demonstrando tranqüilidade com a notícia de que haveria uma pesquisadora na sua turma. Andresa, professora de espanhol, não fez nenhuma pergunta ou comentário; apenas disse que não tinha problema. Agradei a todos e me retirei para que dessem seguimento à reunião.

No dia 17 de abril, iniciei as observações no Grupo 1. Como nos dias que seguiram, cheguei na Escola antes do sinal tocar e, no pátio, junto com alunos e seus pais, esperei o horário de entrar na sala de aula. Geralmente os professores conversavam em grupinhos na frente do refeitório. Muito raramente alguém vinha falar comigo. Durante todo o trabalho de campo, além dos alunos, foram as funcionárias do refeitório, em especial Marta e Mariana, com quem nas vistas à escola nos outros anos já tinha tido contato, e Adriana quem mais interagiam comigo. Os alunos não se cansavam de me abraçar e dar beijos durante todo o horário escolar em que estivesse fora da sala de aula, principalmente antes de começar a aula.

Andresa, desde o primeiro dia de observação, pareceu tranqüila com a minha presença em sala de aula. Perguntei-lhe em que lugar ela achava melhor eu me posicionar, e ela

me deu a liberdade de escolher (o mesmo ocorrendo nas aulas com Anderson). Escolhi sentar no fundo da sala ao lado da mesa do professor em uma cadeira mais alta do que a dos alunos. No segundo dia de observação, entreguei a Andresa, Anderson e alunos o formulário de consentimento informado, devidamente alterado após a indicação da inspetora. O consentimento dos professores estava escrito em português, e o dos alunos, para ser entregue aos pais, nas versões em português e em espanhol. A devolução dos consentimentos assinados pelos pais foi em tempos diferentes: alguns me trouxeram no dia seguinte; outros, depois que os pais viessem me perguntar o que estava escrito no texto; outros, ainda, muitas semanas depois. Ao explicar aos alunos o que era a folha que lhes estava entregando, salientei que os pais poderiam assinar somente uma (ou em português, ou em espanhol) e que a outra poderia ficar para eles. Muitos pais assinaram ambas, mas a maioria, o consentimento escrito em espanhol.

Ao longo dos dias de observação, Andresa conversou comigo em aula (durante a realização individual/em grupos de alguma atividade), contando-me sobre os alunos, sua vida pessoal, a cidade de Rivera. Reiterei-lhe outras vezes que ela se sentisse à vontade para me dizer se eu estava atrapalhando suas aulas, ou para me fazer qualquer pergunta. Ela me afirmou que não se importava que eu observasse suas aulas porque já estava acostumada com a visita da inspetora⁹⁸. Por outro lado, Anderson, já no primeiro dia de observação, demonstrou-se nervoso, referindo-se a mim em vários momentos da aula durante a interação com os alunos, falando durante a aula comigo e direcionando o olhar para mim freqüentemente. No final da aula, reiterei que podia observar outra turma. Ele afirmou novamente que tudo bem, mas que a minha presença influenciava muito na aula, no comportamento dele mesmo e no dos alunos que naquele dia estavam mais agitados, se exibindo. A partir do segundo dia de observação, nas aulas em português, troquei de cadeira (passei a me sentar em uma cadeira da altura da dos alunos (10 centímetros mais baixa)), o que possibilitou deixar o bloco em que fazia as anotações em lugar menos evidente para o professor. De qualquer maneira, senti que Anderson continuou, ao longo dos dias, incomodado com minha presença, fazendo perguntas diárias sobre o foco da minha pesquisa e falando comigo durante a aula. Considerando o que por mim foi interpretado como um

⁹⁸ Duas vezes no ano, a Inspetora de Contextos Críticos observa a aula de todos professores de espanhol e, além de orientá-los quanto ao trabalho em sala de aula, lhes atribui uma nota. Anualmente, os professores são classificados de acordo com a nota atribuída pela inspetora, dentre outros critérios. No caso dos professores de português, além da visita da inspetora, também recebem em suas salas de aula o coordenador do português do *Departamento de Segundas Lenguas*. Os diretores das escolas também são livres para assistir as aulas e orientar os professores.

desconforto do professor com minha presença em suas aulas, decidi continuar as observações em outra turma.

Decidi observar por duas semanas outra 3ª série (de agora em diante, Grupo 2). Durante o trabalho de campo, até então, já havia conversado com a professora de espanhol da turma sobre seu trabalho de incentivar a leitura de livros no pátio na hora do recreio e por isso achei que essa poderia ser uma turma interessante de se observar eventos de letramento. Dia 12/05, então, iniciei as observações no Grupo 2, procedendo da mesma forma com relação aos consentimentos para os professores e alunos. A relação com as professoras do Grupo 2 foi tranqüila; não interpretei nenhuma atitude das professoras como desconforto com a minha presença.

O quadro abaixo resume o período de observação participante na Escola em cada uma das turmas e os tipos de dados coletados em cada uma.

Quadro 4 – Geração de dados – horas observadas em sala de aula

	GRUPO 1	GRUPO 2
Período e número de dias de observação	17/04 – 09/05/2008 14 dias	12/05 – 23/05/2008 10 dias
Horas de observação em sala de aula	102h	80h
Fonte de dados	Atividades desenvolvidas nas aulas em português e em espanhol*, cartas dos alunos, figurinhas, textos produzidos pelos alunos, material didático usado em atividades pedagógicas, documento de diagnóstico do grupo e planejamento das primeiras unidades temáticas (ambos elaborados pela professora de espanhol), fotos** da sala de aula e entrevistas com os professores.	Atividades desenvolvidas nas aulas em português e em espanhol*, cartas dos alunos, fotos** da sala de aula e entrevistas com os professores.

* O registro dos dados foi feito em diário de campo.

** As fotos foram tiradas com o objetivo de registrar as salas de aulas e os trabalhos expostos na parede, assim como algum outro material. Como explicitado anteriormente, não nos foi permitido fotografar alunos.

Além das observações em sala de aula, o trabalho de campo na escola consistiu em: a) participação em refeições no refeitório; e b) observação de atividades no pátio, aula de ginástica, assembléia de alunos, atos cívicos, eventos especiais de dias comemorativos. O número de horas que constam no quadro acima inclui a observação dessas atividades. Também entrevistei os professores, através de uma entrevista semi-estruturada. Os tópicos que apresentava aos

professores como motivadores eram: 1) formação; 2) formação continuada; 3) relação com o Brasil, português, cultura brasileira; 4) a Escola (alunos, estrutura, *Tiempo Completo*, Programa Bilíngüe); e 5) planos profissionais para o futuro.

Como apresentado no Quadro 3, concomitantemente às observações na Escola, realizei observações nos bairros do entorno da Escola, visitando instituições da comunidade freqüentadas pelas famílias de alunos cujas casas visitei. As observações na comunidade e visitas nas casas dos alunos foram realizadas depois do período de aulas ou durante os fins de semana e foram registradas por meio de anotações em diário de campo, entrevistas gravadas em áudio e fotografia (com o consentimento dos participantes). A escolha dos alunos cujas casas eu visitaria não teve um pré-requisito inicial no Grupo 1. A todos os alunos que, ao longo das observações em sala de aula, se aproximaram de mim para conversar, lhes solicitava que perguntassem aos pais se eu poderia ir a suas casas conversar. Assim que iniciei as primeiras visitas, outros alunos, interados de que eu estava indo à casa de colegas, me pediram para ir a suas casas também. Como o trabalho de campo já estava chegando ao fim, não pude realizar visitas a casas de todos aqueles que me convidaram. No Grupo 2, foi diferente: escolhi dois alunos que sentavam do meu lado na sala e que considerei com base nas conversas privadas e detalhes das suas ações que já havia observado em aula, bastante orientados para texto escrito e lhes pedi que solicitassem a seus pais a permissão de visitar suas casas. Os outros dois alunos me convidaram para ir a suas casas. Ao total, visitei a casa de cinco alunos do Grupo 1 e de quatro alunos do Grupo 2 (ver quadro 5).

Antes de iniciar as visitas, preparei tabelas (ver anexos VI – “Integrantes do domicílio”, VII - “Materiais que lê ou escreve no trabalho”, VIII - “Materiais que tem em casa”, e IX – “Atividades que realiza cotidianamente relacionadas à leitura e escrita”) que usaria na minha conversa com os pais, como um elemento motivador de assuntos relacionados a práticas sociais letradas. As visitas às famílias foram iniciadas na terceira semana de trabalho de campo e, com exceção das casas de Pablo e Gusmán (Grupo 1), visitei apenas uma vez cada família. As visitas duravam em média três horas. Em todas, conversei com a mãe da família (com exceção da casa de Cindy, onde conversei com seus avós, e da casa de Pablo, onde conversei com seu pai e irmãs também) e usei o português como língua de interação. Em algumas, as crianças participavam da conversa, como na casa de Pablo, Amália, Beatriz, Jordan e Cindy. Ao chegar às casas, me apresentava como estudante de uma universidade de Porto Alegre e esclarecia o motivo de minha visita: conhecer mais sobre a família dos alunos. As mães esperavam que eu iniciasse perguntas

e, nesse ponto, as tabelas ajudaram a ir ao encontro da expectativa de uma conversa formal de parte das mães. Depois de passar por todas as tabelas (cujos itens muitas vezes não eram perguntados ou eram adaptados conforme se encaminhasse a conversa) seguiam conversas espontâneas/informais sobre temas diversos.

O quadro abaixo resume as casas visitadas e as fontes de dados nas casas dos alunos do Grupo 1 e do Grupo 2.

Quadro 5 – Casas de famílias visitadas

	Aluno/Família visitada	Fonte de dados
Grupo 1	Amália, Pablo, Gusmán, Beatriz e Jonathan	Entrevistas com pais (gravadas em áudio), entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, documento escrito (calendário presenteado por Milton, pai de Pablo; panfletos do Programa <i>Infamilia</i> , da mãe de Gusmán, e quadro com dizeres confeccionado e presenteado pela irmã de Pablo) e fotos.
Grupo 2	Eduardo, Jordan, Cindy e Leonardo	Entrevistas com pais (gravadas em áudio), entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, documento escrito (agenda presenteado pelos avós de Cindy) e fotos.

Nas conversas durante as visitas, foram mencionados pelas famílias espaços na comunidade que faziam parte do seu cotidiano e os quais também visitei (como apresentado no Quadro 3), como uma das igrejas evangélica do bairro em que moram freqüentada pela família de Pablo, a paróquia católica do bairro em que moram freqüentada por Gusmán e seus irmãos e o Salão Comunal, freqüentado por Jordan e Amália. Nesses lugares, anotei as observações em diário de campo e fiz registros fotográficos no Salão Comunal e na paróquia.

Com relação aos dados coletados na comunidade, a idéia inicial (como explicitado na introdução) era identificar as práticas sociais letradas, se houvessem, realizadas pelos participantes em seu cotidiano. Devido ao trabalho de campo curto e à opção por visitar várias casas (o que limitou o contato com as famílias basicamente a uma única visita), muitas das informações a que me refiro sobre as práticas de leitura e de escrita dos participantes não foram observadas, mas relatadas pelos mesmos nas conversas gravadas em áudio durante as visitas. Desse modo, os excertos de entrevistas e conversas gravadas em áudio nas visitas às casas não foram analisados como evidência empírica, mas como relatos que apontam para práticas sociais

realizadas pelos participantes. Sabemos que, para se chegar à descrição das práticas sociais letradas realizadas por um grupo, seria necessário um período mais extenso de convivência cotidiana com os participantes, observando de perto eventos de letramento dos quais participam.

3.1.3 Procedimentos de triangulação e análise dos dados

Ao regressar do trabalho de campo com diários, documentos escritos, fotos e gravações em áudio, as próximas tarefas foram 1) redação de grande parte das notas de campo, ainda não redigidas em campo; 2) organização de todo o material; 3) visitação repetida às notas de campo e demais materiais; 4) sistematização e análise dos dados gerados; e 5) redação do relatório etnográfico.

Como durante o trabalho de campo ficava muitas vezes quase doze horas em campo, acabava acumulando uma grande quantidade de anotações em diário de campo, as quais não vencia redigir em notas de campo ao final do dia. Sendo assim, o primeiro passo após o retorno de campo, foi redigir todas as anotações dos diários de campo em notas de campo. Outros materiais gerados em campo, como fotografias, documentos escritos e gravações em áudio, me ajudaram na tarefa de rememorar os eventos participados. Reconheço que esse não é o procedimento ideal de escritura de notas de campo. Erickson (1989, p.258) alerta que “o investigador deve prever que vai passar um certo tempo escrevendo notas; um dia de observação em sala de aula deveria ser seguidos por um período de um dia (ou uma noite) inteiro dedicado à escritura”⁹⁹. Sendo inexperiente no método etnográfico de pesquisa, não previ o tempo necessário para a redação das notas de campo durante minha estada em Rivera. Por outro lado, minha participação intensiva em todas as atividades escolares e em várias atividades na comunidade proporcionaram mais oportunidades para a compreensão do contexto de pesquisa.

Em seguida, organizei os eventos de letramento observados em sala de aula, categorizando-os em atividades propostas pelos professores e atividades livres, conforme ocorriam em sala de aula, com o objetivo de entender o que estava acontecendo nos grupos observados com relação ao letramento e ao idioma usado para a realização de atividades letradas. Para este trabalho, considereei ‘atividades propostas pelos professores’ aquelas atividades que os

⁹⁹ El investigador debe prever que va a pasar cierto tiempo escribiendo notas; un día completo de observación en el aula debería ir seguido de un periodo de un día (o una noche) entero dedicado a la escritura.

professores de português e espanhol propunham para a turma e que tinham o texto escrito como central para a sua realização; essas atividades eram propostas para serem desenvolvidas na sala de aula ou em casa. O excerto de vinheta abaixo apresenta a atividade de letramento *Caderno Risueño*, proposta pela professora do Grupo 2, Carmem:

Carmem apresenta à turma a atividade do caderno de piadas e de adivinhações (*vamos a tener un cuaderno de chistes, de adivinanzas. Va a venir de la casa a la clase. Cada uno que lo lleve tiene que traer algo que nos haga reír por eso va a ser un cuaderno risueño*). Alunos levantam a mão, dizendo que sabem piadas. Carmem lhes dá a palavra para que as contem. Carmem explica as regras da atividade (...) (“*Caderno Risueño*”, 12/05/2008 – 1º dia, Grupo 2)

Para melhor caracterizar as diferentes ‘atividades propostas pelos professores’, agrupei-as de acordo com o tipo de texto trabalhado e a visão de letramento que a proposta e realização da atividade sugeriam: a) ler como exercício mecânico, b) ler para adquirir informação, c) ler e escrever histórias, d) ler textos autênticos para fazer algo, e) ler e escrever em espanhol com a família; e f) ler em espanhol para aprender espanhol.

Por outro lado, as ‘atividades livres’ referem-se às atividades que os alunos espontaneamente e autonomamente iniciam e realizam durante os períodos de português e espanhol, isto é, não são atividades propostas ou iniciadas pelo professor do período. Diferentes atividades de letramento realizadas na Hora do Jogo (ler livros e navegar pela Internet) ou escrever cartas durante o período regular de aula são exemplos de atividades consideradas aqui como livres.

Erickson (1989, p.269-271) ressalta que as unidades analisáveis obtidas em sala de aula (através de anotações de campo, coleta de material impresso, registros em áudio de conversas informais e entrevistas e registros fotográficos, como nesta pesquisa, por exemplo) não são o dado em si, mas materiais documentais que se convertem em dados após haverem passado por um processo formal de análise. Da análise das atividades propostas pelos professores e das livres, previamente selecionadas, emergiu um índice que parecia comum entre as atividades propostas pelos professores: serem realizadas em uma única língua; e entre as livres: serem realizadas simultaneamente em ambas as línguas (português e espanhol). Mantendo as categorizações gerais ‘atividades propostas pelos professores’ e ‘atividades livres’, re-analisei as atividades de letramento, para levantar características comuns aos eventos de letramento monolíngües e aos bilíngües.

O material de campo gerado nas visitas às casas das famílias foi organizado e selecionado de modo a dar um panorama das atividades realizadas pelos participantes sobre/com texto escrito e a língua em que as realizam. As entrevistas e conversas gravadas em áudio durante as visitas às casas dos alunos foram analisadas como uma coletânea de histórias e fatos contados (e não observados), sendo trianguladas com notas de campo, fotos e documentos recolhidos em campo para compor um quadro indicativo das atividades realizadas pelos alunos e seus familiares sobre/com texto escrito nos dois idiomas.

Como os dados usados referentes, principalmente, às visitas à comunidade são excertos de gravações de áudio (entrevistas com pais, professores e moradores da comunidade, e conversas informais nas famílias visitadas), é importante que se esclareça a nossa decisão quanto à transcrição dos mesmos. Considerando que o foco aqui é o que os participantes dizem, e não como estão dizendo, as suas falas foram transcritas de modo a não enfatizar as marcas da língua falada das variedades do português ou do espanhol que aparecem nas interações orais gravadas. Ou seja, as transcrições seguem as regras da norma culta do português e do espanhol (ver definição p.32 deste trabalho). Assim, o excerto de entrevista, que, preservando na sua transcrição as marcas de variedades orais do português, seria assim:

- Letícia: (...) as compras assim de supermercado a senhora faz aqui na volta ou-
 Cláudio: aqui no más.
 Bárbara: praticamente agora (.) um pouco pelo problema do real nós **fizemo** aqui no más (.) mas é praticamente produto () se compra mais barato porque tem bulicho que compram da aduana (.) que é mercadoria que prendem na aduana passa um tempo e fazem um leilão, né? Um remate que dizem (.) entonces essas pessoas que têm (.) que **trabaiam** com isso compram (.) em quantidade e **depos** [Cláudio: “sai mais barato”] te sai mais barato. (...) um surtido [rancho de comida] tudo que fazia era em Santana que **atavessemo** aqui, **saímo** ali, né? Mas praticamente agora a gente **tá** comprando aqui.
 Letícia: e com relação à compra de roupa (.) e de outras coisas que tu **necessita** (.) além de comida? tu **costuma** comprar aqui ou em Santana?
 Bárbara: em Santana (.) depende (.) dependendo (...)
 voluntária da paróquia: () na fronteira (.) viste? **pendemo** ou pra lá ou pra cá
 Letícia: sim (.) o bom é que **ces** têm muitas opções
 Todos: ah, sim
 Bárbara: e **andemo** livremente ()
 Cláudio: por causa do câmbio (.) o câmbio de moeda (.) então às **vez** encarece muito lá (.) nós **viemo pa** cá; às **vez** encarece muito aqui nós **vamo pa** lá

No meu trabalho aparecerá da seguinte forma:

- Letícia: (...) as compras assim de supermercado a senhora faz aqui na volta ou -

- Cláudio: aqui no más.
 Bárbara: praticamente agora (.) um pouco pelo problema do real nós fazemos aqui no más (.) mas é praticamente produto () se compra mais barato porque tem bulicho que compram da aduana (.) que é mercadoria que prendem na aduana (.) passa um tempo e fazem um leilão, né? Um remate que dizem (.) entences essas pessoas que têm (.) que trabalham com isso compram (.) em quantidade e depois [Cláudio: “sai mais barato”] te sai mais barato. (...) um surtido [rancho de comida] (.) tudo que fazia era em Santana que atravessamos aqui, saímos ali, né? Mas praticamente agora a gente está comprando aqui.
 Letícia: e com relação à compra de roupa (.) e de outras coisas que tu necessitas (.) além de comida? tu costumava comprar aqui ou em Santana?
 Bárbara: em Santana (.) depende (.) dependendo (...)
 voluntária da paróquia: () na fronteira (.) viste? pendemos ou pra lá ou pra cá
 Letícia: sim (.) o bom é que vocês têm muitas opções
 Todos: ah, sim
 Bárbara: e andamos livremente ()
 Cláudio: por causa do câmbio, o câmbio de moeda, então às vezes encarece muito lá (.) nós viemos para cá; às vezes encarece muito aqui nós vamos para lá

A decisão por não marcar as características de variedades orais do português (como a não marcação de plural; vocalização da palatal (lh); reduções ('tá', 'cês', 'pa', etc.); supressão do morfema verbal de segunda pessoa; etc.) deve-se ao fato de que, além de o objetivo do meu trabalho não ser a discussão dessas características (para a análise lingüística dos DPU, consultar, por exemplo, Rona, 1959; Elizaincín & Behares, 1981; Elizaincín et al., 1987, para citar alguns), tomo o posicionamento político de marcação de um padrão lingüístico (tanto do português como do espanhol) para poder centrar a discussão na escolha lingüística entre um idioma e outro e não entre uma variedade e outra (do português falado e do português padrão, por exemplo). Também entendo que decidir por marcar características da oralidade implica selecionar o que será marcado e que essa seleção deve ser justificada pelo objetivo de análise e perspectiva teórica adotada, podendo cair-se em uma incoerência na transcrição quando não há essa orientação (por exemplo, marcar somente aspectos morfológicos ou apenas certos aspectos de pronúncia e outros não porque são mais evidentes ao ouvido do pesquisador ou porque são estigmatizadas ou por outras razões não explicitadas).

O caminho escolhido, entretanto, tem aspectos negativos, principalmente por deixar de fora da transcrição marcas que, mais que lingüísticas, são marcas da identidade dos participantes da pesquisa. Revuz (1998, p.217) que diz que “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”.

Orlandi (1998, p.204) enfatiza que “ao significar, o sujeito se significa”, ou seja, a cada evento interativo, ao expressar-se, o indivíduo vai revelando aos outros elementos da sua identidade e negociando-a em relação à de seu interlocutor. As marcas da língua falada são parte dessa negociação e dos posicionamentos que vão tomando os participantes em relação ao outro na interação. Isso quer dizer que os próprios participantes provavelmente não se reconheceriam numa transcrição que neutraliza marcas da oralidade, especialmente quando se tratam de marcas que, na visão deles próprios, os afiliam a certos grupos e os distinguem de outros. Nesse sentido, no entanto, entendo que a seleção dessas marcas devesse ser feita em um estudo específico que analisasse essa questão de forma êmica.

Embora muitos aspectos da língua falada não marcadas na transcrição aqui sejam marcas da oralidade dos falantes de português da região fronteira uruguaia, que, como descrito no capítulo 1, são apontadas como características que singularizam a variedade do português falado na fronteira do Uruguai como um dialeto (D.P.U) (e mais recentemente como algo próprio do português falado nessa região do Uruguai - Português Uruguaio), entendo que quando não há objetivo específico em descrever tais características, uma marcação pouco consistente pode chamar a atenção para aspectos irrelevantes para a análise em questão, marcando aspectos que, mesmo levados em conta pelos participantes para constituir suas identidades, não são relevantes para compreender o foco de estudo do pesquisador.

Os dados reunidos na pesquisa de campo serão apresentados neste relatório, portanto, como excertos de entrevistas gravadas em áudio, notas de campo (citadas diretamente do diário de campo), vinhetas narrativas e transcrições de textos escritos pelos alunos. De acordo com Erickson (1989), entendo que uma vinheta narrativa seja uma descrição "momento a momento" de um episódio. Essa representação da cena que se narra é, nas palavras de Erickson (1989), "uma caricatura analítica" que se baseia nas notas de campo, sendo uma versão mais completa e polida que estas. Neste trabalho, todos os excertos descritivos são vinhetas, entretanto, usarei o termo e um título para identificá-los como tais quando circunscrevem a totalidade de uma atividade. Quando apresento notas de campo (também narrativas, mas que dizem respeito a um segmento de uma atividade, o que poderia ser considerado como um "excerto de uma vinheta"), identifico-as somente pelo dia em que foram anotadas no Diário de Campo e, quando necessário, a que Grupo se referem, conforme o exemplo abaixo:

Andresa (professora em espanhol) propõe a leitura da Leyenda del Timbó. Depois da leitura em silêncio, Andresa conversa com o grupo sobre o que é uma lenda, fazendo

referência a um programa de uma emissora brasileira que encena lendas urbanas (en las leyendas no sabemos cuanto de verdad hay, cuanto de imaginación. ¿Uds ya vieron en SBT que pasan leyendas urbanas?). O grupo responde que já viram o programa (Sí). Andresa segue a explicação (entonces, allí cuentan cosas que-) e é interrompida por Gusmán (lendas urbanas é no Gugu). Andresa segue a explicação (uno no sabe que es verdad, que es imaginación...) (Diário de Campo, 22/04/2008, Grupo 1)

Os segmentos de entrevistas serão também identificados pelo dia em que foram feitas, conforme já apresentado no Capítulo 1.

3.2 Cenário da pesquisa

Nesta seção, descrevo o cenário de pesquisa: o entorno da Escola, a rotina da escolar e os participantes. A caracterização desses contextos e pessoas é importante para que a análise dos dados, no capítulo 4, também seja compreendida como parte de um todo geográfico, escolar e histórico. No capítulo 1, dei um panorama de onde os dados se inserem em um âmbito histórico. Nesta seção, diminuo o foco da lente e, a partir de notas de diário de campo, entrevistas com pais de alunos e professores do Grupo 1 e 2, tento aproximar as ruas, as casas, os moradores dos bairros, assim como o refeitório, o pátio e os horários da rotina escolar. Para isso, esta seção está dividida em três subseções: na subseção 3.2.1, me dedico à descrição dos bairros do entorno da Escola, onde mora a maioria dos alunos; na subseção 3.2.2, apresento os participantes da pesquisa. Por fim, na subseção 3.2.3, apresento a rotina escolar e os professores das turmas observadas.

3.2.1 O entorno da Escola

A escola pesquisada (Escola) está localizada na cidade uruguaia fronteiriça de Rivera. A cidade brasileira “gêmea” dessa fronteira seca é Santana do Livramento (Santana, de agora em diante). As duas cidades formam a denominada “Fronteira da Paz¹⁰⁰”, sendo separadas apenas

¹⁰⁰ De acordo com o *site* da prefeitura de Santana do Livramento “Com um convívio harmonioso de mais de 179 anos, só pode marcar o relacionamento entre duas cidades valendo-lhes o título de “Fronteira da Paz (...) Com leis e administração distintas Sant’Ana do Livramento e Rivera se intercomplementam, vivendo em muitos aspectos a mesma realidade. Suas características são tão semelhantes que se tem a idéia de se estar no estrangeiro e no Brasil ao mesmo tempo.” (Fonte: <http://www.santanadolivramento.rs.gov.br/dadosgerais.htm>. Acessado em 04/12/2008)

por uma avenida e uma praça (Parque Internacional). A Escola encontra-se aproximadamente a 25 quadras do centro de Rivera e a três quadras da fronteira com o Brasil¹⁰¹. O bairro onde está localizada teve seu surgimento através de assentamentos irregulares. Nas primeiras visitas de campo, em 2006, o bairro apresentava muitas ruas de chão batido. Em 2008, a situação é diferente: segundo as famílias visitadas, os próprios moradores foram responsáveis pela pavimentação da maioria das ruas do bairro, trabalho registrado em nota de Diário de Campo em junho de 2007.

Entro duas quadras mais adiante à esquerda na rua xxxx, onde, uma quadra à frente, vejo um grupo de trabalhadores empedrando a rua. Penso que são um grupo de moradores fazendo um mutirão. Entretanto, ao me aproximar, vejo que vestem uma camiseta igual. Quando pergunto a mulheres que trabalhavam se posso tirar uma foto, algumas gritam e riem (é da Globo!). Caminho um pouco mais e vejo que três homens comentam que eu estava tirando fotos. Me aproximo e me apresento como estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pergunto se tem algum problema tirar fotos e que tipo de movimento é esse. Me explicam que se trata do *Plan de Emergência: Trabajo por Uruguay*¹⁰² (Diário de Campo, 06/06/2007)

Todas as ruas são identificadas por placas com seus nomes; e as casas, por números. Há iluminação pública nas ruas principais e, em alguns postes, se encontram cartazes chamando a atenção para a higiene pública. Com relação à limpeza do bairro, o sistema de esgoto em todo bairro é ainda precário e por isso há água parada nas ruas e correndo pelos meio-fios. Encontram-se casas de material e de madeira. Nos poucos muros de material de algumas casas, há

Segundo reportagem de *site* dedicado a assuntos sobre a Fronteira da Paz, foi aprovado, no final do mês de novembro, na Comissão de Representação Brasileira do Parlamento do Mercosul, o Projeto de Lei nº 159, de 2008 (autoria do deputado federal Afonso Hamm- PP-RS), que declara Santana do Livramento como cidade símbolo da integração brasileira com os países membros do Mercosul. O projeto tem como objetivo “valorizar o intercâmbio social, cultural e comercial entre Santana do Livramento e Rivera, inclusive com o uso indistinto das moedas dos dois países, constituindo um modelo de cooperação e integração para o Mercosul.” (Fonte: <http://www.frenteiradapaz.com.br/>. Acessado em 04/12/2008)

No site da *Intendência* de Rivera, não há qualquer menção sobre o título “Fronteira da Paz”. (<http://www.rivera.gub.uy>. Acessado em 04/12/2008)

¹⁰¹ A avenida em comum entre os dois países é chamada de “linha”. Do centro, pode-se chegar à escola de táxi (7 minutos) ou de ônibus (são três linhas que chegam ao bairro: uma linha que tem o nome da Escola e que pára na esquina da mesma; e outras duas, que param na avenida principal, de duas pistas divididas por um canteiro, da qual a Escola encontra-se a duas quadras de distância).

¹⁰² De acordo com site do *Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) de la República Oriental del Uruguay*, “*Trabajo por Uruguay (TxU) es un componente del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES). Su objetivo es contribuir al fortalecimiento ciudadano y a la mejora de la calidad de vida de los protagonistas del PANES mediante una experiencia sociolaboral que amplíe oportunidades educativas y promueva el desarrollo de estrategias personales y sociales para la construcción de rutas de salida, priorizando al trabajo como herramienta de inclusión social.*” (<http://www.mides.gub.uy/dossiers/trabajoporuruguay/abc.html> Acessado em 03/12/2008) Assim, os participantes trabalham em atividades que deixem resultados palpáveis e definitivos para a comunidade, freqüentando paralelamente uma vez por semana aulas fornecidas pelo Programa.

propaganda política uruguaia pintada. A uma quadra da escola, em direção à linha fronteiriça, há um conjunto de casas construídas pela *Intendencia*¹⁰³, referidas pelos moradores como *viviendas (de la Intendencia)*, as quais foram compradas através de sorteio e de pagamento de parcelas de \$300 (R\$30) mensais. Eduardo, aluno do Grupo 2, mora em uma dessas casas com sua família (três irmãos e seus pais). A casa é de material, com piso de azulejo, dois quartos, sala e cozinha amplas, um pequeno jardim na frente da casa e banheiro com descarga. Antes Eduardo morava na “linha”, onde, de acordo com sua mãe, ninguém fala espanhol mas português.

Nunca moramos no Brasil. Moramos aqui na- na- xxxx. Na linha. Sabe? Bem na fronteira. Tu caminhas um passo um pé tá na linha e outro tá no Uruguai, no Brasil. Vai fazer cinco anos que eu estou aqui [nas *viviendas*]. E ali, tudo, ninguém fala espanhol, né? A quadra toda é uruguaia mas não se fala espanhol. (excerto de entrevista, 20/05/2008).

Gusmán, aluno do Grupo 1, mora com sua família (três irmãos e sua mãe) em uma casa de material do lado oposto às *viviendas*, a três quadras da escola, em uma das ruas pavimentadas. Na esquina da rua da sua casa, está a maior paróquia do bairro. A casa de Gusmán possui três cômodos (um quarto, sala e cozinha) e não tem banheiro. O teto é de madeira e o chão de lajota. Ao lado da cozinha há uma espécie de galpão onde se encontram muitas coisas (móveis quebrados, abóboras, brinquedos etc.). Ali o chão é de terra. Saindo do galpão em direção aos fundos da casa, há um comprido pátio com algumas árvores frutíferas (laranja, limão etc.), plásticos, pedaços de brinquedos velhos jogados no chão e mato.

A casa em que Beatriz, colega de Gusmán, mora com sua família (mãe, padrasto e dois irmãos) é de madeira e tem quatro cômodos (dois quartos, cozinha e sala). O teto da casa é de zinco e o chão de cimento. A entrada é pela parte de trás da casa (devido a um assalto, a porta da frente agora é tapada com uma cama), onde está a única pia da casa com água encanada e o banheiro (sem descarga). A casa está a 8 quadras para os fundos da escola em uma rua de terra que termina em um vasto campo. Depois da casa de Beatriz, há outras poucas casas mais. Esta é a casa mais afastada da escola que visitei e o local onde fica é considerado outro bairro. Em geral, todos alunos moram entre a avenida principal e a casa de Beatriz, num raio de 10 quadras para os lados e os fundos da Escola. A Escola é o ponto de referência dos bairros no seu entorno, os quais são basicamente residenciais.

¹⁰³ As *Intendencias* são os órgãos públicos onde se concentram a administração de cada um dos 19 departamentos em que o país está dividido. Rivera é a capital do departamento que leva o mesmo nome.

Os estabelecimentos comerciais dos bairros do entorno da Escola se resumem a padarias, açougues, mercadinhos (pelo menos um a cada duas quadras), oficina mecânica (“*Taller do Bolinha*”); uma casa de aluguel de jogos de vídeo game (“*Star games*”), brechó de roupas usadas etc.. Também há inscrições nas portas de casas em que se oferecem serviços de costureira (“*Modista - Se hace costura*”) e de cozinheira (“*se hasen saladitos para fiestas*”). A mãe de Jonathan, colega de Gusmán e Beatriz, produz pão para vender e por isso na frente de sua casa há uma estrutura de madeira com o aviso “*HAY PAN*” escrito com tinta branca. Quando os estabelecimentos de venda de alimentos anunciam seus produtos em cartazes, o fazem em espanhol. Dentro desses comércios, entretanto, é comum encontrar cartazes comerciais de produtos brasileiros, como refrigerantes e cervejas, em português.

Nos bairros do entorno da Escola, também há instituições religiosas que reúnem os moradores em atividades diversas. Identifiquei, pelo menos, quatro templos evangélicos (na frente da Escola está o “*4º Tabernáculo El Señor es mi pastor*”), uma igreja católica (“*Capilla Nuestra Señora de la Asunción*”) localizada no final da rua da casa de Gusmán; e algumas casas de umbanda não identificadas com o nome, mas que foram referidas por algumas famílias. Dentre as famílias visitadas, a de Pablo (colega de Gusmán, Beatriz e Jonathan) frequenta duas vezes por semana uma igreja evangélica que fica a poucas quadras da sua casa e que não tem identificação externa; já a mãe de Jordan (colega de Eduardo) frequenta uma igreja evangélica localizada no centro de Rivera. A mãe de Eduardo, por sua vez, frequentava com assiduidade uma casa de umbanda em Santana, mas diz que não vai mais porque já não tem tempo para se dedicar à religião. Gusmán e seus irmãos fazem catequese e outras atividades na igreja católica localizada na rua da sua casa (onde na porta havia a seguinte informação escrita em um cartaz “*Catequesis los sábados de 15:00 a 16:30 - Edad: de 5 años a 11 - Misa Domingo Hora 9*”). O trabalho de evangelização realizado pela paróquia inclui, além da catequese oferecida às crianças, curso de crisma para adolescentes e grupo de estudo sobre a bíblia para adultos. Além disso, as voluntárias organizam oficinas de canto e dança para serem apresentados em eventos realizados pela paróquia. Também é oferecida merenda às 16h, todos os dias, para as crianças que frequentam as atividades. De acordo com uma das voluntárias, o trabalho de evangelização é dificultado pela existência de muitas “seitas” na comunidade.

Outra instituição que reúne os moradores da área em atividades periódicas é o Centro de serviços sociais “*Centro Integral de Atención a la Familia*”, referido pelos participantes como

Salão Comunal. O centro foi construído em 2007, a partir do PIAI (*Programa de Integración de Asentamientos Irregulares*¹⁰⁴), em um terreno concedido pela *Intendencia de Rivera*, e é administrado pela *ONG Montevideo*, que mantém contato permanente com a *Comisión Vecinal de Barrio*¹⁰⁵. O Centro é mantido com fundos da *Intendencia*. Seu funcionamento é de segundas a sextas-feiras (manhã e tarde) e sábados (manhã), coordenando os horários das oficinas com o horário escolar das crianças e jovens que o freqüentam. Segundo Tatiana Morales, Coordenadora Social da *Intendencia* de Rivera, em entrevista ao canal televisivo do departamento (Canal Rivera), o Centro tem como objetivo “trabalhar com cada membro da família oferecendo-lhes uma proposta, por um lado, formativa e educativa e por outro lado lúdico recreativo” (Programa “*La noticia es Rivera*”, outubro de 2008)¹⁰⁶. As oficinas oferecidas são de informática, trabalhos manuais, canto, dança, aeróbica, futebol feminino e masculino, aulas de reforço escolar, culinária e costura. Entre os técnicos envolvidos, há uma assistente social, um médico de família, uma psicóloga, um advogado, uma nutricionista, um professor, além dos voluntários responsáveis pelas oficinas (Diário de Campo, 13/05/2008). Como eventos especiais, o centro já promoveu ‘o dia da beleza’, ‘festa de despedida das férias’, ‘o dia da dança’ e torneios de futebol. Além disso, a responsável pelas tarefas administrativas da instituição relata que há um projeto em conjunto com a Escola para a manutenção do jardim do Centro. Segundo ela, a demanda pelas atividades é grande: jovens que freqüentam o outro centro localizado em bairro contíguo (ambos estão a algumas quadras de distância) participam de oficinas oferecidas por esse também. Esse outro

¹⁰⁴ Segundo site do governo uruguaio, o PIAI surgiu em 1999 por convênio assinado entre o Estado uruguaio e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), visando atender assentamentos irregulares. Integram esforços a coordenação do Programa, *Intendencias Municipais*, os ministérios de *Vivienda, Ordenamiento Territorial y Médio Ambiente* (MVOTMA) e de *Transporte y Obras Públicas* (MTOB). Assim, o objetivo geral do Programa é “*mejorar la calidad de vida de los residentes de los asentamientos irregulares del Uruguay, promoviendo la integración física y social a su entorno urbano*”. Dentro de seus objetivos específicos, está “*promover la implantación de equipamientos y programas barriales- en particular los servicios sociales de salud, educación y capacitación a jóvenes- que complementen los programas sectoriales en curso, con el objeto de mejorar los niveles de integración social en los Asentamientos Irregulares y su entorno urbano*” (Fonte: <http://www.piai.gub.uy/> Acessado em 04/12/2008). Segundo notícia no site da Presidência da República, o bairro onde está localizada a Escola foi um dos primeiros de Rivera a ter as obras concluídas, e onde ruas foram pavimentadas, se melhoram saneamento e iluminação pública e foram construídos centros comunitários. (fonte: http://www.presidencia.gub.uy/web/uruguay_cambia/archivo/fotos/2008/05/piai/piai.htm. Acessado em 04/12/2008)

¹⁰⁵ O papel das *Comisiones Vecinales* é mediar os interesses do bairro junto à prefeitura. De acordo com site da *Intendencia* de Rivera, “*a más de diez años, el sistema de comisiones vecinales se consolida como instrumento de la democracia popular de los vecinos, avanzando y profundizando la participación cívica en la administración pública de los barrios y localidades del interior departamental.*” (Fonte: <http://www.rivera.gub.uy/portalsocial/comisionesvecinales.htm>)

¹⁰⁶ Programa acessado em <http://br.youtube.com/watch?v=J6y115GS2Ks> em 06/12/2008.

centro é o Centro para Jovens, que também oferece oficinas e cursos variados a um público adolescente/adulto (Conversa informal, 13/05/2008).

Com relação à atendimento médico, além dos profissionais de saúde que trabalham no Centro, os bairros do entorno da Escola contam com três policlínicas¹⁰⁷. Com tantas facilidades, os avós de Cindy enfatizam a conveniência de morar num bairro que “tem de tudo” (Diário de Campo, 26/05/2008), o que corrobora a minha percepção de que, com exceção das pessoas que estudam ou trabalham fora do bairro, ou eventualmente saem para fazer compras, os moradores não necessitam sair dali, concentrando sua vida nas práticas sociais realizadas na comunidade. Sendo assim, os alunos da Escola raramente saem do bairro onde vivem.

3.2.2 As famílias visitadas

Nesta seção apresento os participantes da pesquisa cujas casas visitei durante o trabalho de campo. Como se tratam de muitos participantes, resumo algumas informações que aparecerão ao longo da seção 4.1 sobre cada uma das famílias, as quais serão importantes principalmente como ponto de referência durante a leitura desta seção, na qual discuto os dados gerados no trabalho de campo na comunidade. As informações foram todas registradas em diário de campo e estão apresentadas por casa de aluno visitada por turma.

Do Grupo 1 estive na casa das seguintes crianças¹⁰⁸:

a) Pablo mora com mais seis pessoas: quatro irmãos, mãe (Rosário) e pai (Milton). Todos os irmãos estudam. A mãe é dona de casa, e o pai é guardador de carro em Rivera e presidente da comissão do bairro. Segundo a professora de espanhol de Pablo, Andresa, o menino foi aprovado na 2ª série com a nota mais alta (*Sobresaliente*). Segundo ela, Pablo apresenta problemas na escrita (“seu texto é pobre”), mas é muito rápido com os números.

b) Amália é filha única. Sua mãe (Cíntia) é babá e doméstica em uma residência no centro de Rivera. Sua patroa é dona de um salão de beleza (em sua casa). Cíntia ajuda a patroa como secretária do salão (e já trabalhou como cabeleireira também). O padrasto de Amália

¹⁰⁷ Quando a policlínica não tem infra-estrutura ou especialistas para atender a certos casos, os pacientes recebem passagens para Montevidéu para lá obterem o atendimento necessário. Ricky, aluno do Grupo 1 e o irmão de Gusmán (Grupo 1) iam periodicamente a Montevidéu por questões médicas. Havia o caso do irmão de Eduardo (Grupo2) que ia a Porto Alegre receber os cuidados médicos que em Santana não havia.

¹⁰⁸ As famílias e os alunos descritos aqui tiveram suas casas visitadas por mim e serão centrais da análise na seção 4.1. Entretanto, nas seções de análise de sala de aula (seções 4.2, 4.3 e 4.4), outros alunos dos Grupos 1 e 2 se tornam centrais na análise, os quais não serão apresentados pontualmente.

trabalha como vigia de uma empresa de reflorestamento e somente está em casa durante três dias a cada quinze dias. Amália foi aprovada na segunda série com *Sobresaliente* também. Durante as aulas observadas, Amália sempre levantava a mão para responder as perguntas dos professores, que lhe pediam que deixasse os outros colegas também participarem.

c) Beatriz mora com dois irmãos, a mãe e o padrasto. Sua mãe atualmente é dona de casa, segundo ela, para cuidar do filho de um ano. Antes trabalhava como funcionária de serviços gerais de uma clínica geriátrica. O padrasto não tem um trabalho fixo. Beatriz foi aprovada na segunda série com a segunda melhor nota (*Muy Bueno Sobresaliente*). Durante as aulas observadas, sempre sentava próximo a Pablo e Amália.

d) Gusmán tem três irmãos, e todos estudam. Sua mãe (Adriana) é voluntária na cozinha da Escola e presidente da *Comisión Fomento* da Escola. O pai de Gusmán (divorciado da mãe) é policial em um povoado do departamento de Rivera e visita periodicamente a família. Gusmán é inquieto na sala de aula. Sempre está de pé, caminhando, procurando lápis para escrever, fazendo parada de mão.

Do Grupo 2, estive na casa das crianças abaixo:

e) Jordan tem um irmão que também é estudante da Escola e, assim como Jordan, freqüenta o Salão Comunal. A mãe (Adriana) é recicladora em Santana do Livramento. O pai é falecido. Sua casa fica nos fundos da casa principal, onde moram a avó, tia e primos. Jordan, bastante participativo e interessado nas aulas, é considerado pelos colegas o mais inteligente da turma.

f) Eduardo mora com três irmãos e a mãe. Todos os irmãos estudam no Brasil. O pai é brasileiro e trabalha como zelador em Santana do Livramento. A mãe (Maria) é dona de casa. Durante as aulas observadas, Eduardo, bastante participativo e interessado, se sentava sempre ao lado de Jordan. A professora de espanhol, Carmem, freqüentemente lhe pedia para traduzir ao espanhol o que menino falava.

g) Cindy mora com a mãe, a irmã e o padrasto em uma casa nos fundos da casa dos avós (Seu Cláudio e Dona Bárbara). Todos adultos da família trabalham na mesma empresa de fumo.

O quadro abaixo permite que se tenha um panorama das famílias visitadas¹⁰⁹, de acordo com atividades escolares e profissionais de cada membro das famílias participantes, e a escolaridade do pai e da mãe da família.

Quadro 6: Famílias participantes, escolaridade e ocupação

	Número de irmãos ¹¹⁰ e instituição de ensino que freqüentam	Escolaridade e ocupação pai/padrasto ¹¹¹	Escolaridade e ocupação mãe
a) Pablo	1 - UTU ¹¹² - curso de cozinha 1 - <i>Liceo</i> ¹¹³ 2 - <i>Escuela</i>	1ª série <i>Escuela</i> / guardador de carro e presidente da <i>Comisión Vecinal</i>	4ª série <i>Escuela</i> / dona de casa
b) Amália	-----	6ª série <i>Escuela</i> / vigia de uma empresa de reflorestamento	4ª série <i>Escuela</i> / babá, doméstica e secretária em Rivera
c) Beatriz	1 - <i>Jardinera</i> 1 - não tem idade para freqüentar instituição de ensino	3ª série <i>Escuela</i> / faz “bicos”	3ª série <i>Escuela</i> / dona de casa
d) Gusmán	1 - <i>Liceo</i> 2 - <i>Escuela</i>	6ª série <i>Escuela</i> / policial* *divorciado, não mora na residência, mas visita os filhos frequentemente	Freqüenta o 2º ano do <i>Liceo</i> / voluntária na cozinha da Escola, Presidente da <i>Comisión Fomento</i> da Escola ¹¹⁴ , Agente Comunitária
e) Jordan	1 - <i>Escuela</i>	---	3º ano do <i>Liceo</i> / recicladora em Santana do Livramento
f) Eduardo	1 - esperando chamado do Quartel (Exército Brasileiro) 2 - Ensino Fundamental (EF) (Santana do Livramento)	5ª série EF/ zelador em Santana do Livramento	1º ano do Ensino Médio (Porto Alegre)/ dona de casa e voluntária em partido político uruguaio
g) Cindy	1 - <i>Jardinera</i>	? / funcionário de empresa de fumo em Rivera 6ª série <i>Escuela</i> / funcionário de empresa de fumo em Rivera (Avô)	6ª série <i>Escuela</i> / funcionária empresa de fumo em Rivera 3ª série <i>Escuela</i> / funcionária empresa de fumo em Rivera (Avô)

¹⁰⁹ Embora tenha visitado também as famílias de Jonathan e Leonardo, optei por não incluí-las no quadro, pois não me refiro a dados específicos dessas famílias na análise.

¹¹⁰ Irmãos que moram na mesma casa.

¹¹¹ Companheiro da mãe que mora na residência.

¹¹² *Universidad del Trabajo del Uruguay* (UTU). Instituição pública responsável pela educação técnica e profissional de nível médio e terciário.

¹¹³ A escolarização básica uruguaia é organizada em Educação Primária (1º- 6º série) e Educação Secundária (1º-3º séries do *Ciclo Básico* e 1º-3º séries do *Bachillerato*). *Liceo* se refere à escola de Educação Secundária.

¹¹⁴ A Comissão Fomento tem o papel de integrar os pais às atividades curriculares e extra-classe da Escola. Um presidente é eleito a cada ano pelos pais dos alunos. O presidente da Comissão controla os gastos feitos na Escola. Adriana deve assinar as notas fiscais de compras e comprovantes de pagamento dos funcionários.

Além das famílias dos alunos, também visitei a casa de uma das funcionárias do refeitório da Escola, Marta. Desde os primeiros trabalhos de campo na Escola, Marta me ofereceu sua casa como hospedagem, a qual aceitei por uma noite (22/05). Marta é mãe de cinco filhos, dos quais uma é funcionária de serviços gerais na Escola, outra estuda no Brasil e os outros três estudam no Uruguai. Na sua casa moram quatro filhos e seu marido, militar no exército brasileiro.

3.2.3 A rotina diária da Escola

Nesta subseção, apresento a rotina diária da Escola, as turmas participantes da pesquisa e os professores das turmas observadas. As fontes dos dados apresentados são as observações realizadas durante os 24 dias de trabalho de campo dentro da Escola, registradas em diário de campo. A descrição da Escola nos permitirá conhecer as especificidades do funcionamento da instituição. Na apresentação dos professores, saliento suas opiniões sobre as turmas.

A escola enfocada neste trabalho é a única de ensino primário existente na área descrita e oferece ao seu público as seis séries correspondentes a *Enseñanza Primaria* (1ª a 6ª série)¹¹⁵ e é classificada pela *Inspección Escolar Departamental* como uma escola de contexto sociocultural desfavorável. O ensino Bilíngüe Dual foi implementado na Escola em 2005, na primeira série. Em 2008, participavam as primeiras, segundas, terceiras e quartas séries. A Previsão é de que em 2010 o Programa esteja implementado até a 6ª série.

Em 2008, a Escola atendeu ao redor de 700 alunos e contou com um corpo docente de 25 professores (6 de português, 18 de espanhol e a secretária Suzana). A sua área física corresponde a 26 salas de aulas (distribuídas em quatro prédios que formam um retângulo), pátios entre os prédios (abertos e com piso de cimento), uma quadra de futebol atrás de um dos prédios, um refeitório, sala da direção e três banheiros (dois para alunos e um para professores).

a) A rotina diária

¹¹⁵ A partir de 2007, a pré-escola, que funciona em prédio contíguo ao prédio da Escola, passou a ser uma instituição independente. A pré-escola não participa do programa bilíngüe.

A Escola funciona em turno integral. As atividades escolares iniciam às 8h30 da manhã e terminam às 16h. São servidas refeições às 9h (café da manhã), às 12h30 (almoço) e às 15h (merenda). O quadro de horários abaixo indica o cronograma semanal detalhado de atividades de uma das turmas observadas (Grupo 1).

Quadro 7: Cronograma de atividades de uma das turmas observadas (Grupo 1)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30	Andresa	Andresa	ATIVIDADE CURRICULAR	Andresa	Anderson
9h	----- CAFÉ DA MANHÃ -----				
9h20	Andresa	Andresa	ATIVIDADE CURRICULAR	Andresa	Anderson
12h30	----- DESCANSO -----				
13h30	Andresa Hora do Jogo	Anderson	Andresa Hora do Jogo	Anderson	Andresa Hora do Jogo Convivência
15h40	----- MERENDA -----				
16h	Término das aulas				

(Diário de Campo – 29/04/2008)

Como proposto pelo Programa de Educação Bilíngüe, os períodos de aula são divididos de modo que 50% sejam ministrados por um professor, em português, e os outros 50% por outro professor, em espanhol. No Grupo 1, Andresa era a professora responsável pelas aulas em espanhol, e Anderson, pelas aulas em português. Nos períodos em que não estava com a turma, Andresa trabalhava cada dia com alunos diferentes (dois alunos por vez) em atividades de reforço escolar. Como os professores de português atendem a duas turmas, Anderson dispunha das segundas-feiras para aulas de reforço com alunos das duas turmas que atendia (3ª série e 4ª série). Com exceção da segunda-feira, os períodos que cada professor trabalhava (manhã/tarde) trocavam a cada semana; assim, se em uma semana Andresa era responsável pelo turno da manhã de terça-feira, na semana seguinte, era Anderson. Dessa maneira, em cada semana um professor diferente estava com a turma durante a Hora do Jogo e a Convivência.

A Hora do Jogo se caracteriza por um momento em que os alunos brincam, por uma hora, com os jogos disponíveis na sala ou com aqueles disponibilizados pelos professores. Em cada turma a Hora do Jogo apresentava características diferentes, como veremos no Capítulo 4 (seção 4.3).

A Instância Semanal de Convivência consiste em um momento em que alguma atividade é proposta com o objetivo de refletir sobre conviver em grupo. Uma atividade proposta

por Andresa foi um jogo no pátio em equipes e uma posterior elaboração em conjunto de uma lista sobre como se deve trabalhar em equipes. O jogo consistia em que cada equipe (duas) deveria, entre os participantes, formar letras com seus corpos. Ganhava o ponto a equipe que formasse uma letra corretamente em menos tempo. De volta a sala de aula, Andresa propôs a reflexão sobre como deveria trabalhar uma equipe para vencer. Cada idéia ia sendo escrita no quadro pelo seu proponente e, em um momento seguinte, digitada no computador. (Diário de Campo, 18/04/2008 – Grupo 1) Além das atividades da Hora do Jogo e da Instância Semanal de Convivência, as turmas também tinham aula de ginástica uma vez por semana durante trinta minutos¹¹⁶.

Com relação às refeições, Anderson afirmou que esses momentos são mais um momento pedagógico e por isso de trabalho para os professores. Segundo ele, dentre os objetivos educacionais das refeições, está o ensino dos hábitos à mesa. (Diário de Campo, conversa durante um dos vários cafés da manhã compartilhado com os alunos no refeitório, 18/04/2008).

O refeitório da Escola está localizado no final do corredor da sala da direção, de frente para o pátio. Da sua porta se vê grande parte das salas de aulas da Escola. O espaço, que mede ao redor de 10m de comprimento e 4m de largura, tem duas portas na cor azul e janelas na parede oposta que mantêm o local iluminado durante todo o dia. O teto e as paredes são pintados de amarelo. Ao total são 5 mesas retangulares com tampo laranja e pés azuis, medindo 4 palmos de altura cada uma. Os respectivos bancos são de assento em cor verde e pés azuis, medindo 2 palmos de altura cada um. Em um dos extremos do salão, há um quadro-negro, e no outro está a cozinha separada da área das mesas por um balcão de pedra. Em cada refeição, cada turma ocupa uma mesa. Assim que uma turma termina de comer, a mesa é limpa e ocupada por outra turma. Os 5º e 6º anos fazem as refeições dentro da sala de aula (assim como outras turmas cujas professoras decidam fazê-lo). Quatro funcionárias trabalham no refeitório: as irmãs Marta e Mariana, Mila, Estela e Adriana. As quatro primeiras são contratadas, e a última (mãe de Gusmán, aluno do Grupo 1) trabalha como voluntária¹¹⁷.

O deslocamento da sala de aula ao refeitório é feito em fila de meninos e meninas organizados por altura. No café da manhã, lhes é servido leite pela professora ou por uma das

¹¹⁶ Além disso, no período da tarde, três vezes por semana, é prevista a realização de Oficinas, as quais envolvem a participação simultânea de duas turmas e dois professores. O trabalho desenvolvido nas oficinas é programado pelos dois professores. Em 2008, as oficinas começariam somente no início de junho e por isso não figuram no quadro de horários.

¹¹⁷ Todas são uruguaias. As irmãs Marta e Mariana relatam que freqüentaram o 1º grau no Brasil.

funcionárias em canecas de plástico coloridas. Também são distribuídos pedaços de pão com manteiga (organizados em recipiente de plástico transparente que leva o nome da professora), uma fatia para cada criança. No almoço, a comida é servida pela cozinheira e entregue à professora em pratinhos fundos de plástico colorido. Depois de servir cada aluno, a professora se serve em um prato de vidro azul de uma panela diferente daquela em que está a comida dos alunos. O pão e a sobremesa (geralmente algum tipo de fruta) estão organizados em sacos plásticos que levam os nomes de cada professor. A merenda consiste em leite com chocolate e pão com doce de leite. No caso das turmas que fazem as refeições dentro das salas, a comida é levada do refeitório às salas por alunos que são designados pelos professores para ajudar (Gusmán era um dos alunos frequentemente designado para essa tarefa).

A hora do descanso corresponde ao horário das 12h30 às 13h30, quando as turmas almoçam e brincam no pátio. Algumas turmas almoçam logo após tocar o sinal, outras somente às 13h. O pátio é dividido por zonas: cada série tem sua zona do pátio para brincar e os professores, sua zona para supervisionar os alunos. Na frente da sala de aula de um 5º ano, duas professoras cuidam de uma mesinha de venda de balas, alfajores, rapaduras, doce de leite, pastilhas; tudo por 1 a 2 pesos. O produto mais caro é o alfajor por \$4. Também aceitam reais.

b) As turmas

Como descrito anteriormente, observei aulas em duas turmas de terceiras séries (Grupo 1 e Grupo 2). O Grupo 1 tinha 25 alunos (13 meninas e 12 meninos), e o Grupo 2, 24 (14 meninas e 10 meninos). A média de idade dos alunos era 9 anos. Como o foco deste trabalho foram as atividades letradas propostas e desenvolvidas pelos professores e alunos, não descrevo as turmas detalhadamente; dou apenas um panorama da organização física das salas de aulas e do engajamento da turma nas atividades propostas pelos professores.

No Grupo 1, a organização das mesas não era muito rígida: havia alunos sentados em grupos de três ou quatro, alunos sentados em duplas e alunos sentados sozinhos. Alguns, às vezes, mudavam de lugar de uma aula para a outra. Durante as aulas em português, era comum que algum aluno sentasse na mesa de Anderson (professor de português), que ficava no fundo da sala do lado oposto ao quadro. No fundo da sala havia também um armário, referido como “biblioteca” pelo grupo, e a mesa do computador. Na biblioteca se encontravam, de maneira

bastante desordenada, livros usados do 3º ano¹¹⁸; muitos cadernos antigos de alunos de outros anos; caixas de giz; jogos pedagógicos (de matemática); jornais e folhetos velhos; cadernos novos; livros novos de 3ºano; e embalagens de produtos trazidos pelos alunos para uma atividade de sala de aula. Nas paredes da sala havia cartazes de atividades.

Os alunos desse grupo eram participativos das atividades pedagógicas, respondendo às perguntas dos professores quando selecionados e também espontaneamente. Os professores, no entanto, chamavam a atenção dos alunos freqüentemente para que fizessem silêncio.

No Grupo 2, as mesas eram organizadas em forma de U, e os alunos sentavam em duplas. No centro da sala havia três mesas unidas onde sentavam sete alunos. A mesa da professora ficava ao lado do quadro, de frente para a turma. A posição das mesas ajudava as professoras no controle da disciplina da turma. Todos os alunos se viam (com exceção dos alunos que sentavam no centro da sala em grupo, os quais não viam os colegas a suas costas) e as professoras podiam ver todos de frente. Principalmente a professora Carmem assumia o papel de liderança e de organizadora do grupo no desenvolvimento das atividades propostas a ela, em que reiterava seguidamente que era ela quem indicava quem respondia suas perguntas. Os alunos participavam ativamente respondendo as perguntas das professoras. No fundo da sala, estava a “biblioteca”, o computador e uma estante pequena com prateleiras. Como no Grupo 1, nas paredes da sala também havia cartazes.

c) Os professores

Os professores do Grupo 1, como já referido, são Andresa (espanhol) e Anderson (português). Andresa se formou em 2002 e iniciou a trabalhar em 2004 em uma escola de *Educación Común* (não integral). 2008 foi seu primeiro ano em uma escola de tempo integral e, em sua opinião, é um trabalho bastante exigente por causa do público (porque aquí los niños tienen otros intereses, ta? Que no son los de... comunmente en la escuela... entonces vos tenés que elaborar estrategias para atraparlos (...) algo diferente porque aquí de la forma tradicional no funciona . Aquí tiene que ser algo divertido porque, si no, no les interesa). Além disso, Andresa

¹¹⁸ Os livros didáticos da terceira série eram “*Desde el sur*” (ciências sociais), “*Matí3*” (matemática) e “*Un mundo para leer y cuidar*” (idioma espanhol, leitura e escritura).

aponta o uso dos DPU como língua de interação em sala de aula e como um aspecto que distingue o seu trabalho na Escola:

con respecto a la lengua, al español, también ellos en clase conversan mucho con la L1 (.) el dpu, no? Una forma afectiva de comunicarse en el grupo, de identificarse en el grupo. Y en las otras escuelas yo no vi eso (.) no veía tanto (.) veía el esfuerzo de- de hablar con el maestro en español para ser entendido, aceptado en el grupo. Y acá no (.) acá es el contrario . acá ellos para identificarse con el grupo, ellos prefieren manejar el dpu. (excerto de entrevista, 14/05/2008)

Entretanto, Andresa enfatiza que o fato de os alunos usarem o DPU em aula não é visto como um problema para ela mas sim um meio de chegar-se à aquisição do espanhol (a L2) em sala de aula (conforme orientação da coordenação do Programa). Segundo ela, é em aula, com a professora de espanhol, que seus alunos têm a oportunidade no seu cotidiano de falar o idioma.

no... no es un problema. No es un problema pero... o sea, hay que- hay que, o sea (.) nosotros debemos utilizar la L1 como un puente para que este niño pueda adquirir la L2. [xxxx] como puente porque si ellos no hablan en español en la escuela, no hablan el español en la casa, ni con los amigos, cuando van a hablar? Entonces de cierta forma, hacer con que ellos hablen el español con la maestra de español, no? Porque sino, creo yo, que en outro lugar, en el contexto donde viven, no- no van a hablar... (excerto de entrevista, 14/05/2008)

Com relação ao seu contato com o Brasil, Andresa diz que ele acontece através dos meios de comunicação:

lo que yo sé de Brasil es lo que veo en la tele (.) lo que escucho en la televisión y todo (.) las músicas (.) todo lo que pasa en los canales de Globo, de SBT- miro más la Globo. Contacto por ese lado (.) pero de conocer, de ir, de haber estado ahí, no (.) conozco solo Livramento y esta parte no más de la frontera. (Excerto de entrevista, 14/05/2008).

Sobre o português no seu cotidiano, Andresa primeiramente afirma que não usa o português cotidianamente, mas logo menciona que com amigos e familiares interage em D.P.U.

Segmento 3 (8m25s– 8m57s)

Letícia: na tua família nunca falaram o português contigo?
 Andresa: el portugués, el portugués *standard* não. El dpu sí.
 Letícia: ah, na tua casa se falava o dpu?

Andresa: siempre se habla.. y... hay algunas palabras que uno siempre la usa en dpu. porque es una lengua viste, afectiva (.) la gente habla más para, viste (.) tiene más relaciones (.) entre amigos, entre familiares siempre vos manejáis algún término de dpu, como una forma de... como una mayor aproximación...

Anderson, por outro lado, nasceu no Brasil, mora em Santana (casado com uma brasileira) e completou o ensino fundamental e médio no Brasil. Seu pai é brasileiro, e a mãe uruguaia. Anderson fez o magistério no Uruguai, justificando que é mais difícil entrar em uma universidade no Brasil, assim como, segundo ele, é mais complicado se conseguir trabalho de professor nesse país. Formou-se em 2001 e, em 2005 teve a sua primeira experiência como professor de português no Programa por conteúdos curriculares¹¹⁹. Trabalha na Escola desde 2007.

Segundo os professores do Grupo 1, a turma era bastante “boa”. De acordo com as palavras de Anderson, os alunos eram carinhosos e tinham bom comportamento e “hábitos de trabalho”. Andresa concorda com o colega, mas acrescenta que o grupo apresenta baixo rendimento, principalmente em leitura:

con relación el rendimiento, yo detecté muchos problemas en lenguaje, en la escritura, viste? Hay niños que escriben las palabras pegadas, juntas, otros niños, este- (.) tienen problemas de poner puntos, hacer comas (.) eso que estamos trabajando ahora justamente por eso y... en resolución de problema (.) que ellos justo no entienden los problemas porque ellos tienen problema en la lectura. (excerto de entrevista, 14/05/2008)

No início do ano, Andresa fez um diagnóstico do grupo no qual registrou que “20% decodificam ou identificam letras, mas não reconhecem significados, e mais de 60% da turma lê e

¹¹⁹ “Como não há no Uruguai nenhum curso de nível superior de formação de professores de português e ainda não foi instituído um concurso público específico para a seleção de professores de língua portuguesa para o Programa de Educação Bilíngüe, os critérios de seleção foram especialmente criados para o Programa. Assim, para participar do Programa de Educação Bilíngüe como professor de português (interino), o candidato ao posto deve ter formação em pedagogia (*Titulación en Educación Común-1ª a 6ª série e/ou Inicial- pré-escola*), ser membro da comunidade fronteiriça e falante de português (segundo edital de convocação de professores de 2005, “*nível avanzado de portugués con dominio oral y escrito*”), além de passar em uma prova escrita elaborada pela coordenação do Programa.

Conforme orientação da ANEP, os professores não efetivos que atuam na rede pública – situação em que se encontram os professores de português - não têm estabilidade: são avaliados a cada ano pelos inspetores (regionais e específicos do Programa de Ensino Bilíngüe em português) e classificados. A partir da classificação, podem escolher em que escola querem trabalhar, o que gera uma alta rotatividade de professores de português nas escolas” (Bortolini, 2008, p.130).

reconhece a mensagem global do texto, mas muito poucas crianças conseguem compreender o texto e especificar informação explícita e implícita¹²⁰” (Documento recolhido em campo).

As professoras do Grupo 2 são Carmem (espanhol) e Adriana (português). Carmem trabalha na educação primária há 27 anos. A última escola em que trabalhou, antes de começar a trabalhar na Escola em 2007, se localizava no centro da cidade e, segundo Carmem, era de um contexto favorável (nível sociocultural alto). Em 2007 fez um curso (300h) para trabalhar em zonas de contextos desfavoráveis.

Carmem, assim como Andresa, ressalta o uso do português durante seu período de aula nesta escola em comparação às outras escolas em que trabalhava, e como isso modifica o trabalho pedagógico em sala de aula.

Son realidades que no se repiten en toda la ciudad (de Rivera) (.) la escuela donde yo trabajo(aba),viste? Es todo lo contrario: son niños que te hablan en muy bueno español (.) ellos te manejan un vocabulário, una cosa impresionante el vocabulário que te manejan los chiquilines (.) entonces en venir para cá es un desafio porque allá lo que no necesitaba tanta explicacion, yo aqui tengo que darle la vuelta y la vuelta y buscar y buscar y muchas veces no es solamente con sinónimos, tengo que dar un ejemplo, tengo que ejemplificar y decirles [xxx] yo les digo en el portugués de ellos, viste? (excerto entrevista Andresa, 20/05/2008)

Assim como Andresa, também Carmem se coloca como a pessoa responsável pelo ensino do espanhol, destacando esse aprendizado como possibilitador para que os alunos sigam estudando com sucesso no Uruguai ao sair da Escola.

hay muchos de ellos que no conocen el centro de la ciudad (...) el año pasado cuando llegué acá fue una cosa que yo no podia creer (...) Hay que sacarlos de este micro espacio, viste? Sabes que las conductas se van resistiendo, se van resistiendo y es un peligro que esas conductas se vayan resistiendo, sabes? Entonces yo quiero a esos chiquilines- eso creo yo sabes (.) yo les hablo en el portugués para que me entiendan pero mi obligación es levantar el nivel educativo de ellos, sabes? Porque si ellos van a seguir estudiando en este país, va haber una brecha cultural tan grande, un despasaje tan grande, una posibilidad de superación tan grande entre ellos que no manejan y entre el resto que maneja un español aceptable, que yo creo, viste, que no puedo bajar (.) simplificar demasiado las cosas (.) tengo que elevar. (excerto entrevista Carmem, 20/05/2008)

Essa professora que afirma não manejar o português (além de algum vocabulário) e que salienta que durante sua vida nunca teve a necessidade de usá-lo no seu dia-dia, se vê às

¹²⁰ No mesmo diagnóstico, Andresa ressalta que “muitas crianças cuja língua materna é o DPU não reconhecem muitos grafemas ou os confundem. Essa dificuldade influi, dessa maneira, na escrita”.

voltas em usar a língua portuguesa nas suas aulas na Escola para que os alunos a entendam. Carmem enfatiza, entretanto, que sua preocupação é a de ampliar os contatos dos alunos com outras realidades (seja lingüística ou geográfica dentro da própria cidade) para que não fiquem restritos ao “micro-espaço” no qual vivem. A missão de levantar o nível educativo dos alunos a que se propõe a professora passa necessariamente, então, pelo ensino do idioma espanhol. Como ressalta, os alunos da Escola necessitam aprender o espanhol para que não estejam em tanta desvantagem cultural ao lado “do resto” dos alunos da própria cidade de Rivera que usam um “espanhol aceitável”.

Adriana (professora de português) estava trabalhando como suplente durante o período de observação. Ela, que se formou em 2007, não é concursada e trabalha como suplente de professores (de qualquer escola) que por alguma razão têm que faltar. A professora titular de português do Grupo 2 estava em licença médica por um mês. Com relação ao grupo, Adriana afirma que os alunos se sentem muito à vontade na aula em português (“seu ambiente [lingüístico] habitual”) e que por isso pensam que podem se comportar na aula como se comportam em casa, ou seja, sem respeito.

Segundo Adriana, sua aprendizagem da língua portuguesa se deu em cursos de língua porque sua família não é falante de DPU. Ela estudou no *Centro de Lenguas Extranjeras* quando adolescente e até hoje estuda português (nível avançado) em um instituto de línguas de Rivera (o qual recebe apoio do Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro - ICUB).

As professoras de espanhol das duas turmas revelam preocupação com relação ao ensino do espanhol a alunos que elas afirmam usarem majoritariamente o português como língua de comunicação dentro da sala de aula. Tanto Andresa como Carmem circunscrevem a Escola como um ambiente educacional desafiante se comparado a outras escolas em que trabalharam, principalmente pela questão do idioma falado pelos alunos, o que, como afirmam, requer uma adaptação na sua prática pedagógica. Desse modo, o aprendizado do idioma espanhol, para essas professoras, parece sobrepor-se frente a outras questões pedagógicas, sendo que ambas se colocam na posição de únicas falantes dessa língua com os alunos. Os professores de português, por outro lado, não demonstram preocupação com relação ao aprendizado da língua em que trabalham; pelo contrário, se referem a ela como a língua do seu “ambiente natural”.

Neste capítulo, apresentei a abordagem teórico-metodológica adotada e detalhei a geração de dados no trabalho de campo e os procedimentos de análise. Também descrevi o

contexto da pesquisa, enfatizando a descrição do entorno da Escola e da rotina escolar, além de apresentar as famílias participantes desta pesquisa. No capítulo seguinte, analiso como a comunidade em que está inserida a Escola se orienta para atividades letradas em português e em espanhol e como em sala de aula acontece o letramento.

4. ESCREVER E LER EM DUAS LÍNGUAS

Neste capítulo apresento a análise dos dados gerados em campo. O capítulo está dividido em três seções: na seção 4.1 apresento os dados relativos à comunidade, relatando as atividades letradas em português e em espanhol realizadas pelos familiares de alunos e pelos alunos da Escola; na seção 4.2, apresento as práticas letradas realizadas em duas salas de aula da Escola, enfocando as atividades de letramento propostas pelos professores e a língua usada pelos participantes no seu desenvolvimento. Na seção 4.3, enfoco atividades (propostas pelos professores e livres) em que a outra língua (que não a prevista pelo período) é usada pelos participantes na sua realização. Na seção 4.4, apresento eventos de letramento bilíngüe nas salas de aula estudadas.

4.1 Atividades cotidianas em português e em espanhol: ser bilíngüe na comunidade do entorno da Escola

Em uma aula sobre retas secantes e paralelas no período em espanhol, o Grupo 1 recordava o nome das ruas da quadra da escola e as representava no quadro negro. A professora Andresa, apontando para a reta que representava a rua da escola (que estava mais curta que as outras representadas no quadro) pergunta ao grupo: “Simon Obina no termina aquí, ¿verdad?”

Pablo: “Simon Obina sigue até o Brasil”

Andresa: “No. Allá para Brasil es Santana. No es Rivera. Es otra cosa”

(Diário de Campo, 17/04/2008 – Grupo 1)

O limite político geográfico entre Uruguai e Brasil, no bairro em que está localizada a escola, está demarcado pelo marco fronteiro 679, localizado a três quadras da escola ao final da rua referida por Pablo. Para alguns dos familiares de alunos participantes desta pesquisa, esse limite territorial é atravessado quase que diariamente por motivo de trabalho e compras. Para eles, a “*otra cosa*”, expressa por Andresa, é um lugar contíguo ao local onde vivem e onde também realizam suas atividades cotidianas: a mãe de Jordan (Grupo 2) cruza a fronteira todos os dias com sua irmã para trabalhar de recicladora de lixo (elas juntam lixo seco e vendem a um centro de reciclagem em Santana); o pai de Eduardo (Grupo 2) é brasileiro e zelador em um prédio residencial em Santana do Livramento, e sua mãe é responsável pelos trâmites bancários

do marido nessa cidade; a mãe de Pablo (Grupo 1) é responsável pelas compras das roupas dos filhos: para isso diz comparar preços entre lojas de Rivera e de Santana, onde costuma comprar a prazo; as mães de Gusmán (Grupo 1), Beatriz (Grupo 1) e Jordan relatam que compram produtos alimentícios no Brasil porque é mais barato. Segundo os avós de Cindy (Grupo 2), Seu Cláudio e Dona Bárbara, já não é mais tão barato comprar em Santana e por isso hoje em dia compram nas vendas (*bulichos*) do bairro onde vivem:

Segmento 04 [mp3] (31min.57seg.– 33min38seg)

- Letícia: (...) as compras assim de supermercado a senhora faz aqui na volta ou ...
 Cláudio: aqui no más.
 Bárbara: praticamente agora (.) um pouco pelo problema do real nós fazemos aqui no más (.) mas é praticamente produto (xxxxxx) se compra mais barato porque tem bulicho que compram da aduana (.) que é mercadoria que prendem na aduana (.) passa um tempo e fazem um leilão, né? Um remate que dizem (.) entonces essas pessoas que têm (.) que trabalham com isso compram (.) em quantidade e depois [Cláudio: “sai mais barato”] te sai mais barato. (...) um surtido [rancho de comida] (.) tudo que fazia era em Santana que atravessamos aqui, saímos ali, né? Mas praticamente agora a gente está comprando aqui.
 Letícia: e com relação à compra de roupa (.) ou outras coisas que tu necessitas (.) além de comida? tu costumava comprar aqui ou em Santana?
 Bárbara: em Santana (.) depende (.) dependendo (...)
 voluntária da paróquia: (xxxxxxx) na fronteira (.) viste? pendemos ou pra lá ou pra cá
 Letícia: sim (.) o bom é que vocês tem muitas opções
 Todos: ah, sim
 Bárbara: e andamos livremente ()
 Cláudio: por causa do câmbio, o câmbio de moeda, então às vezes encarece muito lá (.) nós viemos para cá; às vezes encarece muito aqui nós viemos para lá

(excerto entrevista avós de Cindy realizada 26/05/2008)

Para essa família, comprar de um lado ou de outro da fronteira é uma questão de economia de mercado. O fato de poder andar livremente, como ressaltado por Bárbara, permite ir e vir de Santana, decidindo em que lugar é mais econômico comprar produtos, “pendendo o pra lá o pra cá”. Ao se referir aos *bulichos*, Bárbara se refere às vendas do bairro onde vive; assim, tem-se que para esta família (como para outras) as opções de comércio imediato estão tanto nas lojas cruzando o marco 679, como nos mercadinhos do bairro.

Cruzar a linha fronteira é uma entre as possibilidades de contato com o outro lado da fronteira. As coisas do Brasil também fazem parte da vida das famílias visitadas através dos meios de comunicação brasileiros (canais de televisão, rádio, revistas, jornais), da produção

cultural brasileira (música e filmes) e de outros materiais escritos publicados no Brasil e que circulam pelas casas.

Em Rivera, para ter a transmissão dos canais uruguaios, é necessário ter televisão a cabo (o canal local de Rivera é o único canal uruguaio que pode ser sintonizado sem esse serviço); já os canais brasileiros podem ser sintonizados em toda a cidade. Dessa maneira, como geralmente não há televisão a cabo nas suas casas, a maioria dos programas a os alunos e suas famílias assistem são produções brasileiras. Não é raro a novela das oito da Rede Globo ser o tema das conversas nas casas das famílias. Nas aulas, os professores de português e de espanhol também costumavam fazer referência a algum programa brasileiro durante a atividade pedagógica.

Andresa (professora do período em espanhol) propõe a leitura da *Leyenda del Timbó*. Depois da leitura em silêncio, Andresa conversa com o grupo sobre o que é uma lenda, fazendo referência a um programa de uma emissora brasileira que encena lendas urbanas (en las leyendas no sabemos cuanto de verdad hay, cuanto de imaginación. ¿Uds ya vieron en SBT que pasan leyendas urbanas?). O grupo responde que já viram o programa (SÍ). Andresa segue a explicação (entonces, allí cuentan cosas que-) e é interrompida por Guzmán (lendas urbanas é no Gugu). Andresa segue a explicação (uno no sabe que es verdad, que es imaginación...) (Diário de Campo, 22/04/2008, Grupo 1)

Se a mídia televisiva está presente em todas as casas visitadas (nas conversas nas aulas na Escola), a presença da mídia impressa está associada a onde trabalham os adultos da casa: o pai de Eduardo, zelador em Santana, costuma trazer para casa diariamente jornal brasileiro. Cíntia, mãe de Amália, trabalha de babá de três crianças em Rivera. Sua patroa, dona de um salão de beleza e de uma academia em Rivera, é assinante de revistas de entretenimento e moda brasileiras, assim como de um jornal brasileiro e de um uruguaio. Cíntia leva periodicamente as revistas para casa para a filha (“...e daí trago para a Amália pro colégio, pra recortar e ver”) e os jornais para a leitura ou para fazer fogo (“trago do trabalho. Para ler ou pra fogo”) (Diário de Campo, 07/05/2008). Assim, Amália, na gaveta em que guarda os materiais para estudar, tem figurinhas, lápis de cor, ex-cadernos, fascículos do corpo humano, agendas com folhas em branco, edições da revista *El escolar* (do jornal *El país*)¹²¹, revistas de entretenimento brasileiras, entre outros materiais. Também é do trabalho que a mãe de Jordan, Adriana, eventualmente traz para casa jornais, mas afirma não os ler muito (“Jornal tem [em casa] porque

¹²¹ A revista *El escolar* sai semanalmente no jornal *El país* (ver: <http://elescolar.elpais.com.uy/>).

como nós trabalhamos com reciclagem (...) às vezes vende os jornais, né? Jornal a gente não lê muito”). (excerto entrevista, 22/05/2008) No sofá da sua casa, havia revistas de novelas, que, segundo Adriana, também eram recolhidas durante o trabalho. Para os filhos, ela diz trazer revistas em quadrinhos. Jordan e seu irmão pedem que a mãe leia de noite uma história para dormir; essas histórias às vezes são das revistinhas trazidas de Santana, mas, às vezes, de outro livro em espanhol que divide espaço com as revistinhas na caixa de Jordan e seu irmão (Diário de Campo, 22/05/2008).

Em todas as casas, materiais escritos em português compartilham espaço com materiais escritos em espanhol: há embalagens de produtos em português e espanhol, nos armários nas cozinhas; e os carnês de crediários são de lojas de Rivera e de Santana. Enquanto os calendários pendurados nas paredes e as bulas dos remédios (recolhidos no posto de saúde do bairro) em todas as casas estão escritos em espanhol, por outro lado, geralmente as revistas (de fofoca, moda, em quadrinhos, trabalhos manuais) são em português (Diário de Campo, vários).

A avó de Cindy (Dona Bárbara) diz que tem livros de receita nos dois idiomas e que, além de os usar para cozinhar, troca receitas com as colegas de trabalho (“mesmo outro dia eu estava fazendo um mousse de *remolacha* (beterraba) que eu tenho aí, e diz, tem uma companheira e me diz ‘ai, me copia lá e me traz’ e *bueno* e eu levei para ela”) (excerto de entrevista, 25/05/2008). Dona Bárbara também tem, lado a lado na estante da sala em sua casa, revistas de trabalhos manuais compradas em Santana e uma enciclopédia em espanhol para a neta que mora com eles e estuda no *Liceo*. Mensalmente Dona Bárbara, Seu Cláudio e sua filha trazem para casa o jornal (em espanhol) da empresa de fumo em que trabalham. Dona Bárbara e Seu Cláudio relatam que participam em reuniões dos funcionários da empresa nas quais se propõem melhorias para o trabalho na empresa e se preparam atas (em espanhol). Cindy, por sua vez, em sua casa, tem livros de histórias em espanhol e em português, além de seus livros didáticos em espanhol. Ter contato diário com os dois idiomas em interações orais e escritas é, para Dona Bárbara, algo natural para quem é da fronteira:

se um passa daqui para lá, um entende a língua portuguesa, né, e se um vai pra dentro do Uruguai, um sabe, entende também bem o espanhol, sabe bem como é... Assim que nós estamos na fronteira, nós entendemos bem as duas línguas, né? (.) e escrever, só escrever, tanto o português como o espanhol nós entendemos bem. (excerto de entrevista, 25/05/2008)

Ao longo do trabalho de campo, esse lidar com os dois idiomas, seja conversando comigo e passando ao espanhol na presença de outra pessoa, seja assistindo a novela em português e comentando em seguida um texto escrito em espanhol, foi uma constante. Durante a conversa na casa dos avós de Cindy, chegou à casa do casal uma amiga da paróquia. A senhora entrou na casa falando em espanhol, e Dona Bárbara e Seu Cláudio responderam em espanhol e seguiam interagindo comigo em português. Em seguida, a nova participante muda a sua língua de interação para o português também. Dona Bárbara e Seu Cláudio esclarecem que a escolha lingüística entre os dois idiomas que manejam depende do lugar onde ocorre a interação e, principalmente, de com quem interagem:

Segmento 05 [mp3] [1m28s-2m12s]

Letícia: e aqui dentro de casa vocês falam português?

Cláudio: (XXXXXXXX)

Letícia: hhhhh

Cláudio: vai uruguaio vai-

Bárbara: o que nós temos que falar

Cláudio: mais é assim como nós estamos falando

Letícia: ah, sim, sim

Cláudio só se tem algum yerno que é assim bem uruguaio e daí nós já temos que conversar em espanhol.

Letícia: sim

Cláudio: agora assim nas casas é normal

Bárbara: agora no trabalho sim é praticamente-

Cláudio: no trabalho é mais espanhol

Bárbara: já tem que usar mais

Cláudio: claro porque os patrões já são tudo-

Bárbara: os patrões, os encargados

Cláudio: já tem que tratar com engenheiro.

(excerto de entrevista, 20/05/2008)

De acordo com os entrevistados, em casa se fala as duas línguas (“o que nós temos que falar”), predominando a língua de interação da entrevista (que entendo como sendo o português) à qual é referida como “assim como nós estamos falando”, em oposição à língua usada no trabalho, onde predomina o espanhol (“no trabalho é mais espanhol”). Entretanto, não parece ser exatamente o lugar o critério de seleção da língua de interação: de acordo com Cláudio, se um genro fala exclusivamente em espanhol (se é *bem uruguaio*), a família interage nessa língua, em casa. No trabalho, se usa mais o espanhol, porque se fala com gente de cargos

importantes (“os patrões, os encargados”; “já tem que tratar com engenheiro...”), que nessa posição usam o espanhol.

Os funcionários do Salão Comunal, de cargos “superiores”, também usam o espanhol como língua de interação entre si e com os alunos. A vinheta abaixo narra um dia de visita ao Salão Comunal em que a responsável administrativa tem como primeira opção o espanhol como língua de interação comigo, mesmo sabendo falar português. Na oficina de canto observada, as professoras regiam a aula em espanhol e apenas nessa língua.

Vinheta 1 - “Salão Comunal”

É minha primeira visita ao Salão Comunal, depois de um dia de observação de aulas na Escola. Sou recebida pela responsável pelos serviços gerais, Patrícia (mãe de um aluno da Escola) que, em português, me apresenta ao guarda (que também interage comigo em português) e me encaminha até a sala da responsável administrativa do Salão, Marta, referida por Patrícia como a coordenadora do local. Marta me recebe muito gentilmente e me explica, falando em espanhol, as metas e os trabalhos realizados no Salão. Patrícia permanece na sala complementando, em português, as explicações. Eu também falo em português. Durante a conversa, Marta troca de língua de interação, passando para o português também. Ela me mostra fotos e certificados de participação de atividades que entregam aos alunos (escritos em espanhol). Terminada a conversa, Patrícia me apresenta as dependências do local. Peço para assistir a aula de canto: na sala, duas professoras regem, em espanhol, um grupo de 19 crianças. Dentre os alunos estão Jordan, outra aluna do Grupo 2, além de mais duas alunas do Grupo 1. Durante os 30 minutos que observo a aula, o grupo canta seis músicas em espanhol. A letra da primeira música cantada está escrita no quadro, e as professoras apontam para os versos que seguem. Os alunos cantam entretidos e raramente as professoras têm que pedir por silêncio. Quando o fazem, enfatizam a importância de comportar-se e respeitar o momento da aula. (“Salão Comunal”, 13/05/2008)

Enquanto o guarda e a responsável pelos serviços gerais do Salão, moradores do bairro, optam pelo português como língua de interação comigo, a responsável pela administração do local, não moradora do bairro e indicada como a autoridade do local pela encarregada de serviços gerais, opta primeiramente pelo espanhol, mesmo sabendo falar português (como demonstra ao mudar de língua durante a conversa). Nas oficinas, a regra lingüística seguida pelos professores e alunos é a de uso do espanhol nas interações professores-alunos (essa também é a língua do material usado em aula). Fora das oficinas, o português é a língua para as interações entre os pares (Diário de Campo, 13/05/2008). Jordan, por exemplo, participa de várias oficinas. Em casa, Jordan fala em português com sua mãe, avó, tias, primos e irmão; no Salão Comunal, em português com os colegas e em espanhol com as professoras das oficinas. Em conversas informais que teve comigo, Jordan afirma que adora as atividades do Salão de que participa (aulas de computação, apoio, futebol e dança), assim como seu irmão. No dia da visita a sua casa, Jordan trouxe do seu quarto para me mostrar uma caixa com suas revistinhas e livro de colorir

escritos em português, e seus livros e enciclopédia (sobre os animais), em espanhol. É nessa caixa também que estão guardados certificados dos campeonatos de futebol e apresentações de dança do Salão Comunal (também em espanhol) (Diário de campo, 22/05/2008). O segmento a seguir, ilustra como as oficinas e eventos organizados pelo Salão Comunal prevêm que as crianças e os pais participantes lidem com material escrito.

Segmento 06 (29m30s-34m20s)

- Letícia: e vem cá Jordan, tu estava me dizendo que para cada coisa- por favor Alessandro também pode ajudar (.)que para cada coisa que vocês fazem vocês recebem um certificado (.) um diploma. por exemplo.
- Alessandro: quando jogamos bola
- Jordan: não (.) mas não é o mesmo do que pedir, mandar uma carta para pedir para as mães para se elas deixam ir lá jogar bola (.) não é isso (.) né que não é isso (a Letícia)?
- Letícia: não (...)
- Jordan: viste?
- Alessandro: é que quando- depois que nós jogamos dois ou três jogos fazem uma festa lá no salão e dão diploma, um papel assim [dizendo?] ‘o jogador...’
- Letícia: é? então é isso.
- Alessandro: como certificado.
- Letícia: um certificado (.) mas (a Jordan) o que tu estavas contando que eles mandam uma carta para as mães, como é que é?
- Jordan: sim (.) para elas escreverem assim, assinarem para ver se elas deixam a gente ir aí.
- Letícia: ir aonde?
- Jordan: ir [xxxx] e lá no estádio (.) nós já fomos lá no estádio (.) e no de acá também.
(excerto de entrevista, 22/05/2008)

No segmento acima, Jordan e seu irmão negociam sobre qual material eu me referia, explicitando as características de cada um (carta para os pais e certificado) e deixando transparecer familiaridade com esses gêneros escritos em espanhol. Como toda a administração, aulas e materiais usados em aula, a comunicação escrita com os pais é em espanhol, assim como o registro da participação de eventos (certificados). O Salão Comunal, desse modo, é um lugar onde seus participantes praticam (e/ou aprendem a praticar) a seleção da língua de interação de acordo com o interlocutor na realização de diferentes atividades (algumas envolvendo texto escrito em espanhol) e onde entram em contato com material escrito em diferentes gêneros.

A flexibilidade de realizar diferentes atividades usando português e espanhol, em diferentes lugares e com diferentes interlocutores, que demonstram ter Jordan e seu irmão, é compartilhada por Adriana, mãe dos meninos: ela afirma ser o espanhol a língua que usa para escrever a lista de compras e anotar as dívidas e as despesas, para interagir com a *maestra*

(professora de espanhol) e a diretora da escola, e a língua em que está escrita sua bíblia; por outro lado, anota receitas de um programa de cozinha de um canal brasileiro e usa o português para interagir com os moradores de Santana durante seu trabalho. Dessa maneira, como confirma Adriana, “é normal” realizar atividades usando ora uma língua, ora outra, como, por exemplo, ajudar os filhos em deveres de casa da aula em português e da aula em espanhol (Entrevista, 22/05/2008).

Na casa de Eduardo, sua mãe (Maria) também o ajuda nos deveres das aulas em português e em espanhol, ainda que às vezes tenha que pedir ajuda lingüística de espanhol para a vizinha que veio de Montevideú (“em espanhol, às vezes eu pergunto para a vizinha alguma palavra que eu não entendo, ou precisa procurar alguma palavra, juntar letra, aí eu vou ali e pergunto”) (excerto entrevista, 22/05/2008). Dos seus quatro filhos, Eduardo é o único que estuda no Uruguai e, de acordo com Maria, ele é o único que tem dificuldade em ler por causa do idioma espanhol (“Eduardo é uruguaio. Mas os irmãos- O único uruguaio é ele. Os irmãos são todos brasileiros, estudam no Brasil e ele já se acostumou com essa língua [nova?]. E a dificuldade dele de aprender um pouco a ler é por isso, ele lê melhor em português que em espanhol. (...) O único problema dele é ler, a leitura que- do espanhol, do português ele está melhor”) (excerto de entrevista, 20/05/2008). Em casa, Maria diz possuir basicamente material em português (livros de histórias infantis, romances, revistas, jornal que o marido traz do trabalho, livros de receita, dicionários monolíngües, dicionários bilíngües português/inglês, enciclopédias e livros didáticos). Como ela é *doble chapa* e seu marido é brasileiro, seus filhos podem fazer consultas médicas no Brasil. Quando necessita ir a Porto Alegre levar um dos seus filhos, Maria conta que sempre compram livros e revistas em sebos da cidade (“eu vou a Porto Alegre seguido, com meu outro filho e, sempre que a gente vai ele compra uma revista ali na Voluntários; e então ele traz. Tem aqui [na sala] tem no quarto, ele está juntando (xxxx) e daí o Eduardo se interessou, e todos e ele lê, conseguiu o título da historinha e ele tá aprendendo [a ler]”) (excerto de entrevista, 20/05/2008). Como na sua casa não tem material escolar escrito em espanhol, Maria comprou especialmente para Eduardo livros e um dicionário nesse idioma (“eu comprei para ele historinha em espanhol, ele- tava na mochila não sei se ele entregou para ela [professora de espanhol]; o dicionário de espanhol também eu comprei para ele...”) (excerto de entrevista, 20/05/2008).

Apesar da sua aparente vida lingüística exclusivamente em português, Maria, nos últimos anos tem tido um grande envolvimento com a política uruguaia: ela trabalhou como

secretária de mesa das eleições internas do seu partido político, fez curso de liderança política em Rivera e participou em congresso sobre lideranças em Montevideu; agora a convidaram para trabalhar na intendência de Treinta y Tres (atividades em que o idioma espanhol é exigido).

Na casa de Gusmán, a relação da família com o português difere com relação aos usos e a valoração que se dá à língua. Segundo Adriana, na sua casa predominam materiais escritos em espanhol (livros didáticos, enciclopédias, jornal, livros de receita, revistas, bíblia, panfletos, calendário, dicionário e certificados). As atividades que Adriana realiza como agente comunitária de saúde e como presidente da comissão escolar também a levam a lidar exclusivamente com material escrito em espanhol. O material informativo proveniente do ministério da saúde para os agentes é redigido em espanhol, como pude constatar quando Adriana me mostra os folders e panfletos ao contar de seu trabalho (Diário de Campo, 05/05/2008). Na escola, como presidente da comissão escolar, os textos escritos com que lida estão em espanhol, como as notas fiscais de compra de produtos, as quais é responsável por conferir e assinar. As interações com a diretora da escola também são em espanhol. Em sua terceira atividade, a de ajudante na cozinha da escola, por outro lado, a língua de interação com as outras funcionárias é o português, e também com a família. O pai das crianças, entretanto, que está divorciado de Adriana, quando visita os filhos fala com eles exclusivamente em espanhol e fica brabo quando os filhos lhe respondem em português (Entrevista, 21/05/2008). Adriana explica que o ex-marido (policia em um povoado perto de Rivera) se preocupa com o fato de que, no trabalho que terão no futuro, o espanhol será exigido. Adriana compartilha da opinião do ex-marido, e complementa que o português serve apenas para viver na fronteira e para falar com brasileiros. Segundo ela, entrando a 10km para dentro do Uruguai, se usa exclusivamente o espanhol nas interações (Diário de Campo, 05/05/2008).

Gusmán e seus irmãos, assim como outros alunos, usam os dois idiomas diariamente fora da escola: se em casa falam em português com os irmãos e a mãe (Adriana oscila entre um idioma e outro), nas atividades de que participam na paróquia (a mesma freqüentada pelos avós de Cindy), usam o espanhol com as voluntárias nas oficinas de evangelização, dança e canto. A vinheta abaixo narra a comemoração com comes, bebes e apresentações realizada na paróquia no sábado anterior ao dia das mães, da qual participaram Gusmán e as irmãs, um colega de turma de Gusmán, Jonathan (e seus cinco irmãos), entre outros alunos da Escola, além de familiares.

Vinheta 2 - “Festa Dia das Mães”

No total há em torno de 30 pessoas participando da celebração no salão contíguo à igreja, decorado com balões em forma de coração. Há três mesas de churrasco, bancos e uma torta rosa sobre a mesa. As apresentações dos alunos, comandadas por voluntárias que somente interagem em espanhol, incluem canto (em espanhol) e dança. As irmãs de Gusmán dançam; Jonathan, seus irmãos e Gusmán assistem entretidos. Há venda da rifa de uma cesta com alimentos. Depois das apresentações são oferecidos biscoitos, bolo, chocolate quente e refrigerante aos participantes. Em volta da mesa a língua de interação é o português. Uma voluntária propõe que cantemos “que lo cumpla feliz del día de la madre” e que a torta seja cortada. Todos presentes cantam e batem palmas. De fundo, toca uma música de funk carioca que é murmurada pelas crianças. Após os comes e bebes, as voluntárias anunciam, em espanhol, um grupo musical de quatro componentes homens que cantam samba e que interagem com o público em português. O público, entretido, acompanha o grupo cantando algumas músicas. Quando me despeço para ir embora, no final da tarde, Miriam (brasileira, catequista de jovens, moradora do bairro) me oferece um chocolate produzido por seu grupo de jovens acompanhado por um bilhete escrito em português com dizeres para as mães. (“Festa Dia das Mães”, 10/05/2008)

O ambiente lingüístico do evento de comemoração do Dia das Mães é bilíngüe e bastante similar ao vivido por Jordan, no Salão Comunal: as voluntárias utilizam o espanhol como língua de interação (nas oficinas) e na coordenação da festa; os participantes usam o português nas conversas entre eles. Na festa, a música que entretém é em português, a que se homenageia, em espanhol. A festa é um sucesso: as crianças se apresentam, pais vão assistir, todos comem e bebem, se entretém; há sorteio de uma cesta de alimentos e, no final da festa, as mães ganham uma medalhinha religiosa de presente.

Assim como o Salão Comunal, a paróquia reúne moradores do bairro, entre eles alunos da Escola, em suas atividades semanais de evangelização e ajuda social. Mas como já referimos, segundo uma das voluntárias, o seu trabalho é dificultado pela existência de muitas “seitas” na comunidade. As “seitas” a que se refere são os cultos evangélicos, como um freqüentado pela família de Pablo.

Todas as teças e quintas, os pais de Pablo (Rosário e Milton) se revezam para que um fique tomando conta das crianças enquanto o outro vai ao culto às 19h na igreja evangélica que fica há poucas quadras da sua casa (às vezes são acompanhados por sua filha mais velha, Cláudia). O culto é ministrado, em espanhol, em uma casa de material, sem nenhuma indicação externa.

Quando chegamos, o culto já havia começado. Na sala de aproximadamente 5x3m² com cadeiras de plástico em seis fileiras, há cinco crianças pequenas, três jovens (dois homens e uma mulher), sete mulheres e três homens assistindo ao culto. Nas paredes há quadros com dizeres em espanhol. A pregação e as canções são em espanhol. Há bíblias espalhadas pelas cadeiras que são usadas quando o pastor indica a leitura de um versículo.

Pergunto a Rosário se não há nenhum folheto com as letras das músicas, ela me diz que se aprendem as canções indo ao culto. (Diário de Campo, 29/04/2008)

Rosário e Milton são muito assíduos aos cultos, sendo a religião um aspecto central da sua rotina semanal. Rosário conta que seu marido somente estudou até o 1º ano da escola porque, segundo ela, foi reprovado nesta série várias vezes. Mesmo em várias tentativas, não aprendeu a ler na escola. Segundo Rosário, o marido aprendeu a ler em uma bíblia (“Ele conta, ele foi, não sei quantos anos em primeiro, e sabe... e aprendeu a ler numa bíblia”) e salienta que a experiência de Milton se constitui, na igreja que frequenta, como um exemplo usado pelo pastor para os outros fiéis (“até ontem na igreja o pastor tava falando (...) ‘um irmão que vem aqui e ele não sabia ler e ele empezó a ler- aprendeu a ler na bíblia, pediu para Deus e aprendeu a ler na bíblia. E a senhora dele está aí’ e daí eu me liguei que era eu”) (excerto de entrevista, 29/04/2008). Milton confirma que aprendeu a ler de forma auto-didata na bíblia (“eu aprendi a ler sozinho, porque eu- eu- eu gostava, eu tinha aquilo ali que eu queria aprender e não tinha uma forma, então eu fiz esse propósito e aprendi, mas aprendi através da bíblia. Isso é uma coisa muito importante e muito interessante também”) (excerto de entrevista, 29/04/2008). Ele confirma também que sua história escolar foi de várias tentativas frustradas de terminar o 1º ano, vendo como justificativa do seu fracasso escolar a diferença social entre ele e os colegas. Para Milton, não ter aprendido a ler e a escrever nessa escola se deve ao fato de ser o único pobre em um colégio privado de freiras, que, segundo Milton, era frequentado por crianças de famílias ricas (Diário de Campo, 29/04/2008). Dessa maneira, o fato de haver aprendido a ler com a bíblia é uma superação na sua vida e a qual faz questão de demonstrar, lendo-me trechos da própria bíblia.

Milton pega uma bíblia (em português) de dentro do armário e lê em voz alta um trecho pausadamente. Milton conta também que em 2007 (setembro-janeiro/2008) fez um curso de alfabetização de adultos na Escola oferecido pelo governo uruguaio. Pergunto por que frequentou o curso se já sabia ler:

Letícia: “Mas se o senhor já sabia ler?”

Milton: “Eu fui igual” (me mostra o diploma de conclusão e aprovação do curso e os materiais usados).

Letícia: “Ô, Milton, mas o senhor estava lendo a bíblia em português, né? Depois o senhor fez o curso de leitura em espanhol?”

Milton: “Mas é a mesma coisa, a mesma cosa. Eu li para que tu visses que é mais ou menos... ó, ó (pega no armário bíblia em espanhol e lê trecho da bíblia) é a mesma coisa. Mas o principal é que eu aprendi lendo isso daqui (balança a bíblia que tem na mão).

(excerto de entrevista, 29/04/2008)

Para Milton, ler nos dois idiomas é “a mesma coisa” e mostra isso lendo trechos de bíblias em português e em espanhol. Para ele, entretanto, não é saber ler em português e espanhol o que é o mais importante, mas sim, como vimos, tê-lo aprendido através da bíblia e de modo auto-didata. Milton relata também sobre a sua experiência em 2007 nas aulas do programa de alfabetização em espanhol para adultos e mostra, orgulhoso, documentos escritos que a comprovam (cadernos e certificado). Se a leitura foi aprendida através da bíblia, foi o curso de alfabetização que possibilitou a Milton ter uma experiência de sucesso com a educação formal, a qual proporciona registros escritos da experiência vivida.

Outro documento que Milton tem guardado dentro do armário na pasta de registros escritos de suas atividades é o certificado de presidente da *Comision Vecinal de Barrio* para o período de 2007 a 2009, cargo para o qual foi eleito por unanimidade entre os moradores dos três bairros que representa. Desse modo, Milton cumpre um papel de referência política na comunidade, exercendo uma ponte entre os interesses da sua comunidade e a instituição de poder municipal; além de diariamente também trabalhar no centro de Rivera como guardador de carro. É no trabalho na rua dos *free shops* (pela qual circulam muitos brasileiros todos os fins de semana e feriados) que Milton escuta comentários com relação a sua habilidade lingüística. Segundo ele, os turistas quando o escutam falar em português, não acreditam que ele possa ser uruguaio (dentro do senso comum de que no Uruguai se fala espanhol). Milton explica que para os brasileiros, o português e o espanhol são coisas muito diferentes, mas que para ele “não muda nada. Só muda o sotaque” (excerto de entrevista, 29/04/2008). Assim como saber ler nos dois idiomas é a mesma coisa, saber interagir oralmente em espanhol e em português também não é especial para Milton, que cotidianamente lida com os dois idiomas nas suas atividades como presidente da *Comisión Vecinal* e como guardador de carro. Entretanto, Milton esclarece que, em Rivera, somente as classes sociais média e baixa falam português, a quem se refere como sendo “tubianos¹²²” (“Nós somos tubianos. Uruguaio puro não sabe falar português”). A denominação de tubianos aos uruguaio falantes de português, de acordo com Milton, está relacionada ao fato de que o que eles falam é, em realidade, uma “falsificação do português”.

¹²² Segundo idicionário Aulete tubiano refere-se a “adj. e s. m. || (Bras., Rio Grande do Sul) diz-se de, ou cavalo cujo pelo apresenta manchas brancas em fundo escuro ou vermelho. F. cf. cast. plat. *Tubiano*.”. (<http://www.aulete.portaldapalavra.com.br/> Acessado: 16/03/2009)

4.1.1 “mas eu gostaria de falar ou em brasileiro, ou assim como falam os montevidianos”

Até agora venho me referindo à presença de duas línguas no contexto bilíngüe estudado: o português e o espanhol. A afirmação de Milton, acima referida, entretanto, traz à tona as avaliações que os participantes fazem sobre a(s) língua(s) que falam; principalmente sobre a variedade do português que usam. De acordo com Milton, seriam denominados “tubianos” os riverenses de classe média e baixa que, como ele, falam um português “falsificado”, em oposição aos “uruguaios puros”, que não sabem falar português e falam apenas em espanhol. O avô de Cindy, Seu Cláudio, também se refere aos uruguaios que não interagem oralmente em português como “bem uruguaios” (“só se tem algum yerno que é assim bem uruguaio e daí nós já temos que conversar em espanhol”). Segundo essas declarações, os falantes de português, em Rivera, não seriam uruguaios puros porque falam em português (e não apenas espanhol) e, ao mesmo tempo, o português que falam não é um português “original” (em oposição a “falsificado”). A caracterização do português falado pelos uruguaios em Rivera como sendo falsificada remete ao termo “portunhol”, bastante difundido para referir-se a essa variedade, inculcando-lhe o caráter de mistura com o espanhol. Embora este trabalho não tenha como objetivo aprofundar o estudo de questões identitárias relacionadas ao uso das duas línguas¹²³, julgo relevante apresentar como os participantes constantemente se posicionavam em relação aos idiomas, pois entendo que, através dessas interações sobre as línguas que falam, também estão construindo o contexto em que atuam, evidenciando a ideologia sobre a língua que subjaz às práticas sociais estudadas neste trabalho. Entendo que esses posicionamentos sobre a língua que falam e a representação de ser falante de um ou outro idioma acompanham os participantes na realização das diversas práticas sociais no seu cotidiano.

O segmento abaixo reproduz um trecho de uma conversa na cozinha da casa de Rosário e Milton, da qual participavam, além da dona da casa, as duas filhas de Rosário (Cláudia e Yeniffer), uma vizinha, Pablo e eu. Nesse trecho, Cláudia relata que tem colegas provenientes de Montevidéu que não entendem o que ela fala quando o faz em português. Ela afirma que adora como falam seus colegas montevidianos e que gostaria de falar como eles, ou em brasileiro.

¹²³ A tese de doutorado de Cristina Marques Uflacker, em andamento, tem como objetivo analisar questões identitárias nesse contexto escolar, relacionado-as com a construção de conhecimento nas duas línguas, espanhol e português.

Segmento 08 [mp3] (1m- 2m40s) -

- Cláudia: às vezes meus companheiros que são montevidéanos falam e dizem ‘bo, botija, callate, no sé que’ (.) Ay, todo.. Ai, eu adoro como falam os montevidéanos.
- Pablo: eu também (.) é bem rapidinho, né?
- Cláudia: ai, ele fala tão rapidinho, rapidinho que eu digo: ‘ai, que legal’.
(Cláudia narra um episódio no seu curso técnico de cozinha que em uma aula fez um comentário em português e que não foi entendida por seu colega proveniente de Montevidéu)
- Rosário: hay castelhano que não entende. E mesmo bem brasileiro que não entende.
- Letícia: ah, não?
- Rosário: né? os bem brasileiros não entendem.
- Letícia: o que vocês falam? ou o espanhol?
- Rosário: não, não, o que nós falamos. Algumas cosa.
- Yeniffer: se eu falo outra língua eu me atrapalho toda.
- Rosário: hay cosas que...
- Letícia: acho que tem palavras que é verdade, não entendem mesmo (.) mas, é que, bom, de maneira geral, na minha cabeça,
- Yeniffer: a maioria entende
- Letícia: vocês falam português (.) eu acho que a maioria do que vocês falam entendem
- Cláudia: ó, mas eu gostaria de falar ou em brasileiro ou assim como falam os montevidéanos, né?
- Rosário: o uruguaio

(excerto de entrevista, 11/05/2008)

O modo de falar do colega proveniente de Montevidéu é motivo de admiração de Cláudia. Pode-se questionar se a admiração é referente às gírias usadas na fala do colega (generalizada como o modo de falar dessa cidade) ou à língua falada em Montevidéu. Rosário, entretanto, parece não ter dúvidas que a filha se refere à língua espanhola (“uruguaio”) quando expressa seu desejo de “falar ou em brasileiro, ou assim como falam os montevidéanos”. Rosário também encaixa o colega de Cláudia no grupo dos “castelhanos” que não entendem a língua que usam durante a entrevista. Segundo Rosário, além dos castelhanos, também os “bem brasileiros” não entendem. A distinção feita por ela entre a língua que usa durante a entrevista, a língua dos castelhanos/ montevidéanos (uruguaio) e a língua dos “bem brasileiros” (brasileiro) me confunde, o que me faz afirmar que entendo que ela e seus filhos falam português. Entretanto a distinção é corroborada por Cláudia: ela gostaria de falar ou em brasileiro ou como os montevidéanos falam. Parece que aqui nesse caso, não é a denominação da língua que cumpre o papel distintivo, mas os grupos que falam as variedades lingüísticas referidas. Os participantes não reconhecem a variedade do português brasileiro que falam como a variedade falada por um modelo de brasileiro (cuja língua talvez seja idealizada a partir das variedades usadas nas emissoras de televisão assistidas), nem reconhecem o espanhol que falam como sendo a variedade usada na capital do Uruguai. Desse modo, ainda que realizem cotidianamente atividades usando os dois idiomas, os

participantes idealizam modelos lingüísticos de português e de espanhol que não abarcam as variedades dos idiomas usados por eles.

Parece que principalmente a produção oral do espanhol produz insegurança. Yeniffer afirma se atrapalhar quando fala “outra língua”. Durante essa mesma conversa, ela narra episódios em que, em aulas no *Liceo*, usou palavras em português enquanto falava com sua professora.

Segmento 09 [mp3] (20s-28s)

- Yeniffer: que um dia eu fui e disse assim para a maestra: ‘maestra, quiere que yo traiga la vassoura para barrer?
(Rosário e Cláudia riem).
- Cláudia: la vassora y no es..
- Rosário: escoba
- Cláudia: ela tinha que ter dito ‘maestra, usted quiere que yo traiga la escoba para barrer alli?

(excerto de entrevista, 11/05/2008)

Os risos que a narração do episódio provoca em Rosário e Cláudia podem estar apontando para algo divertido, mas também para algo constrangedor. No trecho seguinte de outra conversa com Rosário, ela também afirma se atrapalhar ao usar o “uruguaio”, língua que, segundo ela poucas pessoas da sua comunidade falam bem.

Segmento 10 (7m30s-8m50s) -

- Letícia: (...) é bem diferente [que tenha aula de português na escola], né?
- Rosário: é porque nós- eu mesma sou uruguaia, tu vês que eu sou uruguaia, pero eu falo um...aqui meus guris todos também... é difícil que eles falem...em espanhol, né? É (.) só °em português° (em tom mais baixo)
- Letícia: muita gente aqui fala português, né? Eu vejo na aula dele, né, Pedro? Um monte de gente fala igual a ti, né? (Pedro assente com a cabeça)
- Rosário: acho que hay pouca gente que fala bem o uruguaio, hay pouca gente- é todo mundo falando.... [...]
- Letícia: mas a senhora teve problema na escola por causa disso?
- Rosário: de quê?
- Letícia: de falar brasileiro e de na escola falar uruguaio?
- Rosário: não.
- Letícia: ah, porque uma vez-
- Rosário: tá, pero na escola eu falava uruguaio!
- Letícia: aaaahh (risos) aaahhh
- Rosário: é diferente (.) eu estou falando assim agora, tá, porque tu, já és brasileira. Pero num caso em que vem uma pessoa uruguaia, eu tenho que falar em uruguaio (.) que seja que a pessoa seja uruguaia (.) aí eu tenho que falar em uruguaio pero eu não gosto de falar em uruguaio.
- Letícia: é:~? mas por quê?
- Rosário: não sei (...) não gosto muito e às vezes uruguaio é assim a gente se atrapalha (.) hay cosas que um não sabe.

(excerto de entrevista, 29/04/2008)

Rosário afirma e Pablo confirma que, onde vivem e na Escola, o português é a língua que predomina nas interações orais, sendo poucas as pessoas que, segundo ela, falam bem o “uruguaio”. Note-se que Rosário hesita duas vezes antes de nomear a língua que falam (e quando o faz, o faz em tom mais baixo do que vinha falando: “É, só °em português”). Nos turnos seguintes, ela prefere não nomeá-lo novamente não completando sua fala, ou como Seu Cláudio (p.104), faz uma auto-referência a como está falando usando o termo “assim” (“mais é **assim** como nós estamos falando”). Ao lado dessa incerteza quanto ao nome do idioma que usa preferencialmente, está a certeza de que é uruguaia e não brasileira (e que isso se nota de alguma maneira – “eu mesma sou uruguaia, tu vês que eu sou uruguaia”) e que ela não fala cotidianamente e nem gosta de falar o uruguaio porque, como Yeniffer e Maria, diz que se atrapalha (“a gente se atrapalha (.) hay cosas que um não sabe”). Rosário revela falar com brasileiros, como eu, em uma língua, (“Eu estou falando assim agora, tá, porque tu, já é brasileira”) e com os uruguaio em outra (em uruguaio), a qual ela afirma não gostar de falar (“Pero num caso em que vem uma pessoa uruguaia, eu tenho que falar em uruguaio, que seja que a pessoa seja uruguaia (...) pero eu não gosto de falar em uruguaio”). Desse modo, a língua de interação é selecionada por Rosário de acordo com o seu interlocutor (nesse caso, brasileiros x uruguaio). Ela também afirma que a língua que usa comigo não era a adequada para se usar na escola quando ela a freqüentava (“na escola eu falava uruguaio!”).

Em visita à casa de Marta, Kika, filha de Marta, e Paola, amiga de Kika, me explicam a diferença entre o português falado por elas (oportunhol) e o português falado pelos brasileiros. A conversa tinha como tema a mudança de colégio de Kika, que há dois anos abandonou o *Liceo* para estudar em um colégio brasileiro em Santana. Segunda ela, sua decisão foi devida às sistemáticas repetências na 1ª série do *Liceo*, as quais justifica por não saber falar espanhol direito.

Segmento 11 [mp3] (5min15s –5min37s) -

Kika: aí eu entrei na 6ª série e em um mês, dois eu já tava super adaptada. claro. aí foi (.) eles ficaram apavorados porque eu cheguei lá e falava todo errado e. claro, eu falava o-

Paola: oportunhol.

Kika: el portuñol. mas agora não. agora eu falo bem o português. quando eu quero, né? aqui não precisa, mas lá no colégio sim eu tenho que falar be:m português.

(excerto de entrevista, 11/05/2008)

Kika, que justifica ter saído do *Liceo* por causa da língua, também teve que se adaptar lingüisticamente ao colégio brasileiro. Segundo ela, na sua escola atual precisa falar “bem o

português”, o qual agora diz ter aprendido, enquanto que em casa pode falar o português “todo errado”, que esclarece se chamar portunhol. No segmento abaixo, pergunto a Paola se ela, como Kika, também tem as mesmas dificuldades com o espanhol no *Liceo* (o que somente mais adiante na conversa é respondido positivamente). Ela responde a pergunta comentando sobre o português que ela fala. Kika a ajuda a explicar qual é a diferença entre o português falado por elas e o português falado pelos brasileiros.

Segmento 12 [mp3] (7min18s- 10min)

- Letícia: e tu tiveste algum problema com a língua como esses que a Kika está me contando?
 Paola: eu falo só em espanhol (.) eu só sei escrever- eu falo o portunhol (.) não sei falar bem o brasileiro e não sei escrever o brasileiro.
 Kika: claro (.) mas tu: (.) pelo menos na tua casa tinha alguém que falava o espanhol (.) não tinha ninguém?
 Paola: não (.) desde pequena eu aprendi assim, o português como eu estou falando agora (.) mas não como assim como [xxxx]
 Kika: eu aqui em casa toda minha vida ninguém falava espanhol.
 [...]
 Paola: mas eu acho legal como os brasileiros falam.
 [...]
 Letícia: é como vocês, não?
 Kika: não é como eu falo, porque aqui eu não falo como eu falo no colégio.
 Paola: claro
 Kika: tu vais um dia lá no colégio e tu vais te apavorar porque eu vou parecer uma brasileira nata (.) porque lá eu falo...
 [...]
 [Kika recebe uma mensagem no celular] [Marta mostra filha pequena arrumada para festa de aniversário da vizinha]
 Kika: é que aqui, tipo assim, entendeu, ‘aí, qual é?’ (.) ‘aí, que que é isso, meu?’ (.) a gente não fala assim (.) a gente fala assim como eu tô falando agora (.) em portunhol (.) só que lá sim, eu falo todas essas frescuras, entendeu?
 Paola: portunhol é a metade brasileiro e um pouco de espanhol.
 Kika: por exemplo por ejemplo (.) entendeu? eu falo uma frase em espanhol, outra em português (.) esse é o portunhol.
 Letícia: tá (.) entendi.
 Kika: e nós somos assim aqui (.) mas lá [no colégio] não (.) se eu falo mal, os guris dão risada da minha cara (.) aí eu falo bem português (.) eu- eu não vou vir de lá e falar bem o português aqui porque fica tri chato.
 Letícia: claro.
 Kika: vão dizer, ‘ah, só porque estuda lá quer dar uma de brasileirinho’

(excerto de entrevista, 11/05/2008)

Paola afirma que não sabe nem falar, nem escrever “bem o brasileiro” porque desde pequena aprendeu a falar o português que usa na entrevista (“desde pequena eu aprendi assim, o

português como eu estou falando agora”). Na sua casa, como na casa de Kika, ninguém fala o espanhol. Paola diz admirar o português falado pelos brasileiros (“mas eu acho legal como os brasileiros falam”), o que me leva a perguntar se não é o mesmo português falado por elas. Kika explica que não é o mesmo porque fala de uma maneira no colégio (onde parece “uma brasileira nata”), e de outra em casa (onde fala em portunhol). Segundo Kika, as expressões coloquiais são diferentes em uma variedade e em outra (“‘ai, qual é?’. ‘ai, que que é isso, meu?’. A gente não fala assim.”) ao que se refere como “frescuras” (“Só que lá [no colégio] sim, eu falo todas essas frescuras, entendeu?”). Essa diferenciação entre o português dos brasileiros e o portunhol se assemelha à menção de Cláudia sobre a fala dos montevideanos, quando também explicitamente se referia às expressões coloquiais usadas por seu colega (o que foi interpretado por Rosário como referência à língua que falam em Montevideu, o espanhol, e não como a expressões de um determinado registro). Paola e Kika definem o portunhol como uma mistura entre o português e o espanhol (“portunhol é a metade brasileiro e um pouco de espanhol”/ “Eu falo uma frase em espanhol outra em português. Esse é o portunhol”). Kika tem muito claro que essa maneira de falar é o esperado dentro da sua casa e no seu bairro, mas que provoca risos nos colegas brasileiros. Por isso, com brasileiros, ela fala em brasileiro; com uruguaios que falam português, ela fala portunhol (“e nós somos assim aqui. Mas lá [no colégio] não. se eu falo mal, os guris dão risada da minha cara. Aí eu falo bem português. Eu- eu não vou vir de lá e falar bem o português aqui porque fica tri chato”).

Parece que a escola, seja do lado brasileiro ou do lado uruaio, é um gatilho para categorizações e valorações lingüísticas. Se no contexto familiar os participantes usam o português como língua de interação (sendo que afirmam que é nessa língua em que se sentem seguros nas produções orais), o espanhol é a língua associada à vida escolar e a momentos que podem se tornar embaraçosos de produção oral. A valoração que fazem da variedade do português falada por eles é sempre comparada com a língua dos brasileiros (“brasileiro”) ou com a língua dos uruguaios (“uruaio”), não sendo categorizada como nem uma, nem outra. Variedades do espanhol e do português, portanto, são associadas diretamente à nacionalidade do falante, ao ser “uruaio puro” ou “bem brasileiro” e ao monolinguismo (falar *ou* uma língua *ou* outra). Os participantes, por outro lado, associam a língua que falam e suas práticas lingüísticas ao bilingüismo, lugar social em que não se fala nem português, nem espanhol, mas as duas coisas juntas; ou seja, bilingüismo em português e em espanhol. Tem-se, dessa maneira, que a inserção

da língua portuguesa como língua de instrução na escola toca em questões de identidade e de auto-estima que estão além do código lingüístico. Reitero que denominar a variedade lingüística falada pelos participantes de ‘português’ é uma decisão nossa, não sendo compartilhada pelos participantes da pesquisa.

Em todas as famílias visitadas, o português é a língua usada nas interações orais domésticas. Nas casas (com exceção da casa de Gusmán) se encontram materiais escritos nos dois idiomas, os quais são usados pelos participantes em diferentes atividades. Dessa maneira, no âmbito privado, o espanhol divide espaço com o português nas atividades letradas; enquanto no âmbito público, o espanhol é usado mais (ou menos) pelos adultos nas interações orais de acordo com o trabalho que realizam, e pelas crianças sistematicamente durante as oficinas no salão comunal e na paróquia (além de na escola durante o período de trabalho nessa língua) quando a atividade é desenvolvida nessa língua. Em todos âmbitos estudados, o português é a língua escolhida para as interações orais entre os pares.

Com relação a ser e a vivenciar práticas sociais bilíngües, os pais participantes vêem isso como algo comum e corriqueiro, enfatizando seu domínio da compreensão oral e escrita nos dois idiomas. Entretanto, quando se referem a sua produção oral em espanhol e português, se entra em um espaço de não reconhecimento da sua variedade lingüística como sendo nem a “língua dos brasileiros” nem a língua “dos uruguaiois”. Nesse contexto, a proposta de ensino bilíngüe faz ressurgir lembranças de um tempo em que a língua de casa era proibida na escola. Agora, com o português configurando-se também como língua da escola, ela pode passar a ser fundamental como espaço para reflexão e revisão das avaliações sobre a variedade do português falado no Uruguai.

4.1.2 O *status* privilegiado do espanhol na Escola em práticas institucionais e as práticas bilíngües em interações orais não-institucionalizadas

Mesmo participante de um programa de educação bilíngüe, a Escola, assim como o Salão Comunal e a paróquia, também conserva uma orientação para o monolingüismo em espanhol em suas práticas administrativas. Bortolini (2008) já salientava que na sala da direção da Escola “todos os cartazes, cronograma de atividade, quadro de docentes e turmas, entre outros avisos, estavam escritos em espanhol” (p.126). Em todas as interações que tive com a diretora da

Escola, a língua usada por ela foi o espanhol. Segundo a Diretora, “mesmo sabendo falar dialeto (termo usado por ela) não o faz porque é referência do espanhol na escola (Diário de Campo – 31/07/2007)” (Bortolini, 2008, p.126). Essa é a língua também da comunicação formal da Escola com a família: o registro das avaliações dos alunos nos boletins (*carnets*) estão em espanhol, assim como os ocasionais bilhetes que a direção manda aos pais e avisos escritos no painel¹²⁴ localizado na porta principal da Escola. Os avisos do painel no portão de entrada são a comunicação direta da Escola com os pais. Ali se avisa sobre os ganhadores da rifa da cesta familiar (*canasta familiar*) e se convida a comunidade para a comemoração do dia das mães, por exemplo. O espanhol é, além da língua administrativa, a língua de interação entre Escola e família dos alunos, sendo o português usado exclusivamente pelo professor de português em seu contato com os pais.

Segundo Suzana (docente secretária da direção), outro meio de comunicação imediato entre escola e família é um painel pendurado na parede em frente ao portão de entrada principal, no qual é apresentado à comunidade o tema trabalhado pelas turmas em uma determinada semana (Diário de Campo, 18/04/2008). No dia em que conversamos, o painel estava decorado com textos e fotos sobre os 33 *Orientales*, retirados de um livro de história em espanhol, e bandeirinhas feitas pelos alunos. Segundo Suzana, na semana anterior, o tema que estava sendo trabalhado era alimentação saudável. E o painel trazia informações sobre o assunto para que as famílias pudessem interferir na ingestão de salgadinhos em excesso pelas crianças. Quando o cartaz não é confeccionado pela secretaria, são professoras as responsáveis por preparar o painel, como foi o caso do painel “*Dia del trabajador*”, feito pelos alunos de uma terceira e uma segunda série e que apresentava um texto explicativo sobre o dia do trabalho e nomes de familiares de alguns alunos e suas profissões. A professora do segundo ano responsável pela confecção do cartaz explicou que os pais cujas profissões foram destacadas responderam a pergunta “¿*En que trabajás?*”, feita no painel de frente do portão de entrada¹²⁵ (Diário de Campo, 30/04/2008). Todo painel estava em espanhol. Durante as semanas de trabalho de campo

¹²⁴ Quadro branco em um tripé que durante o horário de aulas está localizado dentro do portão principal, sendo colocado fora do portão de acesso à escola na hora da saída.

¹²⁵ As profissões relacionadas foram: pintor, trabalhadora em fábrica de fumo (*tabacalera*), eletricista, comerciante, policial, padeiro, serviços gerais, vendedora de comida em trailer, catadora de garrafas plásticas, auxiliar em restaurante, segurança, mestre de obras, guardador de carro, jardineiro, professora de primária, ferreiro, babá e acompanhante de idosos.

dentro da Escola, em nenhuma ocasião um professor de português foi responsável pela confecção do painel, ainda que todos professores pudessem sê-lo.

Com relação às atividades realizadas pelos alunos na escola, além da rotina de aula dentro da sala de aula, semanalmente, os alunos participam da aula de ginástica (cuja professora interage com os alunos em espanhol); mensalmente, os representantes das turmas (*delegados*) participam de uma assembléia para conversar sobre um tema decidido entre eles na assembléia anterior; e sempre na semana de alguma data cívica, todas as turmas ensaiam para, no pátio da Escola, realizar o ato cívico em dia previamente estipulado. A assembléia, com duração de uma hora, tem como objetivo a discussão de um tema conflitivo decidido entre os alunos participantes (dois *delegados* por turma), os quais atuam como multiplicadores em sua turma do que foi conversado. A assembléia é realizada no refeitório da Escola e é comandada por duas professoras de espanhol. Na oportunidade em que participei, a assembléia foi dividida em dois momentos: conversa sobre o tema de um texto impresso e canto de uma música, como descreve a vinheta abaixo.

Vinheta 3 – “Asamblea”

Em uma das paredes do refeitório, há um quadro negro, e ali estão posicionadas as duas professoras que vão coordenar a assembléia. Dois alunos de cada grupo (de 1ª a 6ª série) se sentam nos bancos de frente para o quadro com cadernos e lápis na mão. Sento-me num banco mais afastado do quadro. Há muito barulho na cozinha de lavação de prato e fala das cozinheiras. Quem coordena o primeiro momento é uma professora de espanhol do 2º ano. A professora começa lembrando com o grupo o que eles haviam conversado na assembléia anterior e o tema que haviam decidido para esta, escrevendo no quadro: “¿Por qué tanta violencia en el recreo?”. As cozinheiras saem. Somente uma fica lavando os pratos. A professora lembra as responsabilidades dos delegados, escreve no quadro o horário de início e término da assembléia e distribui a cópia de um texto para cada aluno. Há um desenho acompanhando o texto. A professora propõe uma interpretação do desenho, fazendo perguntas sobre o mesmo. Os alunos devem levantar o braço para falar. Às vezes, aqueles que não se voluntariam para responder também são chamados pela professora que comenta avaliativamente as respostas. Muitos alunos levantam a mão, são selecionados pela professora, e respondem. A professora lê o texto em voz alta. Pergunta se na vida deles já aconteceu algo parecido com o narrado pelo texto (briga entre amigos, magoar uma pessoa com palavras). Os alunos respondem quando selecionados. Lê em voz alta mais um trecho e faz mais perguntas que são respondidas pelos participantes sempre após a indicação da professora. A interpretação do texto é guiada por perguntas de informação explícita e paráfrases do texto. As intervenções dos alunos são em espanhol com exceção de duas intervenções que seguiram um ditado em português usado pela professora (“quando um não quer, dois não brigam”). A professora dita uma tarefa (Tarea para la semana que viene: pensar que puedo hacer para evitar las peleas) e passa o comando para sua colega, que distribui uma folhinha com a letra de uma música (em espanhol) sobre o tema que estavam discutindo. A professora lê os versos em voz alta e explica cada um. Escutam a música duas vezes, e alunas da turma da professora no comando são chamadas para cantar para os demais. Às 15h, as professoras avisam que vão passar a ata para que seja assinada (hay que buscar donde dice tu grupo y firmar ahí).

(“Asamblea”, 30/04/2008)

A assembléia, como atividade extraclasse, reproduz o modelo interacional da maioria das atividades propostas pelos professores nas salas de aula observadas (ver seção 4.2): o professor tem o comando da atividade, centrando em si a realização de perguntas e a seleção dos alunos que as responderão. Para participar, os alunos devem levantar a mão e esperar serem selecionados. Após cada intervenção, os alunos têm sua resposta ou comentário comentados e avaliados. Os dois textos utilizados são lidos em voz alta (pelas professoras) e a interpretação é guiada pelas perguntas sobre informação explícita do texto e por paráfrases feitas pela professora.

Esse momento se caracteriza como sendo um momento bilíngüe com predomínio do espanhol na sua realização. A língua escrita é exclusivamente o espanhol, e, à predominante interação oral em espanhol se somam duas intervenções de alunos em português seguindo um ditado nessa língua usado pela professora para exemplificar uma passagem do texto. Como a professora segue em espanhol, as intervenções dos alunos voltam a ser em espanhol até a conclusão da atividade em que os alunos devem assinar a ata de participação no evento.

Os atos cívicos também ocorrem em espanhol. Realizados no pátio, os atos seguem a mesma estrutura, assim como os ensaios (um total de três, aproximadamente a uma semana do dia), como descrito na vinheta abaixo:

Vinheta 4 – “Ato cívico”

O ato cívico é regido pela secretária Suzana, posicionada no centro do pátio. As turmas estão organizadas no pátio formando um semi-círculo. Durante todo o ato, os professores estão posicionados de maneira ereta na frente das suas turmas, mãos cruzadas na frente ou atrás do corpo, cuidando-os. Constantemente Suzana e os professores pedem silêncio às turmas e que tenham postura de respeito. Cantam-se os hinos correspondentes ao dia pátrio. Cada turma, responsável por preparar uma apresentação (poemas, músicas, danças, dramatizações etc.), apresenta seu número quando selecionada por Suzana. Há um número de quinze a vinte pais assistindo o ato. (“Ato cívico”, 21/04/2008)

Muito similar à organização dos atos foi a homenagem do dia das mães. Cada turma era responsável por preparar uma apresentação para a homenagem que se realizaria na sexta-feira, para a qual as mães dos alunos estavam convidadas. No Grupo 1, os alunos prepararam com o professor de português um pirulito de chocolate e com a professora de espanhol um cartão para cada mãe, um poema escrito coletivamente, um acróstico e uma música (as duas últimas foram apresentadas na homenagem).

Vinheta 5 – “Homenagem Dia das Mães”

A secretária Suzana conduz a homenagem do dia das mães, em espanhol. Os alunos estão organizados espacialmente no pátio em semi-círculo e são observados pelos professores como nos dias de Ato Cívico. As mães dos alunos estão sentadas em cadeiras e bancos na parte aberta do semi-círculo, são mais de trinta. No centro do pátio há colado em um tripé um cartaz preparado por uma turma com uma lista de coisas que os alunos gostam nas suas mães, abaixo do título “Lo que me gusta de mi mamá:”. Suzana anuncia as turmas para que façam as suas apresentações: leitura de poemas e acrósticos e canções em homenagem às mães. Algumas turmas apresentam juntas a mesma canção. As apresentações são aplaudidas por mães sorridentes. Das onze apresentações, três foram em português: um acróstico da palavra “mãe” e duas canções (“Assim sou eu sem você” - Claudinho e Buchecha - e “O dia em que saí de casa” – Zezé de Camargo e Luciano¹²⁶). Entre todas as canções apresentadas, foi a da dupla sertaneja brasileira a que estimulou as mães presentes a cantarem junto. Terminado a homenagem, as turmas se encaminharam às suas salas para entregar às mães presentes elaborados durante as aulas. (“Homenagem Dia das Mães”, 09/05/2008)

Como se pode ver, o espanhol goza de um *status* privilegiado nas esferas públicas da escola observada: todo material administrativo da sala da direção é em espanhol, sendo essa a língua usada com pais e alunos pela diretora; o registro escrito das avaliações no boletim (*carnet*) é escrito exclusivamente na língua espanhola; a comunicação escrita entre Escola e pais é feita em espanhol por meio dos bilhetes enviados pela direção e dos painéis. As atividades extra-classe, como a aula de ginástica e assembléia são realizadas em espanhol. Mesmo quando há a liberdade para que o evento seja realizado em qualquer uma das línguas, como na homenagem para o dia das mães, há mais apresentações organizadas pelos professores de espanhol e por isso o espanhol é a língua da grande maioria das canções, poemas e acrósticos apresentados, assim como a língua em que é conduzida a homenagem.

Há momentos durante o horário escolar, no entanto, como na hora do recreio e no refeitório, em que o português e o espanhol convivem mais amplamente, predominando a língua portuguesa algumas vezes. Na hora do recreio (ou descanso), cada turma somente pode ocupar o espaço designado para si e é cuidada por professores (que têm setores específicos do pátio para cuidar). As brincadeiras variam: pega-pega, pular corda, plantar bananeira, roda, jogar “bolita”* (meninos), loteria*, quebra-cabeça*¹²⁷, muitos se provocam e batem nos outros. Durante as brincadeiras, o português e o espanhol são usados, predominando o português, como descrito por Bortolini (2008):

¹²⁶ A última música foi preparada pela professora de português, Adriana (que além de dar aula para o Grupo 2, dava aula para o outro terceiro também). Além de as duas turmas cantarem a música, alguns alunos dançavam em pares no meio do pátio e tiravam as mães para dançar.

¹²⁷ *Às vezes jogados dentro da sala de aula.

Na hora do recreio, entretanto, a língua que mais escutava era o português. Durante uma das visitas brinquei de roda com as crianças da primeira série: as cantigas cantadas eram as conhecidas por qualquer criança do outro lado da fronteira (“Atirei o pau no gato”, “Ciranda-cirandinha”). (Diário de Campo – 07/11/2006) (p.126-127)

Outras vezes, a cantiga de roda em espanhol se intercalava com uma cantiga em português (Diário de Campo, 16/05/2008). Os professores, que observavam as brincadeiras nos seus “setores”, não intervinham nas atividades, somente em caso de briga.

Durante as refeições no refeitório, as interações orais também são bilíngües. Em todas as refeições, bastante ritualizadas, o comportamento das turmas é controlado pelos professores, que freqüentemente pedem por “modos”; os professores de português, em português, e os de espanhol, nessa língua. Os alunos permanecem sentados todo o tempo nas mesas e uma das regras a serem seguidas é não começar a comer antes de o professor dar a permissão.

Vinheta 6 - “Café da manhã com o Grupo 1”

Andresa está se servindo de café. Sento-me à mesa com a turma e dou uma mordida no meu pão. Sou a única que faz isso. Todos esperam que a professora termine de se servir e lhes dê a permissão para comer. Seguro a minha xícara com as duas mãos. Ricky me avisa que ainda não é para tomar. Digo que somente aqueço as mãos com o calor da bebida. As funcionárias da cozinha ajudam a servir os alunos. Elas chamam a atenção dos alunos, em português, quanto ao comportamento à mesa. Andresa volta à mesa e diz “buen provecho”. A turma começa a tomar o café da manhã. Uma professora, que ainda se serve de leite, lembra a seus alunos de que devem esperá-la para comer: “a mão para baixo e a boquinha fechada”. Algumas professoras estão em pé ao lado da mesa, outras se sentam com as crianças. Os alunos conversam entre si geralmente em português; há barulho em um volume suportável. Terminada a refeição, um aluno de cada turma ajuda a recolher as canecas passando um balde de plástico redondo, onde cada colega deposita a sua caneca vazia.

(“Café da manhã com o Grupo 1”, 21/04/2008)

Durante as refeições, os alunos conversam entre si geralmente em português. As interações orais dos professores com os alunos são na língua que usam em sala de aula, caracterizando-se geralmente por ordens (brazo para bajo, silencio/ mãozinha para baixo, boquinha fechada) e permissões (buen provecho, pueden empezar/ bom proveito, podem começar). A regulação do comportamento das crianças também é feito pelas cozinheiras (Marta, Mariana e Adriana). Elas, além de exigirem que os alunos se portem à mesa, orientam os professores quanto a que comida servir aos alunos; decidem quem come mais, quem não; onde

senta cada turma etc. Para isso, usam o português com os alunos, mudando para o espanhol quando falam com a diretora e, raramente, quando falam com alguma professora de espanhol¹²⁸.

Diariamente, as funcionárias do refeitório estão envolvidas em preparar e em servir as refeições e, para controlar quantos pratos serão servidos cada dia, usam uma tabela impressa que deve ser preenchida por cada professor todos os dias. São alunos que fazem o percurso refeitório-sala de aula-refeitório com as tabelas. Na tarefa de distribuição dos alimentos para as turmas que comem dentro da sala de aula, também contam com a ajuda de alunos que são designados pelas professoras a realizar a tarefa de levar para as salas comida, pratos e talheres. Para isso, precisam ler o nome do professor escrito pelas funcionárias nos sacos onde estão os talheres e frutas e relacionar com a turma correspondente a esse professor.

Saio para o pátio durante uma aula de manhã. Entro no refeitório para conversar com as funcionárias. Ali havia alguns alunos que buscavam pratos e bananas para sua sala. Eles perguntam às cozinheiras qual saco tem que levar. Marta diz que é para ler o nome da professora no saco, reclamando: “não sabe ler, guri? Em 5º ano e não sabe ler! Que escola é essa?”. Aluno: “eu sou do 4º ano recém”. Marta grita o nome do professor. (Diário de Campo, 24/04/2008)

A identificação do nome escrito do professor é uma atividade cobrada dos alunos pelas funcionárias do refeitório. Dessa maneira, o refeitório, exigindo que suas funcionárias e alunos que ajudam na distribuição dos alimentos lidem com material escrito, converte-se em um espaço de letramento também.

Como vimos, dentro do espaço institucional público da escola, o espanhol goza de status privilegiado, sendo a língua de interação escrita entre escola e família; língua de realização dos atos cívicos e assembléias; e língua que predomina em eventos festivos (como a comemoração do dia das mães). As refeições no refeitório se caracterizam como práticas sociais bastantes ritualizadas e bilíngües: enquanto os professores de português e espanhol interagem com suas turmas nas suas respectivas línguas, as funcionárias usam o português na regulação do comportamento dos alunos, mudando para o espanhol na interação com a diretora e alguma professora de espanhol. As brincadeiras no recreio, por outro lado, se caracterizam como práticas bilíngües menos controladas.

¹²⁸ Há ocasiões em que as funcionárias do refeitório, com o mesmo interlocutor, mudam a língua em que falam, como quando Mariana bate na porta do Grupo 1 para chamar a turma para tomar café e diz a Andresa: “Buen día, maestra, pasa al comedor. Aproveita que tá vazio”. (Diário de Campo, 22/04/2008)

Nesta seção vimos que os alunos da Escola são membros de um grupo social que realiza atividades sociais em português e em espanhol cotidianamente. Os pais se orientam para atividades letradas no seu cotidiano laboral. Os alunos, participantes de ambientes institucionalizados, como o Salão Comunal e espaços religiosos, também realizam atividades em que textos escritos são centrais. Nesses ambientes, o espanhol, assim como na escola, também goza de status privilegiado na esfera pública.

Na próxima seção, analiso como, dentro da sala de aula, são levadas a cabo as atividades de letramento propostas pelos professores de português e espanhol.

4.2) Monolingüismo como orientação pedagógica: letramentos monolíngües paralelos

O Programa Bilíngüe prevê que cada um dos dois professores responsáveis por uma turma seja a referência na sua língua. Na prática, isso significa para o professor trabalhar em sala de aula interagindo oralmente com o grupo unicamente em português ou em espanhol e propor atividades com materiais exclusivamente em uma delas. Nesta seção, mostro como na sala de aula dos Grupos 1 e 2, a orientação pedagógica de letramento nos períodos em espanhol e em português se caracteriza por um monolingüismo pedagógico controlado através de atividades de leitura e escrita propostas e conduzidas pelo professor, que oscilam entre atividades mais mecânicas e atividades relacionadas ao contexto do aluno.

Como vimos no capítulo 1, o modelo de imersão dual de educação bilíngüe implementado nas escolas públicas primárias dos departamentos fronteiriços do norte do Uruguai prevê que cada professor seja a referência de um dos idiomas, como pontua o documento de apresentação do Programa: “*un maestro enseña solamente en una lengua, y otro maestro enseña solamente en la otra lengua (español y portugués en el caso uruguayo)*” (Brovetto et al., 2004, p.1). Essa indicação é seguida através da proposta de atividades de letramento que enfatizam o monolingüismo dos materiais usados e da interação entre os participantes.

Carmem, professora de espanhol do Grupo 2, se demonstra explicitamente preocupada em ser a referência do idioma espanhol não apenas na sala de aula mas também na vida dos seus alunos, conforme trecho do diário de campo abaixo.

Durante o recreio, entrego a minha carta de apresentação a Carmem e aproveito para explicar-lhe por que escolhi a sua turma para observar (porque um dia vi alunos de sua turma lendo livros no recreio do lado de fora da sala de aula). Carmem me conta sobre sua intenção de aproximar os pais da sala de aula, e sobre sua responsabilidade (de Carmem) de ensinar o idioma espanhol. Carmem diz que se sente sozinha nessa tarefa porque, segundo ela, é a única que fala em espanhol com as crianças. Ela justifica sua preocupação pelo ensino do espanhol, dizendo que os alunos terão um futuro em um país que, em termos de trabalho, em algum momento, lhes exigirá o espanhol. Segundo Carmem, para ter êxito, ela precisa da ajuda dos pais no ensino do idioma. Carmem explica que o caderno de piadas e adivinhações se encaixa na proposta de envolver as famílias nessa responsabilidade. (Diário de Campo, 12/05/2008 - 1º dia, Grupo 2)

Embora, como vimos na seção anterior, o espanhol seja a língua das práticas institucionalizadas, para Carmem a tarefa de ser o referente na língua espanhola e ensiná-la na sala de aula deveria ser corroborada pelos familiares dos alunos também. Sua preocupação em estar sozinha na tarefa de ensinar espanhol sugere uma visão de que o português é a principal língua de interação nas famílias em outros lugares de convívio dos alunos. A própria coordenação do Programa prevê que nas escolas haja alunos “monolíngües em português” (ou seja, que não entendem nem produzem a língua espanhola), para quem o idioma espanhol deve ser ensinado através de estratégias de ensino de L2. De acordo com Carmem, entretanto, a instância formal de ensino do idioma espanhol não é suficiente para que no futuro os alunos possam cumprir com as exigências que a sociedade uruguaia os colocará. Desse modo, Carmem afirma necessitar da ajuda dos pais na tarefa de ensino da língua espanhola e para viabilizar essa ajuda, cria meios pedagógicos para promovê-la, como exemplifica que seja o caso da proposta do caderno de piadas e adivinhações (apresentada à turma momentos antes da minha conversa com ela).

A atividade do caderno de piadas e adivinhações consistia em produzir coletivamente, com a ajuda das famílias, um caderno com piadas e adivinhações trazidas de casa. Na vinheta abaixo, Carmem apresenta a atividade à turma.

Vinheta 7 - “Cuaderno Risueño”

Carmem apresenta à turma a atividade do caderno de piadas e de adivinhações (vamos a tener un cuaderno de chistes, de adivinanzas. Va a venir de la casa a la clase. Cada uno que lo lleve tiene que traer algo que nos haga reír por eso va a ser un cuaderno risueño). Alunos levantam a mão, dizendo que sabem piadas. Carmem lhes dá a palavra para que as contem. Carmem explica as regras da atividade (hay que escribir en español; poner quien lo contó, de dónde lo copiaron. Yo quiero saber de donde viene el chiste o adivinanza. No puede tener ninguna palabra fea, que cause dolor o palabras vulgares. Algo que pueda compartirse en familia. No puede tener vocabulario grosero, un mal chiste... ¿uds entienden lo que les quiero decir? Un chiste que mamá les cuenta, papá... Todos los días el niño que lo tenga va a decirnos al final de la clase para reirse). Carmem dá um exemplo de uma adivinhação.

Giovani e Claudiomiro contam adivinhações em espanhol. (“*Cuaderno Risueño*”, 12/05/2008 – 1º dia, Grupo 2)

Logo na apresentação da atividade, Carmem explicita a relação casa-aula que pretende estabelecer com esse caderno (vamos a tener un cuaderno de chistes, de adivinanzas. Va a venir de la casa a la clase). Para que essa relação seja estabelecida, entretanto, há regras a serem cumpridas. A primeira instrução (e me arriscaria a dizer que a mais fundamental considerando o intuito declarado de envolver os familiares) é que a piada ou adivinhação que venha da casa esteja em idioma espanhol. E seguem outras: indicar o autor ou origem do texto e não incluir palavras vulgares ou ofensivas. O fato de a interação poder ser em português nas famílias, por exemplo, não é problematizado por Carmem, que apenas indica que o texto trazido de casa pelos alunos deve estar em espanhol, sem indicar-lhes como proceder caso a piada ou adivinhação lhes seja contada em português.

No desenvolvimento da atividade ao longo dos dias seguintes a apresentação da proposta do *Cuaderno Risueño*, quatro alunos levam o caderno para a casa e voltam à aula com adivinhações e piadas escritas. A adivinhação de Michel, segundo ele, foi escrita com a vizinha porque os seus familiares estavam ocupados (mi hermana cuida la bebe y mi mamá trabaja); Jordan escreveu uma piada contada por um personagem infantil (palhaço Tomatito); Cindy e Thatiana contaram piadas e adivinhação, respectivamente, e não fizeram pública a fonte dos mesmos. Todos os textos estavam em idioma espanhol. Durante a leitura dos mesmos à turma, os colegas esperavam atentos para escutar e adivinhar. Quando Carmem solicitava que o leitor da piada ou adivinhação escolhesse o próximo colega a levar o caderno para casa, vários levantavam a mão com euforia (Diário de Campo, 15, 16, 17 e 22/05).

Além da atividade *Cuaderno Risueño*, outras propostas de atividade feitas por Carmem a seu grupo previam o envolvimento da família do aluno na sua realização. Na semana anterior à primeira semana de observação, Carmem havia proposto que os alunos levassem para a casa revistas para ler com a família. Na semana seguinte, numa segunda-feira, no início da aula, Carmem pergunta ao grupo quem havia lido com a família o material que levou para casa, como narrado na vinheta abaixo.

Vinheta 8 – “*Leyendo en español*”

Pool tira da mochila uma revista *El escolar* e diz a Carmem que não a leu durante o fim de semana. Outros que levaram revistas a suas casas dizem que também não leram. Somente um aluno (Michel) grita ter lido, levantando o braço. Cristina lamenta repetidas vezes (que pena... que pena...). Explica que

essa experiência era uma tentativa de biblioteca itinerante e lhes pergunta se sabem o que é isso (¿uds saben que es una biblioteca circulante?). A turma responde que não. Carmem explica e relaciona com comentários sobre o conteúdo das revistas. Carmem lamenta mais uma vez, dizendo que da última vez que os alunos levaram revistas ninguém havia lido com a família também. Ela afirma que as revistas são para eles aprenderem melhor o espanhol, que é a língua do país deles, o Uruguai, além de as revistas também falarem sobre os conteúdos que eles estudam em aula.

Carmem: leyendo cuentos en español, ¿qué va a pasar?

Pool: vamos a aprender a hablar en español.

Carmem: vamos a aprender a hablar en español. Las madres se enteraron que ustedes llevaron revistas prestadas a casa?

Alunos (poucos): no...

Carmem: ¿cómo cada día se va a aprender más?

Alunos (vários): leyendo en español.

Carmem: ¿Cómo se puede hacer mejor los trabajos de clase?.

Alunos (vários): leyendo.

Carmem (para a estagiária que estava do seu lado): voy a tener que cambiar de material, porque ese no dió resultado. Que pena.

(*Leyendo en español*, 12/05/2008 - 1º dia, Grupo 2)

A atividade de levar para casa revistas previa que os alunos não apenas lessem o material em casa, mas que o fizessem com a família. Constatando que a atividade não havia sido realizada por quase nenhum aluno (com exceção de Michel), Carmem lamenta a falta de comprometimento do grupo com a atividade, argumentando que a leitura é um meio de aprender o idioma do país deles. Parece que esse argumento já havia sido usado como estímulo para a leitura em outra oportunidade e por isso já seria compartilhado pelo grupo, dado que Pool responde a pergunta de Carmem sobre a leitura de histórias em espanhol (*Leyendo cuentos en español*, ¿qué va a pasar?), complementando seu raciocínio de que ler em espanhol significa aprender o idioma (vamos a aprender a hablar en español). Note-se que na resposta de Pool, há a referência ao aprendizado do espanhol falado através da leitura, o que é ratificado por Carmem ao repetir a sua resposta. De acordo com o raciocínio das perguntas e respostas que seguem, ler em espanhol significa também aprender mais e fazer melhor os trabalhos da aula. Portanto, se percebe, através das perguntas e respostas iniciadas por Carmem, que a relação estabelecida entre o ato de ler e os benefícios advindos com ele é de aprender (a falar) o idioma espanhol, aprender mais e fazer melhor os trabalhos da aula. Mas, mesmo o raciocínio sendo compartilhado pelo grupo, a proposta de leitura das revistas não foi acolhida, o que faz com que Carmem explicita à estagiária que terá que mudar a atividade, colocando no material a causa do insucesso da proposta.

As atividades de letramento propostas pelos professores em sala de aula, em geral, em ambos grupos, se caracterizam por serem guiadas do começo ao fim pelo professor e pelo uso exclusivo de um dos idiomas para sua realização. O quadro abaixo mostra a totalidade dessas atividades nas duas turmas (Grupo 1 e Grupo 2) no período de observação das aulas. O quadro está dividido em grupo, dias de observação e atividades (com a indicação da língua em que foi desenvolvida). Nos dias em branco (Grupo 1 – 3º, 7º e 10º dias), não foram propostas atividades enfocadas nesta pesquisa.

Quadro 8: Atividades de letramento propostas pelos professores nos Grupos 1 e 2

GRUPO 1					
	Espanhol	Português		Espanhol	Português
1º		• Escrita de texto descritivo I	8º		• Leitura de texto descritivo I
2º	• Produção coletiva de um cartaz	• Reescrita de texto descritivo I	9º		• Leitura texto descritivo II
3º			10º*		
4º	• Leitura de lenda e elaboração de um final		11º*	• Escrita de texto descritivo • Confecção de cartão para dia das mães	
5º	• Leitura de quadro nutricional de embalagens de produtos		12º*		• Escrita coletiva de receita
6º	• Elaboração conjunta de história		13º	• Elaboração conjunta de convite às mães	• Escrita de texto descritivo II
7º			14º	• Leitura de poesia e elaboração conjunta de poesia	
GRUPO 2					
1º	• Correção coletiva de texto narrativo escrito por um aluno		6º	• Contação de história a grande grupo • Leitura narrativa Dom Quixote I • Leitura do caderno de piadas e adivinhações	
2º	• Correção coletiva de texto narrativo escrito por um aluno (cont.)		7º	• Leitura narrativa Dom Quixote I (cont.)	• Elaboração de relato individual
3º		• Elaboração de narrativa em pequenos grupos	8º	• Leitura narrativa Dom Quixote I (cont.)	• Leitura narrativa
4º	• Leitura de adaptação de texto informativo • Leitura do caderno de piadas e adivinhações		9º	• Leitura narrativa	

5º	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e elaboração de publicidade • Leitura do caderno de piadas e adivinhações 		10º	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura narrativa Dom Quixote II 	
----	--	--	-----	--	--

* Nesses dias, observei somente um turno de aula.

O quadro mostra que no Grupo 1 os professores de espanhol e português propuseram, respectivamente, oito e seis atividades que envolviam leitura e/ou texto escrito. O foco das atividades propostas pelo professor em português (Anderson) está no texto descritivo, sendo os seguintes os temas dos textos trabalhados: descrição de uma planta (1º dia), descrição de um microscópio (8º dia), descrição de um porco-espinho (9º dia), descrição da mãe (13º dia) e uma atividade constituiu-se na redação conjunta de uma receita de chocolate em que os alunos lembravam os passos da receita e o professor os redigia no quadro (12º dia). A professora em espanhol do Grupo 1 (Andresa) propôs oito atividades com variados textos, como produção de um cartaz com indicações de como trabalhar em grupo (2º dia), leitura de uma lenda (4º dia), leitura de embalagens de produtos (5º dia), escrita de história (6º dia), escrita de descrição da mãe (11º dia), confecção de cartão comemorativo ao dia das mães com a acróstica da palavra *mamá* (11º dia); elaboração de convite convencendo as mães para que venham à comemoração do dia das mães da escola (13º dia) e leitura e escrita de poesia sobre as mães (14º dia). As atividades de produção escrita em espanhol de uma história, um convite e uma poesia foram feitas coletivamente com a coordenação da professora. A descrição das mães, a acróstica com a palavra *mamá* e o final da lenda foram elaborados individualmente.

No Grupo 2, a maioria das atividades com texto escrito foram propostas durante o turno em espanhol (um total de oito atividades). As atividades enfocavam o trabalho com leitura e escrita de texto narrativo: correção coletiva de história escrita por um colega (1º e 2º dias), leitura de texto informativo sobre alimentação balanceada (4º dia), leitura de adivinhação do caderno de piadas e adivinhações da turma (4º, 5º e 6º dias), leitura de publicidades variadas de revistas e elaboração de cartaz sobre alimentação saudável (5º dia), contação de história por dois alunos encarregados de ensaiar em casa a história e contá-la à turma (6º dia), leitura de adaptação das aventuras de dom Quixote (6º, 7º, 8º e 10º dias) e leitura de história de livro didático “*Tia Chela*” (9º dia). Somente uma produção escrita foi solicitada durante o período de observação. Já a professora em português propôs ao longo dos dias observados três atividades que enfocavam narrativa. As atividades de elaboração coletiva de narrativa em pequenos grupos (3º dia) e de

leitura de narrativa criada pela professora (8º dia) enfocavam a caracterização dos personagens. A atividade de escrita de relato individual (7º dia) tinha como tema as atividades feitas em aula pelos alunos durante aquele dia.

A partir do quadro, vê-se que os textos e tarefas propostas variam em cada grupo e entre os professores. Entretanto, todas se caracterizam pelo uso exclusivo de um dos idiomas para sua realização, e, em geral, os alunos acompanham na mesma língua. A seguir, apresento algumas propostas de atividades de letramento propostas pelos professores aos Grupos 1 e 2.

A vinheta narrativa abaixo apresenta a proposta e o desenvolvimento da atividade de leitura de um texto descritivo sobre o porco-espinho de árvores no Grupo 1, durante o turno em português.

Vinheta 9 - “Porco-espinho”

Anderson anuncia à turma que vai distribuir a fotocópia de um texto para ser lido em silêncio (Vou repartir um texto para vocês e em silêncio, vocês vão ler ele). O grupo reclama com exclamações em voz alta. Há bastante conversa entre os colegas. Anderson em tom alto de voz insiste que leiam o texto (Leiam!). O texto (sem a fonte indicada) é um parágrafo de descrição sobre o porco-espinho de árvores. A turma em sua maioria lê o texto murmurando-o (alguns em voz alta; alguns, como Paulo, Beatriz e Jeniffer, não verbalizam). Anderson avisa que não é para eles lerem em voz alta. (...) Passados 10 minutos, Anderson pede ao grupo que, mantendo o silêncio em que estavam, iniciem a leitura do texto em voz alta. Indica Dafne para começar (Agora com esse silêncio, eu quero que vocês leiam em voz alta. Todos atentos porque e vou chamar na metade da leitura. Começa Dafne.). Daphani inicia a verbalização do texto. Anderson a interrompe, pede silêncio ao grupo e indica a menina que deixe de comer palavras e mexer o corpo na hora da leitura. Dafne termina a leitura da primeira frase do texto. Anderson indica que Gusmán siga lendo (Gusmán, segue!). (...) Após todos os alunos da turma terem lido um trecho do parágrafo (o qual foi lido pelo menos quatro vezes), Anderson faz apreciações sobre o desempenho da turma na leitura em voz alta (Vou ter que falar com os pais de vocês porque vocês têm problemas de leitura. Compreender é importante mas ler em voz alta também é importante. Alunos que têm um bom nível de trabalho ainda tem um leitura muito lenta). Anderson lê em voz alta as frases iniciais do texto com pausas longas e hesitações freqüentes. A turma o observa em silêncio. Gusmán lhe pede que leia direito. Anderson explica que está imitando a maneira como eles (alunos) lêem (salienta que são exceções Gabriel – que sabe ler rápido – e Juliana – que hoje me surpreendeu). Na continuação, Anderson propõe que entendam o texto, perguntando pelo propósito do mesmo (Vamos agora entender o texto. O que este texto está fazendo?). Ricky responde que o texto fala sobre o porco-espinho (Está falando sobre o porco-espinho). Anderson acata a resposta e pergunta sobre a tipologia textual do texto lido (sim, e como se diz esse tipo de texto que diz como é uma coisa?). Ricky responde (é um texto descritivo). Anderson encaminha a conversa perguntando primeiro sobre a conceituação de um texto descritivo e, em seguida, sobre as informações relativas ao porco-espinho trazidas pelo texto. Como fechamento, Anderson escreve no quadro “Linguagem – leitura de um texto descritivo” e pede que copiem o título e que colem o texto no caderno (Agora anotem isso e colem o texto no caderno). (...)

(“Porco-espinho”, 30/04/2008 – 9º dia, Grupo 1)

A atividade de leitura do texto descritivo sobre o porco espinho de árvores está dividida em três momentos: leitura em silêncio, leitura em voz alta e compreensão do texto. Os

três momentos são realizados de forma independente, ou seja, são propostos como atividades isoladas: a leitura em silêncio e a verbalização do texto têm propósitos diferentes do de compreender as informações explícitas do texto, considerando que Anderson retoma todas as informações sobre o porco-espinho para que elas sejam compreendidas num terceiro momento. Estabelecido que a turma tem problemas de leitura, associadas à verbalização lenta do texto (“Vou ter que falar com os pais de vocês porque vocês têm problemas de leitura. Compreender é importante, mas ler em voz alta também é importante. Alunos que têm um bom nível de trabalho ainda tem um leitura muito lenta”), é dado início à revisão do conceito de texto descritivo. Perguntando à turma *O que este texto está fazendo?*, Anderson obtém como resposta de Ricky o tema do texto e não a esperada metalinguagem da tipologia textual. Entretanto, como fixar a nomenclatura da tipologia textual parece ser a razão para a escolha do texto (notar que o título da atividade é *“Linguagem – leitura de um texto descritivo”*), Anderson insiste em outra pergunta que explicita a busca por um nome (*como se diz esse tipo de texto...?*), a qual é respondida pelo mesmo aluno dessa vez dentro das expectativas de Anderson (é um texto descritivo). Em seguida, Anderson retoma as informações explícitas sobre o porco-espinho com o propósito de compreender o mesmo (Vamos agora entender o texto).

A proposta de atividade de leitura tem seu desenvolvimento centrado nos comandos e perguntas de Anderson, que focaliza a necessidade do silêncio para ler, a mecânica da leitura em voz alta, a explicitação do tipo de texto e a recuperação da informação. Dessa forma, a atividade dissocia o ato de ler de uma prática social, pois não considera um propósito de leitura possível de um texto descritivo (informar-se sobre as características de um animal, por exemplo, em enciclopédias, cartazes de zoológicos, manuais de zoologia etc.), nem indica ou problematiza por quem, para quem e por que foi escrito. A leitura do texto é associada apenas à prática escolar de letramento (que enfatiza o texto como uma entidade independente do contexto em que ele é usado - ou poderia ser), orientada e avaliada pelo professor (Terzi, 1995; Kleiman, 1995; Soares, 2004)

Como relacionado no Quadro 1, as propostas variam entre os professores e as turmas. A vinheta 10 apresenta uma atividade de produção conjunta do Grupo 1 de uma história com palavras em que aparece o dígrafo *RR* durante o turno em espanhol. Durante a hora do jogo, os alunos jogaram um dominó de palavras com o dígrafo *RR*. A professora Andresa lista essas palavras no quadro-negro e propõe ao grupo que criem uma história com essas palavras.

Vinheta 10 - “Toby y su amigo”

Terminada a hora do jogo, Andresa escreve na parte superior do quadro as palavras do jogo de dominó com o qual os grupos jogavam. As 14 palavras do jogo apresentavam o dígrafo RR (perro, barrilete, gorro, torre, arroz...). Andresa, apontando para o que acaba de escrever, propõe a turma que conjuntamente criem uma história com essas palavras (¿vamos a hacer una historia con estas palabras?). Estimulados a decidir com qual delas começar a historia, Ricky propõe um início com a palavra perro (Había una vez un perro que...). Andresa solicita a Amália que escreva no quadro a história, ditando-lhe a primeira frase, na qual incorpora a idéia de início de Ricky.

Andresa: Había un perro... que se llamaba ¿cómo?

Vários: Toby!; Pompom!

Andresa: ¿quién dice Toby? ¿quién dice Pompom?

(Levantam mãos. O nome “Toby” é o mais votado.)

Andresa: que se llamaba Toby. ¿qué más?

Gusmán: el niño gustaba de jugar con su perro.

Andresa: niño, estamos hablando de perro, no de niño. (Ricky tem a mão levantada. Andresa lhe dá a palavra.)

Ricky: el perro gustaba de jugar con su carrito.

Andresa: a ver, ya pusimos perro. empezemos por ‘le gustaba’.

(Amália vai escrevendo (‘le gustaba jugar...’) e olha para Andresa).

Ricky, dictale como sigue.

(Ricky dita para a colega)

a ver, Gabriel, lee lo que escribimos hasta ahora.

Gabriel lê. Andresa estimula o grupo a continuar a história. Gusmán inicia uma idéia (“le gustaba jugar...”). Andresa o interrompe (ya pusimos eso). Amália começa a dar uma idéia e é ratificada por Andresa (a ver, Amália). A menina completa sua idéia (Toby fue con su dueño a mirar la torre). Andresa acata, mas salienta que palavras não sejam repetidas (no vamos a repetir las palabras, ‘le gustaba jugar con su carrito y ahí fue con su dueño a mirar una torre’. Uds hacen eso pq no leen lo que escriben.). Amália escreve a frase ditada por Andresa (‘fue con su dueño a mirar una torre’). [...] Quase todas as palavras já foram usadas e a história tem que ser terminada. Andresa encaminha a história para um final (como habian juntado mucha basura estaban cansados para volver,¿no?). Amália dá uma idéia (encontraron un burro en el campo y cerca del arroyo tenía un campo). Enquanto Amália fala, Andresa chama a atenção de colegas que conversam e por isso pede que Amália repita (encontraron ¿qué?). Amália reformula sua idéia (un burro y voltaram a su casa). Andresa repete o verbo em espanhol (volvieron). Amália repete a frase com o verbo em espanhol (volvieron a su casa). A construção da história segue até todas as palavras serem usadas. O resultado é a história abaixo, escrita no quadro por diferentes colegas.

Había un perro que se llamaba Toby. Le gustaba jugar con su carrito. Fue con su dueño a mirar una torre. Toby sintió hambre y su dueño le dió arroz. Después fueron al campo y vino un zorro, le quitó la comida y se quedó llorando. Su dueño sintió lástima y le dió más comida. Al rato, fueron al arroyo a jugar, nadar y descansar. Llevaron un barrilete, un gorro, barra de chocolate y una jarra de jugo para pasar la sed. Llevaron un tarro para juntar la basura. Juntaron bolsas, papeles y cigarrillos. Pasó un hombre y les vendió un burro. Felices volvieron a su casa con el animal.

Em seguida, Andresa propõe a leitura em voz alta do texto pela turma, em coro. Terminada a leitura em voz alta, Andresa chama a atenção do grupo para o fato de que falta algo na história (falta algo en esta historia. Nos olvidamos de algo). Ricky sugere o que pode ser (Un final feliz). Andresa não se orienta para a resposta de Ricky. Alguém sugere que falta um título. Andresa felicita o aluno pela resposta correta e pergunta ao grupo que título pode ser (muy bien. Si es un cuento, necesitamos un título. ¿Cómo puede ser?). A turma sugere várias idéias. Chegam ao acordo que seja ‘Toby y su amigo’. Andresa escreve o título sobre o texto e avisa que vai sublinhar as palavras com o dígrafo RR que

usaram (voy a subrayar las palabras que usamos). Andresa vai ao quadro e sublinha com giz rosa as palavras.

(“*Toby y su amigo*”, 24/04/2008 -6º dia, Grupo 1)

A atividade consiste na escrita entre todos os alunos de uma narrativa usando uma lista de palavras pré-determinadas. Andresa do princípio ao fim coordena a criação da história: faz perguntas ao grupo guiando as próximas idéias que serão dadas (Había un perro... que se llamaba ¿cómo?), aceita e recusa idéias de continuação (a ver, ya pusimos perro. Empezemos por ‘**le** gustaba’; niño, estamos hablando de perro, no de niño; no vamos a repetir las palabras (...) Uds hacen eso pq no leen lo que escriben) e dá idéias (como habían juntado mucha basura estaban cansados para volver,¿no?), focando coerência do enredo e da coesão sintática do texto, orientando os alunos a lerem o que já produziram para seguir pensando a história (a ver, Gabriel, lee lo que escribimos hasta ahora). A atividade é concluída com a leitura em voz alta em conjunto do texto produzido pela turma. O objetivo de prática das palavras com RR é reforçado: Andresa sublinha as palavras com giz rosa (voy a subrayar las palabras que usamos). Toda a atividade é realizada em espanhol pelos alunos, em resposta ao interlocutor que está coordenando a atividade (Andresa). Quando o português aparece na resposta de uma aluna (y **voltaram** a su casa), Andresa se ocupa da manutenção da língua de realização da atividade (volvieron).

A atividade de escrita coletiva de uma narrativa se inicia a partir de uma preocupação em fixação de ortografia. Entretanto, vários aspectos relevantes para ao ato de escrever uma narrativa são focalizados ao longo do desenvolvimento da atividade: a manutenção do tópico (niño, estamos hablando de perro, no de niño), a construção da coerência da história (como habían juntado mucha basura estaban cansados para volver,¿no?) e da coesão (ya pusimos perro. Empezemos por ‘**le** gustaba’), o formato (necessidade de um título para a história) e, por último, é retomada a questão da ortografia.

No Grupo 1, era habitual o trabalho com texto escrito ter seu ponto de partida em conteúdos curriculares que estavam sendo estudados, como tamanhos e medidas, morfologia de plantas, adjetivos, ortografia. A próxima atividade que apresento, entretanto, propõe uma produção textual cuja motivação está relacionada a um tema que se encontra além dos conteúdos listados nos livros didáticos: o evento de homenagem ao dia das mães a ser realizado na escola.

Durante toda a semana os alunos do Grupo 1 estiveram envolvidos em atividades relacionadas ao tema “mãe” devido à comemoração dos dias das mães (sexta-feira, 09/05/2008):

produção de texto descritivo das mães, confecção de cartão para as mães, ensaio de música para apresentar no dia da comemoração, produção de chocolate para presentear as mães, escritura de convite para a comemoração e leitura e escritura de poema com o tema “mãe”. A vinheta 11 apresenta a atividade de escritura coletiva do convite às mães. A atividade é proposta no turno em espanhol pela professora Andresa. Antes de propor a atividade, Andresa revisou todos os cartões confeccionados pelos alunos, chamando-os para revisar a ortografia dos acrósticos, e em seguida, revisou o conceito de adjetivo a partir daqueles que foram listados como resposta à pergunta *¿Cómo es mamá?*, escrita no quadro.

Vinheta 11 – “Invitación a mamá”

[14h24] Andresa propõe ao grupo que, antes de ensaiar para a apresentação do dia das mães (programado para o dia seguinte) eles façam uma outra atividade:

Andresa: antes de ir a ensayar vamos a hacer algo más útil. ¿Quién de ustedes piensa que la mamá viene?

(Vários alunos levantam os braços).

Andresa: ¿qué les parece si escribimos, para convencerla a venir, una invitación?

(Os alunos consentem com entusiasmo)

Andresa: ¿cómo lo podemos hacer?

Beatriz: ¿usted puede venir al acto?

Andresa: así es pregunta (posiciona-se para escrever no quadro).

Ricky: señora mamá, les invitamos para que vengan al salón.

Andresa: me gusta lo que dice Ricky. ¿LE invitamos? ¿LA?

(Andresa escreve no quadro o convite às mães).

Stefan: para venir el día viernes a la escuela.

Andresa: ¿para qué? ¿Qué habrá en la escuela?

Vários: canciones, regalos.

Andresa: ¿qué es eso? Un homenaje. Es cualquier acto? A ver... (solicita que Jeniffer leia o que foi escrito até o momento)

Andresa: y.. ¿la madre sabe todo?

? : no. falta el día.

Andresa: ¿y la hora? ¿Cómo hacemos?

Vários: en el viernes, el viernes...

(Alunos opinam, e Andresa vai organizando as sugestões e complementando o texto).

Andresa: ¿qué podríamos poner para convencer a las madres?

? : te amo.

Andresa: antes de eso, ¿Qué podemos poner para sensibilizarlas? Tenemos que convencerlas. ¿Cómo podemos hacerlo?

Paulo: venga.

Ricky: por favor!

Amália: tenemos una gran sorpresa.

Ricky: tenemos una sorpresa para usted.

Andresa: tenemos una gran sorpresa para ti.

(Andresa encaminha a produção para seu final)

Andresa: ¿quiénes son los que escriben?

Vários: los niños y la maestra Andresa Vargas.

Andresa: las ideas fueron de ustedes. Así que fueron ustedes que invitaron.

Andresa termina de escrever no quadro o convite e indica que o copiem (*escriban nomás*). Enfatiza que os alunos devem mostrar o convite às mães. O convite ficou assim:

Señora mamá:

La invitamos para el acto especial del día de las madres, mañana viernes 9 de mayo a la hora 14 en el local escolar.

Tenemos una gran sorpresa para ti.

Alumnos del
Grupo 1

(“Invitación a mamá”, 08/05/2008 - 13º día)

A proposta da atividade é escrever coletivamente um convite às mães para a comemoração do dia das mães com o propósito de convencê-la a participar (¿qué les parece si escribimos, para convencerla (a mãe) a venir, una invitación?). Prontamente os alunos dão sugestões para fazer o convite à mãe. Andresa guia a produção 1) aceitando a adequação das sugestões dos alunos segundo o propósito (Andresa não acata a sugestão de Beatriz ¿usted puede venir al acto?, justificando que é uma pergunta sobre sua disponibilidade e não um convite; e também procura a melhor sugestão para cumprir a função de convencer as mães a vir ao evento, rejeitando sugestões como *te amo, venga, por favor!*); 2) fazendo perguntas ao grupo com relação a informações que são imprescindíveis em um convite como a data, o local, o evento (¿para qué? ¿qué habrá en la escuela?; y.. ¿la madre sabe todo?); 3) ajudando a construção sintática das orações (¿LE invitamos? ¿LA?; antes de poner el día, ¿cómo hacemos la frase? ¿sigo la oración?); e 4) fazendo perguntas que visam ao cumprimento do propósito não apenas de convidar, mas também o de convencer as mães a comparecer ao evento (¿qué podríamos poner para convencer a las madres?; ¿qué podemos poner para sensibilizarlas? tenemos que convencerlas. ¿cómo podemos hacerlo?). Andresa também lembra que o texto produzido tem autores (¿quiénes son los que escriben?) e inclui a sua referência no convite (Alumnos del Grupo 1). Com relação à língua de realização da atividade, o espanhol é usado pelos alunos sem a necessidade de reiteração da professora que devesse ser assim. Mesmo quando Ricky usa uma palavra não prevista no idioma espanhol (*salão*), Andresa não se orienta para o termo, declarando gostar da idéia e seguindo com perguntas focando o conteúdo informativo do convite. Ao longo da construção do texto, os alunos demonstram a orientação para a escolha lingüística adequada à

língua do professor (e não à possível língua do interlocutor do texto, por exemplo, que, sendo suas mães, também poderia ser o português).

Andresa, ao mediar a produção do texto, garante que o convite às mães se caracterize como uma produção textual que leva em conta os elementos constitutivos do gênero produzido e que apresenta adequação lexical e lingüística em espanhol. Desse modo, tem-se a produção coletiva de um texto dos alunos do Grupo 1 (interlocutores–quem?) de um texto às mães (interlocutores–para quem?), para convidá-las e persuadi-las a comparecer à comemoração do dia das mães (propósito). O texto de convite (formato) foi escrito no caderno (suporte), e Andresa enfatiza que seja mostrado para as mães (cumprimento do seu papel social). A produção textual caracteriza-se assim por um meio de comunicação com a comunidade em que o aluno está inserido (neste caso com a mãe), desenvolvida a partir de uma necessidade de solução de uma situação legítima que a turma vivia (ainda que essa necessidade tenha sido criada pela professora).

A próxima atividade analisada foi desenvolvida no Grupo 2, durante o período em espanhol, e se caracteriza por ser uma proposta que integra as habilidades de leitura (e análise) de textos publicitários autênticos e a produção escrita de um panfleto. A vinheta 12 descreve a introdução da atividade de leitura de publicidades, em que Carmem apresenta ao grupo um anúncio.

Figura 1 e 2 - Anúncio



Vinheta 12 – “Publicidad” (parte 1)

No final do turno da manhã [1h35], Carmem mostra à turma uma publicidade impressa (em forma de caixa de presente amarela e com laço vermelho) e pergunta o que eles acham que é:

Carmem: tengo algo para mostrarles. A ver... ¿Qué opinan uds que será esto?

? : un regalo.

Katherin: un regalo. Mi prima tenía uno de estos que tiene escrito atrás.

Outros es un regalo; sí, maestra.

colegas:

Carmem: sí está representando una caja de regalo. Pero ¿es una caja?

Alunos: no, no; es un dibujo

Carmem: sí, es un dibujo. Aquí está representada una caja de regalo. Pero ¿se puede abrir? ¿Se puede ver lo que hay adentro? Se puede desatar?

Vários: NO

Carmem: uds si ven este papelito tirado en el piso, ¿uds lo levantan?

? : yo lo hago.

Carmem: saben que yo cuando lo encontré debajo de mi puerta, yo les quise traer porque me llamó mucho la atención. ¿Saben lo que hay atrás? Hay un texto (mostra o texto, chamando a atenção para a diagramação) Solo mirando la diagramación, la presentación, ¿es un texto narrativo?

Alunos: no, no.

(Carmem pede que prestem atenção no material. Levanta-o para que todos possam ver) ¿será un texto instructivo eso?

Alunos: no, no

Carmem: ¿cuál es la silueta de un texto instructivo? ¿qué textos instructivos conocen ustedes?

(Não há respostas. Carmem retoma o conceito de “instrutivo” e onde se encontram textos assim.)

un texto instructivo, ¿qué eso significa? Que dá...

Alunos: instrucciones.

Carmem: instrucciones. Y ¿dónde hay un texto instructivo?

(Grupo em silêncio. Carmem repete a pergunta algumas vezes até que algum aluno responde.)

?: en una música.

Carmem: ¿en una música?... Me parece que estan confundiendo... me parece que estan confundiendo con un texto poético, un poema para cantar? ¿Esto tiene la silueta la diagramación de un poema?

(Turma concorda que não é um poema.)

Carmem: no tiene la silueta, la diagramación de un poema. Un texto narrativo ¿será?

Giovani: maestra, maestra, por ejemplo assim ó, assim ó, si comprás una televisión siempre te viene una instrucción.

Carmem: ¿para qué?

Giovani: para instalarla.

Carmem: para conectarla. Y siempre hay que leer primero antes de prender. ¿Dónde más conocen uds textos instructivos?

Alunos: en un armario; si comprás una cama, una piscina.

Carmem: si comprás un armario, viene un texto que te dice como armarlo. Y en cajas, si compran una cajita para hacer un postre... Las cajitas de la gelatina. ¿Leyeron acá? (mostra uma embalagem de gelatina que tinha no armário que vai ser o mercadinho deles).

Grupo segue pensando em mais exemplos de textos instrutivos (textos que vem em celulares, em jogos, etc). Carmem retoma a discussão sobre que tipo de texto é o panfleto: miren acá. Uds saben que no es ni texto no es ni texto narrativo, ni texto instructivo, ni texto poético. ¿Qué tipo de texto es? Miren acá una cosita, miren las letras, miren las palabras. ¿Son todas del mismo tamaño? Carmem chama a atenção do grupo para o layout do texto no panfleto: miren los colores. ¿Están todas con los mismos colores?; miren si no hay acá algun signo de admiración...

(“Publicidad” (parte 1), 16/05/2008 - 5º día, Grupo 2)

Carmem apresenta à turma um anúncio autêntico e estimula que façam hipóteses sobre o que seja o material que tem nas mãos (tengo algo para mostrarles. A ver... ¿Qué opinan uds que será esto?). Obtendo a resposta objetiva sobre o que vêem (un regalo), Carmem enfatiza que o material é uma representação da realidade (es un dibujo. Aquí está representada una caja de regalo). Carmem localiza o material apresentado no cotidiano fora da sala de aula, explicitando de onde veio (saben que yo cuando lo encontré debajo de mi puerta, yo les quise traer porque me llamó mucho la atención), e uma aluna o reconhece como um material familiar (Mi prima tenía uno de estos que tiene escrito atrás). Em seguida, Carmem chama a atenção da turma para a diagramação do texto no material para que o classifiquem quanto a sua tipologia. Carmem dá início a uma série de perguntas que repassam a classificação de três tipos de textos (instrutivo, narrativo e poético). A turma identifica que o material apresentado não se classifica em nenhuma das tipologias referidas nas perguntas, (¿es un texto narrativo?; ¿será un texto instructivo eso?; ¿Esto tiene la silueta la diagramación de un poema?). Em resposta à pergunta da professora sobre onde encontrar textos instrutivos (un texto instructivo, ¿qué eso significa? Que dá... (instrucciones) instrucciones. Y ¿dónde hay un texto instructivo?), um aluno associa esse tipo de texto a uma música (en una música); resposta que não é aceita por Carmem (¿en una música?... me parece que estan confundiendo... me parece que estan confundiendo con un texto poético, un poema para cantar? ¿Esto tiene la silueta la diagramación de un poema?). Giovanni é o primeiro que faz uma relação considerada adequada por Carmem entre a nomenclatura tipológica a um texto do seu cotidiano: um texto com instruções que vem com uma televisão quando alguém compra uma televisão (maestra, maestra, por ejemplo assim ó, assim ó, si comprás una televisión siempre te viene una instrucción). Giovanni se refere ao manual de instruções que vem com uma televisão nova; ou seja, se refere ao gênero textual “manual de instruções de uma televisão” que prevê leitores específicos (quem compra uma televisão), com um propósito de instruí-los a usarem o produto. Carmem, entretanto, mantendo a nomenclatura tipológica, volta à pergunta de localização de um “texto instrutivo” no cotidiano. A relação que Giovanni faz entre a classificação tipológica “texto instrutivo” e um texto que se pode ter nas mãos para fazer alguma coisa (manual de instruções de uma televisão) estimula os colegas a listarem outros textos que dão instruções em contextos específicos (manual de instruções de um armário, de uma cama, celulares, piscina etc.).

Carmem retoma a pergunta sobre que tipo de texto é o material que tem nas mãos novamente fazendo perguntas que chamam a atenção do grupo para a diagramação do texto (¿Qué tipo de texto es? Miren acá una cosita, miren las letras, miren las palabras. ¿Son todas del mismo tamaño?), relacionando formato a tipo de texto. Ao mesmo tempo, como podemos ver na vinheta 12, Carmem faz uma relação entre o *layout* do texto e seu propósito de convencimento do público, mas não se refere ao termo classificatório “anúncio”.

A vinheta 13 descreve o momento seguinte à conversa introdutória sobre publicidade: Carmem distribui anúncios em espanhol para serem lidos por grupos e propõe a produção de um cartaz.

Vinheta 13 – “Publicidad” (parte 2)

Carmem distribui revistas em espanhol entre grupos de alunos. Cada revista tem um anúncio na contracapa. Carmem dá tempo para que os grupos olhem as publicidades que receberam. Na frente do quadro, Carmem chama a atenção do grupo, pedindo que olhem o texto da contracapa da revista que ela tem na mão (um anúncio de um tênis):

Carmem: miren este texto, ¿es un texto narrativo? No. ¿Es un texto instructivo? ¿Qué es lo que aparece ahí?
(Turma em silêncio)

Carmem: ¿qué quiere la persona que hizo este texto? ¿Cuál es la intención de la persona que hizo este texto?

Jordan: qué nosotros gastem dinero.

Carmem concorda e passa nos grupos estimulando-os a ler o anúncio da contracapa da revista que cada um tem. Os grupos olham os seus textos e em seguida se dispersam. Carmem recolhe as revistas e, com elas nas mãos vai à frente do quadro, pede atenção dos alunos, perguntando sobre o propósito dos anúncios lidos: ¿qué tienen de común todos estos textos que están acá? Las personas que inventaron estos textos que es lo que quieren?

Cindy: (sobre o anúncio que leu - propaganda de um hospital) que no vayan más al doctor.

Carmem: Que no vayan más al hospital, pero que sí a un sanatorio. Que paguen una cuota y que vayan a un sanatorio. Nos quieren convencer. Usaron palabritas. Tamaños de palabras para convencerlos de que mejor que un hospital es gastar dinero en un sanatorio.

Carmem propõe pensar sobre o propósito de outros dois anúncios lidos por dois grupos (Tenis Ortopé e Gelatina Royal) (mira lo que usaron: palabras grandes, que otra cosa? Colores, imágenes). Laura, leitora do anúncio do Tênis Ortopé, chama a atenção para a frase “no tiene precio” que aparece no anúncio. Carmem concorda e associa a frase com o propósito de convencer do anúncio (ellos son muy picarones: usan colores, imágenes y palabritas para convencerlos, por ejemplo, dice así (lê o anúncio): ‘tiene el mejor precio. Con estos championes los niños van a divertirse... ¿Qué quiere hacer esa gente?’). A turma está concentrada na atividade. Quase a totalidade dos alunos olha para Carmem e respondem em muitas vozes as perguntas sobre os anúncios. Analisados os dois anúncios, Carmem comenta sobre os nomes que o texto lido recebe de acordo com seu suporte (si esto lo sacara de acá y lo distribuyera sería un folleto. ¿Quienes leen esto? muchas personas o pocas personas? (Pocas) De este tamaño son pocas personas. Si yo lo hago más grande eso se llama afiche. Para que muchas personas cuando pasen puedan leer. ¿Uds ya vieron afiches?). Carmem pergunta sobre cartazes que a turma já tenha visto (¿Afiches de qué han visto? (de cervezas, autos) ¿dónde han visto? (en el centro) en el centro. ¿Quienes los pegan? ¿Dónde los pegan?...). Carmem propõe uma atividade de produção de um cartaz (Bueno, nosotros vamos a hacer un afiche ahora ¿saben para qué? Para convencer a las personas de que coman alimentos sanos. Si quieren pueden trabajar con el compañero. El que quiere hacer solo, hace solo) e pensa com a turma como o podem fazer (¿Vieron que aparecen dibujos? Las palabras más

importantes, ¿cómo las van a hacer?; uds han visto en la calle cuando esta prohibido circular que se pone? prohibido fumar que se pone? (un cigarro) ese ícono nosotros leemos). Carmem especifica que cartaz será (uds van a hacer ahí en el cuaderno el borrador de un afiche para convencer a las personas de que deben comer muchas ...). Alunos comentam sobre o que as pessoas devem comer para ter uma alimentação saudável.

(“*Publicidad*”, parte 2, 16/05/2008 - 5º dia, Grupo 2)

Carmem distribui revistas com anúncios aos grupos e, passados alguns minutos, propõe a análise coletiva de um anúncio, indicando-lhes focos de leitura. A análise inicial proposta ainda foca perguntas sobre a tipologia textual (miren este texto, ¿es un texto narrativo? No. ¿Es un texto instructivo? ¿Qué es lo que aparece ahí?), as quais não são respondidas. Em seguida, Carmem lança o critério de análise do texto visando seu propósito de produção e associando-a a um autor (¿qué quiere la persona que hizo este texto? ¿Cuál es la intención de la persona que hizo este texto). Prontamente Carmem recebe respostas dos alunos. A análise coletiva, após a leitura em silêncio dos anúncios de cada grupo, segue os critérios de verificação do propósito de produção (convencer sobre o quê?) e dos recursos visuais usados para atingir esse propósito (¿qué tienen de común todos estos textos que están acá? Las personas que inventaron estos textos que es lo que quieren?; ...Nos quieren convencer. Usaron palabritas. Tamaños de palabras para convencerlos de que mejor que un hospital es gastar dinero en un sanatorio) e linguísticos (ellos son muy picarones: usan (...) palabritas para convencerlos). Da análise dos textos presentes em sala de aula, Carmem propõe que pensem sobre textos que têm o mesmo propósito de convencer, mas que recebem outro nome devido à mudança de suporte (si esto lo sacara de acá y lo distribuyera sería un folleto) e de seus possíveis leitores (¿Quienes leen esto? muchas personas o pocas personas? (Pocas) De este tamaño son pocas personas. Si yo lo hago más grande eso se llama afiche. Para que muchas personas cuando pasen puedan leer). A conversa se encaminha para as experiências cotidianas dos alunos com cartazes de produtos (¿Uds ya vieron afiches?) para que, em seguida, Carmem introduza a atividade de produção de um cartaz. A turma identifica os produtos anunciados pelos cartazes com que já tiveram contato e os locais em que aparecem (¿Afiches de qué han visto? (de cervezas, autos) ¿dónde han visto? (en el centro) en el centro). Depois de referir-se a cartazes de diferentes produtos, em diferentes lugares, atingindo um público diverso, Carmem propõe que a turma produza os seus cartazes (Bueno, nosotros vamos a hacer un afiche ahora). A tarefa de produção textual é específica: produzir cartazes (formato) para convencer (propósito) pessoas (interlocutores) a comer alimentos saudáveis (sobre o quê) (¿saben para qué? Para convencer a las personas de que coman alimentos sanos). Carmem

relembra com o grupo a análise dos recursos visuais utilizados em cartazes (assim como em anúncios em geral), pensando na produção que farão (¿Vieron que aparecen dibujos? Las palabras más importantes, ¿cómo las van a hacer?).

Diferente da proposta de produção do convite para as mães (vinheta 11), a demanda para a produção do cartaz não foi originada pelo contexto imediato, mas proporcionada pela tarefa que definiu o contexto de produção do cartaz, o qual se inseria dentro de um projeto temático que a turma vinha trabalhando sobre “Alimentação saudável”.

A atividade de leitura de publicidade descrita acima é um exemplo da utilização de textos autênticos (em espanhol) para atividades de leitura com tarefas definidas, as quais proporcionam a contextualização do material trabalhado em práticas sociais de leitura. Nessa atividade, a leitura de textos autênticos possibilitou que as experiências que os alunos do Grupo 2 já tinham com anúncios fossem sistematizadas em parâmetros para futuras leituras e produções do mesmo gênero.

Carmem estava atenta para a utilização de textos autênticos em atividades de letramento, aos quais ela se refere como portadores de texto. Em uma oportunidade, Carmem solicitou à aluna Cláudia que trouxesse para a aula a caixa em que veio o seu par de tênis novo para que eles descobrissem como se lavava. O tênis de Cláudia chamou a atenção da turma e de Carmem porque tinha na parte externa um rádio.

Na fila formada na porta da sala de aula para dirigirem-se ao café, Cláudia pergunta à Carmem se podia escutar o rádio que vinha no seu tênis. Todos os alunos rodeiam Cláudia. Carmem chama a professora de outro 3º para ver o tênis. Carmem pergunta se não veio algum texto instrutivo para saber como se lava. Cláudia diz que não sabe. Carmem pergunta se o tênis tem uma caixa e se ela pode trazer a caixa para a aula para eles verem como se lava. Cláudia diz que tem a caixa em casa. Carmem comenta com a estagiária e comigo que seria “un interesante texto instrutivo para trabajar!”. (Diário de Campo, 16/05/2008 – 5º dia, Grupo 2)

A atividade com o texto da caixa do tênis de Cláudia não foi realizada, mas Carmem aproveitou que Cláudia havia trazido o material para aula para mostrá-lo aos alunos que se encontravam em sala na hora do descanso.

Ainda é hora do descanso; há alguns alunos na sala envolvidos em atividades lúdicas como desenhar, folhear livros, conversar. Carmem está na sala e com a caixa do tênis de Cláudia nas mãos diz: “no dió tiempo pero vamos ver eso acá”. Carmem leva a caixa à mesa do centro da sala e, apontando com o dedo o texto de instruções de uso, pede a Cláudia que leia as recomendações de uso do seu tênis, para não estragá-lo. Carmem lhe mostra que o texto está em inglês, espanhol e português. Mostra a caixa para algumas meninas que estão no

chão brincando. Conta-lhes o que está escrito na caixa e lhes aponta as informações com o dedo. (Diário de campo, 23/05/2008 – 10º dia, Grupo 2)

Carmem indica a Cláudia um propósito para a leitura do texto: ler o texto de instruções de uso para saber usá-lo apropriadamente para que não se estrague. Uma atividade com esse material pode possibilitar não apenas a valorização de um texto presente na casa dos alunos, mas também poderia ser usada para discutir o plurilingüismo, considerando as instruções escritas em três idiomas. Como veremos na próxima seção, os materiais trazidos de casa pelos alunos abrem espaço para atividades pedagógicas em que mais de uma língua esteja envolvida em sua realização.

Outra situação semelhante ocorreu no Grupo 1 no turno em espanhol. Andresa solicitou aos alunos que trouxessem embalagens de alimentos não perecíveis - material autêntico em que figuram textos com diferentes informações, como dados sobre o local de produção, características nutricionais, o nome do produto, modo de preparo, idéias de receitas etc. Como não poderia ser diferente no contexto em que se encontra a escola, das 24 embalagens trazidas, 15 eram de produtos brasileiros (escritas em português) e 9 de produtos uruguaios (escritas em espanhol). Também havia uma embalagem cujo quadro nutricional estava em inglês. A leitura das embalagens enfocada em aula foi a identificação do seu quadro nutricional, a compreensão do vocabulário referente aos componentes nutricionais do alimento e a identificação das unidades de medidas ali presentes.

Vinheta 14 - “Envases”

A aula está começando. Andresa distribui embalagens a duplas de alunos. Muitas delas são de produtos brasileiros. Uma embalagem tem o quadro em inglês. Andresa indica que os alunos identifiquem o quadro nutricional nas embalagens e as informações que aparecem nesse quadro.

- Andresa: miren los envases de alimentos que tienen ahí y que busquen donde dice información nutricional. Todos los envases tienen un cuadrado que dice eso. Observen las informaciones nutricionales, que dice ahí? ¿Cuáles son los componentes?
- Amália: valor calórico
- Andresa: sobresaliente! ¿Qué significa valor calórico? Alguien sabe?
- [...]
- Andresa: ¿qué más?
- Richard: gordura total.
- Emili: acá dice proteína.
- Andresa: ¿cuánto de proteína trae el azúcar?
- Pedro: Gorduras totais.
- Andresa: vamos a buscar algunas palabras en el diccionario, a ver.
- Carolina: que es sodio.

- Estephani: yo leo el diccionario. ¡yo leo!
- Andresa: escuchen una cosa niños. ¿Vieron que ahí dice información nutricional, no? De que vendra la palabra nutricional? ¿Qué les suena?
(Ninguém responde. A. escreve no quadro “Información Nutricional”)
- Andresa: Todos alimentos deben tener esa información. Las personas tienen que saber lo que están comiendo. Subrayan nutrición (da palavra nutricional escrita no quadro). ¿Uds saben que es nutrición? ¿Alguien sabe? [...]A. explica o que são as informações nutricionais.
- Andresa: ¿para quién está dirigida esa información?
- ¿: para nosotros.
- Andresa: ¿para uds? Para quien compra la manteca.
(Enquanto Andresa falava sobre o destinatário da informação nutricional, Marta entra na sala e chama o grupo para o café, dizendo que aproveitem que tem mesa vazia. Alunos se agitam. Saímos).
([9h30] – voltamos do café)
(Andresa lê o dicionário de Amália e escreve no quadro “calorias” e “sodio”. Pede o dicionário de Emili e o lê em silêncio. Andresa anota no quadro a definição de sódio).
[...]
- Andresa (para um grupo de alunos): ¿dónde está la caloria? (Andresa pega a embalagem do grupo de Richard e explica sobre as calorias indicadas na embalagem). 50 gramos son 174 kilocalorías. Quiero saber en cien gramos, ¿cómo hago?
(Andresa encaminha o cálculo no quadro para todos).
[...]
- Andresa: ¿Qué más? a ver, niños.
- ¿: Feijão
- Andresa: Busquen en el envase de porotos las calorias.
(Andresa faz uma tabela no quadro com as calorias disponíveis nas embalagens dos alimentos e com o resultado dos cálculos das calorias em cem gramas do produto. A produção da tabela é entremeada de conversas sobre alimentação saudável. A atividade segue até as 11h30).
(“Envases”, 23/04/2008 – 5ºdia, Grupo1)

O objetivo pedagógico da atividade é trabalhar o conteúdo curricular ‘medidas’ (gramos, litros, kilos), ilustrando para os alunos o uso desses conteúdos em suas vidas, e continuar com a discussão sobre alimentação saudável (iniciada na semana anterior). Toda a realização da atividade é guiada pela professora. Andresa inicia uma reflexão sobre o interlocutor possível de um quadro nutricional de uma embalagem de produto alimentício (¿para quién está dirigida esa información?), mas é interrompida por uma funcionária do refeitório que chama a turma para o café. A discussão sobre o contexto de produção e de interlocução do texto lido não é retomada. A atividade se desenvolve durante toda a manhã. A língua de desenvolvimento da atividade foi o espanhol e o uso do português nas 15 embalagens não foi topicalizado. Quando

um aluno usava um termo em português ou lia o quadro nutricional da embalagem em português, Andresa não se orientava para a fala do aluno ou usava o mesmo termo em espanhol em sua fala.

Resumindo a análise desta seção, as atividades que envolvem leitura e escrita em sala de aula oscilam entre atividades mais mecânicas (vinheta 9, “Porco-espinho”; e vinheta 10, “Toby y su amigo”) e mais contextualizadas (vinheta 11, “Invitación a mamá”, vinheta 12 e 13, “Publicidad” e vinheta 14, “Envases”). A atividade “Porco-espinho” (vinheta 9) se aproxima de uma concepção autônoma de linguagem escrita (Street, 1984), corroborando as descrições de letramento escolar como prática de leitura e escrita descontextualizada (Cook-Gumperz, 1986; Kleiman, 1995; Terzi, 1995; Soares, 1999, 2004). As atividades apresentadas nas vinhetas 11, 12 e 13, por outro lado, abordam a leitura e escrita como práticas sociais, propondo atividades pedagógicas com texto escrito que levam em conta a noção de gênero textual (com propósitos e interlocutores definidos). Além disso, a atividade “Publicidad” (vinhetas 12 e 13) e a atividade “Envases” (vinheta 14) fazem uso de textos presentes no cotidiano dos alunos e relacionam o conteúdo curricular a práticas letradas fora da escola. Todas as atividades de letramento propostas pelos professores, entretanto, não tematizam a discussão da leitura e da escritura em dois idiomas, realidade que acreditamos ser vivenciada em maior ou menor escala pelos alunos moradores do entorno escolar (conforme apresentado na seção 4.1).

Vimos, portanto, que as atividades de letramento propostas pelos professores seguem uma orientação de leitura e escrita monolíngue em cada turno. De acordo com a definição de bilinguismo como sendo uma instância de comunicação **em duas línguas** através ou sobre a escrita (Hornberger, 1990), pode-se afirmar que, levando em consideração as atividades analisadas, nas turmas observadas, não acontecem sistematicamente práticas de bilinguismo, mas sim práticas de letramentos monolíngües paralelos, dado que existe uma orientação monolíngüe para a proposta de atividades de letramento em cada turno, regulada por atividades coordenadas pelo professor (ver Heller, 1999). Considerando que a comunidade onde se encontra a escola apresenta instâncias de uso oral e escrito do espanhol (em oficinas oferecidas pelo salão comunal e na paróquia, por exemplo) e instâncias de uso oral e escrito do português (nas casas, entre outros) (como visto na seção 4.1); e que os alunos operam oralmente nos dois idiomas e têm contato em instâncias formais de uso da língua (salão comunal, igreja etc.) com textos escritos em espanhol, a sala de aula bilíngüe, através das atividades pedagógicas de letramento, poderia ser

um lugar de discussão e questionamento das práticas lingüísticas experienciadas pelos alunos nas diferentes práticas sociais letradas na comunidade.

O ‘monolingüismo pedagógico’, além de mantido pelo controle das atividades dos professores, é seguido pelos alunos através do auto-monitoramento ao adaptar-se à língua do professor em suas participações nas atividades propostas por ele. Durante uma aula em que a atividade era a leitura de uma lenda, Andresa lança como exemplo as lendas urbanas do Programa do Gugu. Beatriz participa da conversa sobre as lendas urbanas do Programa, narrando, em espanhol, para o grande grupo, uma lenda assistida no canal brasileiro; na hora do recreio, me narra, em português, outras lendas desse programa (Diário de Campo, 22/04/2008, Grupo 1). A manutenção dessa orientação monolingüe do trabalho curricular nas salas de aula vai além do auto-monitoramento por parte dos alunos. Também acontece o monitoramento colega-colega para que seja usada a língua correspondente do interlocutor.

Durante a hora do café, eu fico na sala tomando nota de episódios da aula. Camily, Daphani e Cíntia se aproximam de mim, e Camily me pergunta em espanhol se seus pais tem que assinar as duas folhas de consentimento (¿mis padres tienen que firmar las dos hojas?). Daphani chama a atenção dela para que fale em português comigo (fala em português!). Camily segue a conversa em português. (Diário de Campo, 22/04/2008, Grupo 1)

A atenção dos alunos para a adequação do idioma se estende para o âmbito da língua escrita também. Na passagem abaixo, durante a produção em grupos de uma história na aula em português, no Grupo 2, Giovanni chama a atenção de Michel para que o que escrevam esteja nessa língua.

Giovanni e Michel estão escrevendo juntos a história. Michel é quem redige as idéias dos dois. Giovanni avisa Michel que ele está escrevendo em espanhol (tu tá escrevendo em espanhol. “a la” é em espanhol) (Diário de Campo, 14/05/2008, Grupo 2)

Com relação à regulação das falas dos alunos pelos professores, quando ocorria, era pública e oral e dentro da sala de aula exclusivamente; e podia acontecer tanto durante uma atividade proposta pelos professores, como em conversas fora da atividade. No trecho abaixo do Diário de Campo, Andresa lembra Ricky que não estão na aula em português, quando o menino, antes de começar uma atividade proposta por ela, conta em tom alto uma história sobre seu pai.

Antes de começar a aula, Ricky conta a Andresa, em tom alto e em português, a história da moto do pai dele. Andresa o interrompe: “tú no estás en portugués”. Ricky troca de língua e segue contando sua história a Andresa. (Diário de Campo, 28/04/2008, Grupo 1)

Com relação ao aluno Eduardo, Carmem sistematicamente lhe pedia que traduzisse a sua fala para o espanhol, quando o aluno participava em português em atividades coletivas (em grande grupo) propostas por ela.

Carmem guia uma conversa com a turma sobre o termo ‘porciones’, presente no texto sobre tipos de alimentos e alimentação balanceada. Carmem faz menção de falar mas interrompe a sua fala ao escutar Eduardo falar em português (se era dinheiro, tinha a metade correta). Carmem se aproxima do menino e pede que fale a frase em espanhol (habla en español, a ver. ¿Qué fue lo que dijiste? [Eduardo em silêncio, olhando para Carmem] Di mi amor, así te puedo ayudar a aprender las palabras en español). Eduardo repete a frase em português. Carmem parafraseia o que ele disse em espanhol. (Diário de Campo, 15/05/2008, Grupo 2)

Nos dois exemplos acima, o professor solicita que o aluno use a língua de interação prevista para o período de aula em que estão. Casos como esses, em que o aluno usa enunciados longos no outro idioma (português), aconteciam exclusivamente no turno em espanhol. Não observei nenhum caso ao contrário. No entanto, nos dois turnos, os professores não raro lidavam com vocabulário do outro idioma que surgia na fala dos alunos, como vimos na vinheta 10, ‘*Toby y su amigo*’, em que Andresa traduz diretamente ao espanhol o verbo em português usado por Amália na construção da história. Na aula em português, aconteciam situações parecidas. Conversando com a turma sobre a utilidade das plantas, Anderson também lidou com vocabulário em espanhol utilizado pelos alunos em resposta a suas perguntas.

Anderson faz perguntas ao grande grupo para que possa listar no quadro as utilidades das plantas. Quando um aluno sugere uma resposta usando uma palavra em espanhol, como, por exemplo, ‘zapallo’, Anderson pergunta ao grupo “como se fala em português?”, ratificando-os após chegarem à tradução do termo. A mesma abordagem corretiva acontece quando algum termo que não figura na norma culta é usado, como “pesgo” (como se fala isso?). Em outros momentos, Anderson diretamente traduz ao português a palavra usada em espanhol, como quando um aluno diz: “do pasto”, e Anderson traduz enfaticamente (da grama, da grama). (Diário de Campo, 18/04/2008, Grupo 1)

Anderson se vê às voltas em lidar com respostas públicas dos alunos às suas perguntas em que aparecem palavras em espanhol (*zapallo* e *pasto*) e em uma variedade oral do português (‘pesgo’), expressões que não são ratificadas por ele. Anderson monitora o vocabulário usado de duas maneiras: perguntando ao grupo a palavra adequada, ou diretamente traduzindo o termo ao português. Anderson, guiando o desenvolvimento da atividade, monitora

constantemente a produção oral dos alunos para a manutenção do português como língua de interação.

Como vimos nesta seção, a orientação das práticas pedagógicas de uso exclusivo de um idioma em cada turno de ensino é regulada pelos professores (e às vezes pelos alunos) através do monitoramento da língua de interação oral principalmente durante as atividades propostas pelos professores; e (exclusivamente pelos professores) através das propostas de atividades de letramento e da seleção dos materiais que podem ou não ser efetivamente usados nas atividades didáticas (dentre os quais estão materiais trazidos de casa pelos alunos). Na próxima seção apresento em quais situações a língua não prevista para o período é usada centralmente na realização de atividades em sala de aula.

4.3) Quando o bilinguismo aparece: a outra língua em atividades propostas pelo professor, nos materiais trazidos de casa e em atividades livres com texto escrito

Como demonstrei na seção anterior, nos períodos em português e em espanhol predomina o monolíngüismo na interação oral e nos materiais escritos na realização das atividades propostas às turmas pelos professores. Entretanto, há momentos em que a condição bilíngüe dos alunos e o cotidiano bilíngüe em que vivem perpassa a orientação pedagógica monolíngüe e a outra língua entra em sala de aula de forma inevitável. Isso se dá através do uso da outra língua em atividades não monitoradas pelo professor e de materiais trazidos de casa pelos alunos, como descrevo nesta seção.

Durante uma atividade de letramento proposta pelo professor, o uso do outro idioma por parte dos professores está geralmente vinculado à resolução de incompreensão ou esclarecimento de vocabulário em textos em uma das línguas. Nessas situações, o uso oral do outro idioma, iniciado pelo professor, é usado como uma ferramenta para seguir com o andamento da atividade na língua alvo. Na vinheta abaixo, o português é usado na aula em espanhol por Carmem para resolver questões relacionadas a vocabulário que surgem durante a leitura de um texto durante uma atividade de letramento proposta por ela.

Vinheta 15 - “Tia Chela”

Carmem distribui a fotocópia de um texto narrativo curto intitulado “Tia Chela” e pede que leiam em silêncio. Junto ao texto há uma lista de perguntas de reconhecimento de informações da história escrita.

A turma lê o texto murmurando, e, depois de alguns minutos, Carmem pergunta qual som se repete nas palavras do texto (cada vez que yo leo este texto, me río. ¿Cuál es la letra que suena, suena y resuena en este texto?). A turma responde ([tS], [tS], [tS]). Carmem discorre sobre a letra *ch* e a dificuldade que ela nota que os alunos têm com a sua ortografia e inicia a leitura em voz alta do texto (empiezo yo, el que quiera seguir, levanta la mano). Carmem lê a primeira frase e ri. Leonardo pergunta gritando o que significa ‘chaucha’ (maestra, que que é chaucha?). Carmem interrompe a leitura da primeira frase, não para ratificar Leonardo, senão para perguntar sobre um sinônimo para a palavra ‘chicos’ (si saco ‘chicos’, ¿qué palabra puedo poner?). A turma responde (niños). Depois da leitura de cada frase em voz alta, Carmem faz uma pausa e explica à turma o significado da palavra em que aparece o dígrafo *ch*. Chegam à palavra ‘chaucha’. Novamente perguntam sobre o termo. Carmem relembra que estudaram sobre legumes (¿se acuerdan cuando nosotros hablamos de legumbres, de semillas?), listando com a turma sementes e legumes. Carmem descreve como é uma ‘chaucha’, comparando-a com outros legumes. A turma tenta adivinhar, gritando nomes de alimentos. Carmem usa o termo em português (en Santana... se dice... ‘vagem’. No dice en los mercados?). A turma não demonstra reação. Ela confirma comigo se essa é a tradução correta, e eu afirmo não conhecer o termo ‘chaucha’ em espanhol. Carmem segue falando sobre os pratos que se pode cozinhar com esse legume. Algum aluno comenta que já comeu esse alimento. [...] Sobre o termo ‘bichito de luz’, Carmem pergunta qual outra palavra pode substituí-lo na frase recém lida. Entre outras sugestões levantadas, Juan sugere ‘vaga-lume’. Carmem o ratifica, mas salienta que essa palavra está em português e pergunta como é em espanhol (tienes razón en portugués. Y en español ¿cómo es?). Giovani sugere ‘luciernaga’. Carmem o ratifica, repetindo a palavra e assentindo positivamente com a cabeça (luciernaga). Carmem propõe o mesmo exercício de substituição de outras palavras por sinônimos. Chegam à palavra ‘pochoclo’, e Carmem explica o seu significado (...cuando uno va al cine, por ejemplo, aquí en la frontera podemos decir ... ‘pipoca’. Aquí en la frontera decimos tanto ‘pipoca’ como pororó. En otros lugares se usa palomitas de maíz). A turma ri quando Carmem fala o termo ‘palomitas de maíz’. Carmem explica como são as ‘palomas’. Laura diz que não sabe o que é ‘paloma’. Carmem lhe traduz o termo para o português (‘pombo’. En portugués decimos ‘pombo’, en español decimos paloma).

(“Tía Chela”, 22/05/2008 – 9º dia, Grupo 2)

Nessa atividade de leitura, cujo objetivo lingüístico central era o trabalho com o dígrafo *ch*, o português foi usado pelos alunos e por Carmem para esclarecer questões relacionadas a vocabulário. Após a leitura individual em silêncio, a sistemática da compreensão do texto em conjunto consiste na leitura em voz alta de cada frase por Carmem, que vai parafraseando e explicando com foco no termo que apresenta *ch*. Carmem dita o ritmo da leitura em conjunto, selecionando os termos que quer trabalhar com a turma. Desses termos, muitos não são conhecidos pela turma, e é nesse momento que o idioma português aparece como recurso lingüístico. Nessa atividade, isso aconteceu em quatro oportunidades. Desde o começo da atividade, a palavra *chaucha* é questionada pelos alunos. Quando a palavra aparece na frase lida em voz alta, Carmem lança mão de retomada de conteúdos curriculares para esclarecer a dúvida da turma (¿se acuerdan cuando nosotros hablamos de legumbres, de semillas?). Como o grupo não reconhece entre os legumes estudados aquele que seria uma *chaucha*, Carmem a descreve em comparação a outros legumes. O terceiro recurso explicativo é relacionar a palavra a sua tradução em português (vagem), associando a palavra traduzida a como se fala do outro lado da fronteira

(en Santana... se dice... ‘vagem’) e o lugar onde ela pode aparecer escrita (¿No dice en los mercados?). Como a turma não reage, Carmem parece duvidar da correspondência do termo em português, e confirma comigo se a tradução estava correta. Como eu não consigo ajudá-la, estou tentando identificar que alimento é, sigo escutando as descrições de Carmem sobre como se come esse alimento. Nesse caso, o uso da palavra em português não resolveu o problema de incompreensão da palavra do texto, consistindo-se em mais uma entre as tentativas de explicar qual legume era uma *chaucha*.

A segunda vez que o português aparece na realização da atividade acontece a partir do repertório de um aluno, que usa um termo em português (vaga-lume) como um sinônimo para um termo em espanhol (bichito de luz). Carmem não rejeita a tentativa de Juan, mas enfatiza que ele está correto no âmbito de uso do português, e segue perguntando qual é palavra em espanhol.

Na terceira vez, o português é trazido à explicação por Carmem, que associa geograficamente o uso da palavra ao contexto fronteiriço (e não exclusivamente brasileiro) (aquí en la frontera podemos decir ... ‘pipoca’), incluindo-se também como pertencente a esse lugar e possível usuária do termo (Aquí en la frontera **decimos** tanto ‘pipoca’ como pororó). O quarto vocábulo em português (pombo) usado na atividade é uma tradução de um termo em espanhol (paloma) que não foi compreendido por uma aluna. Ao traduzir, Carmem enfatiza que um termo pertence a uma língua e que o outro a outra (En portugués decimos ‘pombo’, en español decimos paloma).

Como se pode observar ao longo da vinheta, o português é usado como correspondente vocabular de termos em espanhol em uma oportunidade espontaneamente por um aluno, e três vezes por Carmem. As três situações de uso da língua portuguesa por Carmem podem ser resumidas da seguinte maneira: 1) como terceiro recurso explicativo e associado a uma prática lingüística do Brasil (Santana); 2) como primeiro recurso e associado a uma prática lingüística da fronteira; e 3) como primeiro recurso e explicitado como uma palavra do português. Ao usar a outra língua como recurso explicativo, Carmem demonstra reconhecer que, fora da escola, os alunos experienciam práticas sociais em português e procura relacionar os termos enfocados a atividades cotidianas (como quando menciona mercados em Santana onde aparece escrita a palavra ‘vagem’). A entrada da outra língua em uma atividade monolíngue oportuniza a abertura em sala de aula de um espaço para reflexão sobre quais práticas sociais se realizam em que idioma e porquê, salientando o lugar de interação e os interlocutores. Para Hornberger

(2004), a alternância de códigos e a mescla de línguas podem viabilizar a contextualização dos conteúdos acadêmicos (p.163). De acordo com Unamuno (2008), a pontual alternância de código para busca de alguma palavra ou expressão é uma prática bilíngüe comum. Na atividade descrita acima, foi usada como recurso pela professora em consonância com a sua condição bilíngüe e a de seus alunos.

Se de um lado, a escola delimita que o trabalho com os idiomas português e espanhol esteja separado em momentos distintos e com professores diferentes, de outro, temos o caderno de brincar de escola de Beatriz, em que os dois idiomas coexistem uma página após a outra.

Saio do meu lugar no fundo da sala porque ali vai ser preparado o chocolate para o dia das mães. Me sento na mesa de Beatriz e Amália, na frente do quadro. Beatriz me mostra seu caderno de brincar de escola. Folheio o caderno elogiando-o, e ela conta que copia coisas de outros livros e cadernos. Vejo que tem atividades, problemas matemáticos, contos, uma história (Cuento el conejo, que ela diz ter copiado do caderno do irmão), perguntas de ciências (como por exemplo: O que é o reflorestamento?). Algumas coisas estão escritas em português, outras em espanhol. (Diário de Campo, 08/05/2008, Grupo 1)

Beatriz tem um caderno de brincar de sala de aula no qual reúne atividades de sala de aula como histórias, contos matemáticos, perguntas conceituais etc. Se percebe que foi feita uma seleção de atividades típicas de sala de aula que pudessem constar ali, mas não de uma língua em que essas atividades deveriam estar. Assim como muitos dos seus colegas, Beatriz interage oralmente em português e espanhol, dependendo do interlocutor, e, na escola, aprende ensinamentos nos dois idiomas: seu caderno reflete a convivência cotidiana nas duas línguas.

Como já indicado anteriormente em relação às embalagens de produtos não perecíveis trazidos pelas crianças para a aula em espanhol (em que 15 das 24 embalagens eram em português), as práticas sociais em dois idiomas realizadas pelos alunos fora da escola interagem com a orientação monolíngüe da sala de aula através dos materiais escritos que os alunos trazem para a aula na outra língua. Situação semelhante ocorreu em outro dia de observação, quando Beatriz se aproxima de mim e me mostra que tem um livro de ciências que pertencia a sua prima que estudou no Brasil.

Beatriz se aproxima de mim e me mostra um livro didático de ciências (sem capa e bastante manuseado). O material está em português. Ela me conta que é da prima dela que estudou no Brasil (era da minha prima que estudou lá pro Brasil). Sua tia foi quem lhe deu o livro e, segundo Beatriz, tem muitas coisas para ela fazer no livro. (Diário de Campo, 05/05/2008, Grupo 1)

Beatriz me mostra o livro didático de ciências, enfatizando sua procedência (era da minha prima que estudou lá pro Brasil¹²⁹) e que o material apresenta muitas coisas para fazer. Do mesmo modo, Amália, leva à sala de aula uma revista infantil (*El Escolar*), em que havia uma matéria sobre um conteúdo que a turma tinha estudado durante aquela semana.

Anderson mostra uma revista ao grupo e diz que Amália a trouxe. Com a página aberta na foto de uma formiga, Anderson pergunta ao grupo o que é aquilo. Alunos respondem que é uma formiga. Anderson segue fazendo perguntas ao grupo sobre que grupo de invertebrados é a formiga e sobre as características dos insetos, com a revista na mão. (Diário de Campo, 06/05/2008, Grupo 1)

Uma semana antes desse episódio, Anderson havia proposto à turma uma atividade de desenhar uma formiga de acordo com a imaginação e depois observar uma formiga verdadeira no microscópio. Amália traz de sua casa e mostra para Anderson uma revista que apresenta uma matéria sobre as formigas. Anderson, por sua vez, acolhe o material e o topicaliza, utilizando-o como uma oportunidade de retomada de conceitos estudados nas aulas anteriores. Anderson, entretanto, resume a exploração do material a uma foto trazida na reportagem. De qualquer maneira, o material em espanhol trazido por Amália, tendo seu conteúdo associado ao de uma atividade proposta pelo professor, se insere na sala de aula em português e é tornado relevante por Anderson como possível de contribuir para o momento pedagógico.

Situação similar ocorre com o material trazido por Ricky à aula. Um dia depois de sua turma (Grupo 1) escrever conjuntamente no quadro, durante o turno em português, a receita para fazer chocolate, Ricky traz para a aula o caderno de receitas da sua mãe, o qual também é acolhido.

Logo nos primeiros minutos de aula, Ricky grita para Anderson que trouxe um caderno de receitas¹³⁰. Anderson pede para ver, dizendo que talvez as receitas estejam em espanhol. Anderson folheia o caderno e se detém na página de uma receita, ressaltando em voz alta as semelhanças dessa com a que ontem construiu com a turma. Em seguida, devolve o caderno a Ricky e diz à turma que se esqueceram de mencionar na receita deles a quantidade dos ingredientes e o tempo de preparo. (uma coisa que nós esquecemos: a quantidade e o tempo. Quanto tempo vocês acham?) (Diário de Campo, 08/05/2008, Grupo 1)

¹²⁹ Note o advérbio *lá* antecedendo o nome do país vizinho, demarcando uma distância entre o lugar onde está Beatriz e de onde veio o livro. Ainda que a escola esteja a três quadras da divisa fronteira.

¹³⁰ Pedi a Richard para ver o caderno de receitas. Ele disse que é da mãe dele (que fazia bombom para vender, mas que agora não faz mais). É um caderno de receitas novo (a primeira receita é do dia 03/03/2008). Folheio-o e vejo que é um caderno de receitas de bombons exclusivamente (e estão todas escritas em espanhol). Pergunto a Ricky se a mãe dele fez um curso, ele diz que sim. Em algumas páginas mais para o final do caderno, há informações sobre um curso de informática (que deduzo ser o do Salão Comunal por que tem o mesmo horário do curso freqüentado por Cíntia, mãe de Amália). Pergunto a Ricky se sua mãe fez curso de informática no Salão Comunal. Ele diz que sim. O curso de bombons também foi feito lá. (Diário de Campo, 08/05/2008, Grupo 1)

Anderson acolhe o material trazido por Ricky e o relaciona à atividade proposta à turma por Anderson desenvolvida no dia anterior. Ao comparar a receita do caderno da mãe de Ricky com a produzida em aula, Anderson oferece parâmetros de revisão do texto construído pela turma. Anderson percebe que faltavam informações na receita redigida pelo grupo e propõe que pensem em como poderiam complementá-la. Desse modo, o material trazido por Ricky oportunizou que a produção textual da turma fosse repensada e avaliada com base em um texto autêntico na outra língua. É certo que a avaliação do texto produzido em comparação ao texto autêntico é feita isoladamente por Anderson, porque o caderno de receitas não foi passado para que outros alunos o lessem. Questionei-me se o motivo de Anderson não fazer circular o caderno não seria o mesmo de ele não passar a revista de Amália ao grupo: esses materiais estavam redigidos em língua espanhola.

A mesma preocupação com o idioma do material escrito trazido à aula pelos alunos acontece no Grupo 2. Durante o turno em espanhol, Carmem solicita aos alunos que peçam aos pais para comprarem livros de histórias para a aula para a atividade de biblioteca itinerante. Eduardo prontamente mostra a Carmem que tem livros (revistinhas) em sua mochila. Carmem ressalta que o livro deve ser em espanhol.

Passados os trinta minutos correspondentes à hora do jogo [13h30-14h], Carmem solicita à turma que guardem os jogos. Em frente à caixa de livros, Carmem solicita à turma que digam aos pais para comprarem um livro de histórias para eles darem início à biblioteca itinerante. Eduardo tira da mochila revistinhas¹³¹ e as mostra a Carmem, que o felicita, mas avisa que tem que ser histórias em espanhol (como quiero que aprendas el español, la única condición es que sea en español). Eduardo consente com a cabeça e olha para as revistinhas que tem na mão. Carmem lhe pergunta se ele tem carteira de identidade uruguaia (¿vos tenés cédula de identidad?). Ele responde afirmativamente (tengo). (Diário de campo, 15/05/2008, Grupo 2)

Em frente a sua caixa de livros, Carmem solicita que os pais comprem mais livros como aqueles que ela tinha trazido. Eduardo prontamente mostra a Carmem que já tem livros consigo. Carmem, no entanto, rejeita o material de Eduardo, porque esses não estão em espanhol, e a intenção é que promovam a aprendizagem do idioma espanhol. Especificamente com relação a Eduardo, Carmem demonstra preocupação quanto ao aprendizado do idioma devido à mãe do menino lhe haver afirmado, em outra circunstância, que eles eram brasileiros e que tinham

¹³¹ No início da aula, Eduardo me mostra 4 revistinhas da Disney em português. Ele conta que a mãe dele compra para ele quando vai a Porto Alegre levar o irmão ao hospital. (Diário de Campo, 15/05/2008, pg.1).

dificuldades com o espanhol (Diário de Campo, 15/05/2008)¹³². Nesse sentido, Carmem orienta que os livros lidos por ele estejam em espanhol. Talvez, a confirmação de Carmem sobre a nacionalidade de Eduardo, perguntando-lhe se ele tinha carteira de identidade uruguaia (¿vos tenés cédula de identidad?), esteja em consonância com a relação feita pela mãe do menino entre ser brasileiro e ter dificuldade com o espanhol.

Uma hora depois, durante a mesma aula, Carmem reitera que os alunos consigam um livro em espanhol, para que comecem a biblioteca itinerante, e demonstra que sua preocupação com o aprendizado do idioma espanhol não é somente em relação a Eduardo. Na próxima passagem, é Jordan quem lhe mostra que tem uma revistinha, o que motiva Carmem, mais uma vez, a salientar que, na sua aula, os livros devem ser em espanhol.

Carmem reitera que consigam um livro em espanhol para comecem a biblioteca circulante. Jordan, sentado ao lado de Eduardo, mostra a Carmem uma revistinha do Pato Donald (em português)¹³³. Carmem se aproxima da mesa de Jordan, pega a revistinha e reafirma que para esta aula o livro tem que ser em espanhol (con la profe de portugués uds. aprenden a hablar en portugués. Conmigo el español, más palabras... porque la lengua del país de uds es el español y para el liceo también). Carmem segue comentando a ótima vantagem que eles terão com relação às outras crianças por aprenderem duas línguas. (Diário de campo, 15/05/2008, Grupo 2)

Carmem, ao recusar o material trazido por Jordan, explicita que são dois momentos diferentes em que cada idioma pode ser focado (con la profe de portugués uds. aprenden a hablar en portugués. Conmigo el español). Delimitando espaços de aprendizagem distintos das duas línguas, Carmem apresenta razões para que mais palavras do idioma espanhol sejam aprendidas (porque essa é a língua do país dos alunos e a língua exigida no *Liceo*) e, ao mesmo tempo, valoriza conhecer outro idioma além do espanhol. Ao justificar a importância de ler em espanhol para poder aprender esse idioma e, em seguida, valorizar o conhecimento de dois idiomas, Carmem sinaliza que as revistinhas de Eduardo e Jordan não estão na língua do país deles (país

¹³² Carmem explicita que a mãe de Eduardo havia lhe dito isso, quando o menino avisa que não leu com a família o texto sobre tipos de alimentos e alimentação equilibrada, que havia sido levado de tarefa para ler com a família, e o justifica, como se lê na seguinte nota de Diário de Campo:

Carmem faz a chamada, recolhe a tarefa de casa e anuncia que vão conversar sobre o texto informativo sobre os alimentos. Alguns alunos levantam a mão. Outros dizem que não mostraram à família e o justificam, como Eduardo (mi mamá salió después estaba cansada). Carmem diz que vai falar com a mãe de Eduardo sobre isso (voy a hablar con ella. Porque ella me dijo que uds son brasileiros y que tienen mucha dificultad de hablar el español). (Diário de Campo, 15/05/2008 – 4º dia, Grupo 2)

¹³³ No dia anterior, Jordan havia me mostrado a mesma revistinha usada da Disney. Era uma revistinha antiga (datava de abril/89). Perguntei quem havia lhe dado, e ele respondeu que seu avô (meu vô, que tem uma caixa assim (abre os braços) cheia disso) (Diário de Campo, 14/05/2008, Grupo 2).

daqueles que têm *cédula*), não servem para o momento de aula em espanhol (língua nacional, a qual eles não sabem) e nem para o *Liceo*, mas que esse idioma pode trazer benefícios.

De acordo com Hornberger e Skilton-Sylvester (2003, p.50), “se voz e agentividade são centrais à pedagogia crítica, se torna imediatamente evidente a importância de fazer com que textos que incluam experiências de alunos de língua minoritária sejam parte dessa pedagogia”¹³⁴. Desse modo, seguem as autoras, para se pensar criticamente sobre língua, discurso ou letramento, é necessário inicialmente, e primordialmente, pensar-se sobre o conteúdo do material escrito que se trabalha em sala de aula. No caso da escola estudada, acolher um texto na outra língua, trazido espontaneamente da casa do aluno para a aula, e ainda por cima relacionado ao conteúdo curricular, além de ratificar sua contribuição à prática pedagógica, pode validar a sua condição de bilíngüe.

A organização da rotina de sala de aula prevê uma brecha nas atividades guiadas pelo professor, em que os alunos podem, em pequenos grupos, realizar atividades sem a coordenação imediata do professor, fazendo uso oral do idioma que quiserem: essa brecha prevista no programa das escolas de tempo integral é a Hora do jogo¹³⁵. No Grupo 1, esse momento, durante o turno em espanhol, consistia em jogar em grupos o jogo definido pela professora, ou seja, todos os grupos jogavam o mesmo jogo. Em algumas oportunidades, os grupos eram formados pela professora; em outros, os alunos escolhiam a formação dos grupos. Com exceção de algumas vezes, em que jogava com um dos grupos, Andresa não regulava a atividade deles. Durante o turno em português, a escolha dos jogos e dos grupos era livre; assim como no Grupo 2. Em ambas as turmas, eventualmente, os professores se envolviam em atividades com os alunos (como fazia Andresa), mas, em geral, as brincadeiras eram organizadas e coordenadas pelos próprios grupos. Esse momento de maior autonomia dos alunos oportunizou a emergência de atividades com texto escrito¹³⁶ nos dois grupos observados. Em cada grupo, havia distintos materiais disponíveis para esse momento, e, desse modo, diferentes atividades emergiram em cada turma.

No Grupo 1, por exemplo, a Hora do Jogo se caracterizava pela realização de atividades com os seguintes materiais: jogo de dominó (de palavras com o dígrafo *RR*), jogo de

¹³⁴ (...) if voice and agency are indeed central to critical pedagogy, the importance of making whole texts that include the experiences of language minority students a part of that pedagogy becomes immediately evident.

¹³⁵ A Hora do Jogo acontece três vezes na semana por meia hora no turno da tarde (normalmente depois do descanso, entre as 13h30 e 14h) (ver seção 3.2.3).

¹³⁶ Em Uflacker, Andrighetti e Bortolini (2007), a hora do jogo já aparece como um momento que oportuniza a emergência de eventos de letramento espontâneos. As autoras observaram um grupo de 2ª série na mesma escola de Rivera.

tabuleiro “*Camino Sinuoso*”, jogo de dama, jogo de vareta e jogo de memória no computador¹³⁷. Os jogos ficavam guardados no armário da sala (ao qual os professores e alunos se referem como ‘biblioteca’) e estavam todos na língua espanhola. No Grupo 2, os professores não tomavam a iniciativa de escolher explicitamente a atividade realizada pelos alunos, apenas se limitavam a disponibilizar materiais que podiam ser livremente escolhidos pelos alunos. Os materiais disponíveis na sala com os quais, durante as observações, os alunos se envolveram foram: cartas, livros de história, revistas, histórias em quadrinhos, livros didáticos, bingo, mini-pebolim, blocos de montar, bonequinhos, carrinhos e jogo de memória. Também nesse grupo as atividades de desenhar e copiar desenhos de livros eram bastante recorrentes. Alguns materiais estavam guardados dentro do armário da sala; outros, empilhados em estantes no fundo da sala. Nesse Grupo, os livros disponibilizados na Hora de Jogo, como mais um material com o qual a turma podia “jogar”, eram freqüentemente usados na realização de diversas atividades, como relatado nas anotações de Diário de Campo abaixo.

Termina a hora do descanso e todos os alunos já estão na sala. Carmem tira uma caixa de livros de dentro da biblioteca (com dúzias de livros) e a coloca nas mesas do centro da sala. Alice, Cláudia, Evelyn, Marilyn e Yesica manuseiam os livros da caixa. Cláudia organiza os livros da caixa e, logo, os da estante também. Leonardo, Juan, Claudimiro e Jordan procuram na Internet um *site* de baleias. Cindy e Laura jogam cartas. Eduardo, Celeste e Pool brincam na pista de carrinho. Evelyn, Andresa, Yesica e Maria brincam com os blocos. (Diário de Campo, 15/05/2008, Grupo 2)

Hora do Jogo. Jogo um jogo de cartas com Juan e Michel. Cláudia e Celeste copiam desenhos de livros. Pablo vê as figuras de um livro didático de Geografia. Cíntia, Kathlein (depois Celeste se une a elas) olham livros da estante. Marilyn e Caroline jogam bingo. Cindy, Laura, Claudimiro, Michel e Marco Antonio jogam futebolim. Alice vê um livro. Andrea lê uma história em quadrinhos a Caroline e Yenifer. (Diário de Campo, 12/05/2008, Grupo 2)

A liberdade dada à turma de escolher a atividade que gostariam de realizar e a grande quantidade de livros disponíveis na sala possibilitavam que o momento da Hora do Jogo se tornasse, para alguns alunos, um momento de contato espontâneo com livros de histórias, histórias em quadrinhos e revistas. Desse modo, o manuseio desses materiais escritos não estava, no Grupo 2, unicamente associado a um momento de realização de atividade de letramento proposta pelo professor, mas também a eleição pessoal de manuseá-los e realizar atividades

¹³⁷ Neste grupo, a atividade de desenhar também era recorrente na Hora do Jogo no turno em português. Em uma Hora do Jogo no turno de espanhol, Andresa propôs o jogo da forca (*ahorcado*), o qual foi jogado por todos.

espontâneas como ver as figuras, copiar um desenho bonito, ler a história, conversar sobre a roupa das personagens desenhadas¹³⁸ etc. Os livros guardados na caixa dentro do armário eram de propriedade de Carmem e também ficavam disponíveis para a leitura durante o recreio, momento em que os alunos freqüentemente também manuseavam livros¹³⁹. Todos livros no Grupo 2 estavam escritos em língua espanhola e uma grande parte havia sido trazida por Carmem com o objetivo pedagógico de estimular a leitura na turma. Assim, em ambos os grupos, o espanhol é a língua dos materiais disponíveis nas salas de aula (jogos e livros) e por isso a língua da leitura espontânea. Entretanto, tendo em vista que as atividades realizadas na Hora do Jogo não são guiadas pelos professores, a língua de interação oral entre os alunos fica à escolha dos mesmos¹⁴⁰.

Durante a Hora do Jogo e também em outros momentos da aula, nos períodos em espanhol e em português, a escritura de bilhetes e cartinhas para a pesquisadora foi uma atividade espontânea realizada pelos alunos das duas turmas. O Grupo 1 produziu, durante os 14 dias de observações, um total de 55 cartinhas e desenhos. Dos alunos do Grupo 2, recebi seis desenhos e uma cartinha. Uma grande parte dessas cartas vinha dentro de envelopes (produzidos com folha de caderno) em que eram indicados o remetente e o destinatário na parte exterior. Todas as cartinhas eram decoradas por desenhos, alguns copiados de livros trazidos de casa pelos alunos, outros originais. Abaixo o exemplo de uma carta escrita por Jenifer (Grupo 1).

Folha dobrada em 4 partes e dentro o seguinte texto:

¹³⁸ Essas atividades com livros foram observadas durante a Hora do Jogo e o recreio do Grupo 2.

¹³⁹ No Grupo 1, não observei a presença de livros de história na sala de aula. Quando questionei Andresa sobre o que havia na “biblioteca” (armário dentro da sala de aula assim referido), ela lamentou que somente tivesse material didático antigo (“*no hay nada, cuadernos viejos, libros de tercero...*”). Andresa afirma que gostaria que tivesse um lugar para livros de histórias na biblioteca (“*si al menos hubiera un roconcito con libros dentro de la biblioteca...*”). (Diário de campo, 15/05/2008)

¹⁴⁰ Embora não tenha feito registro especificamente sobre isso no Diário de Campo, em todos os momentos que acompanhei essas atividades da Hora do Jogo, a língua de interação oral era prioritariamente o português.

Letisia sos mui linda y el pelo
 Mui mui lindo tu cabello
 Es brillante y largo y
 Difiriso que sabes
 Escribi lindo y
 Sabes falar
 Em ingles y escribis lindo
 Y sos linda bien bonitita
 Difiriso letisia
 Desenho de um coração
 De Jenifer Mikaela Pereira Rodriguez (dentro do coração)
 Desenho de duas cabeças de meninas.

(Diário de Campo, 28/04/2008, 8h35)

Dentre possíveis meios de demonstração de afeto (contato físico, presente, palavras, desenhos etc.), Jenifer escolheu espontaneamente a escritura de uma carta para se expressar. Assim, a produção escrita emergiu da minha presença em sala de aula e da necessidade dos alunos de expressão de seus sentimentos, sendo redigida em espanhol por opção da aluna. Identifica-se nesse texto escrito um propósito (expressão de carinho), um interlocutor (pesquisadora) e um formato (carta) definidos. Levando em conta esse contexto de produção, pode-se dizer que o texto cumpre com seu propósito de expressão de sentimentos (se compreende com clareza o afeto expresso¹⁴¹). Além disso, há marcas de interlocução: a presença do nome da destinatária na abertura e referido em segunda pessoa ao longo do texto e o fechamento com a assinatura do remetente. Essa interlocução marcada e explícita é uma das características que apresenta o texto e que o faz ser identificado com o formato de uma carta.

A escritura de uma carta como meio de expressão de afeto também foi o recurso escolhido por Juliana (Grupo 1). Durante a atividade de leitura do texto descritivo sobre o porco-

¹⁴¹ Considero muito claro o sentido do texto, ainda que tenha solicitado à autora a leitura em voz alta da frase com a palavra *difiriso* (te felicito), pois não pude entender o que queria dizer a palavra escrita.

espinho durante uma aula em português (ver vinheta 8, seção 4.2), Juliana se envolve na escritura de uma carta a sua mãe¹⁴².

[11h27] Anderson propõe que a turma oralize o texto que lhe foi entregue (Agora com esse silêncio, eu quero que vocês leiam em voz alta. Todos atentos porque e vou chamar na metade da leitura. Começa Daphani). Daphani inicia a leitura. Em seguida Anderson indica que Gusmán continue. [Saio da minha cadeira do lado da mesa do professor e sento-me do lado de Juliana para acompanhar a leitura do texto. Juliana não tem sua atenção no texto da atividade pedagógica. Ela escreve em uma folha de caderno dobrada. Na frente, há um coração desenhado de lápis de cor verde, dentro do qual está escrita a palavra “mamá”. Do lado de dentro da folha, Juliana escreve a lápis um texto – o qual é redigido aos poucos. Uma frase é escrita, Juliana olha para cima, para mim, escreve mais, olha para frente, escreve outro trecho.] Anderson chama todos os alunos para ler. Falta somente Juliana para que todos os alunos da turma tenham lido em voz alta um trecho do texto. [11h40] [Juliana terminou o seu texto: “te extraño mucho cuando vas a venir deseo que vengas ligero te recontra extraño nunca te voi a olvidar se que estas triste pero no quedes aci sonrei queda feliz Besos”]. Anderson a indica (Agora quem? Juliana, só falta ela. Começa de novo, Juliana). A menina lê sem interrupções ou hesitações três frases. Na metade da terceira, Anderson a interrompe (tá bom, tá bom). (“Carta de Juliana”, 30/04/2008, Grupo 1)

Durante uma atividade proposta pelo professor em que o texto escrito é usado como material para a oralização de frases descontextualizadas (ver análise seção 4.2), Juliana espontaneamente, a partir de uma necessidade pessoal, escolhe escrever uma carta como recurso de comunicação com a mãe que se encontra distante. Sua produção é cheia de sentido para a sua autora, que fala de si com um interlocutor muito especial.

Assim como na produção de Jenifer, o texto produzido por Juliana também apresenta as características do formato que reconhecemos como carta: há um destinatário assinalado na parte externa da folha de caderno dobrada (mamá); há marcas de interlocução ao longo de todo texto; e um fechamento (besos). Em um texto escrito em espanhol, Juliana usa seus conhecimentos sobre a língua escrita para explicitar à mãe que sente saudades, perguntar-lhe quando volta, pedir-lhe que o regresso seja em breve e aconselhar-lhe que fique feliz embora esteja triste. Juliana, como seus colegas, demonstra autonomia frente à língua escrita optando por expressar seus afetos através de uma carta e o fazendo de maneira adequada aos seus propósitos, adequando a língua da produção ao interlocutor.

Como vimos nesta seção, a orientação pedagógica de uso de apenas um idioma na sala de aula na realização de atividades de letramento é sobreposta pelo uso do outro idioma em eventos

¹⁴² A mãe de Juliana estava em Montevideu acompanhando a irmã da menina que está internada no hospital. Durante esse período, Juliana estava sob os cuidados da avó e do pai (que está separado da mãe) (Diário de Campo, 24/04/2008 - contado por Estela (cozinheira) e pela própria Juliana).

de letramento no idioma não correspondente ao período de aula, como é o caso da escritura da carta por Juliana. Nesses casos, o cotidiano em que vivem os alunos, no qual o material escrito e as interações orais são em português e em espanhol, entra em sala de aula através de materiais escritos trazidos de casa pelos alunos, na realização de atividades não monitoradas pelos professores, ou pela decisão dos próprios professores (como, por exemplo, na vinheta 15, em que Carmem usa o português na explicação de vocabulário de uma narrativa). Pode-se dizer que inevitavelmente, nessas ocasiões, o bilinguismo dos alunos se sobrepõe à orientação institucional monolíngüe, trazendo à tona práticas bilíngües à sala de aula.

Desse modo, como discutido nesta seção, o monolinguismo pedagógico é perpassado pela outra língua em diferentes ocasiões nas salas de aulas observadas: 1) quando o português é usado para resolver problemas de compreensão de vocabulário de um texto em espanhol; 2) quando materiais são trazidos de casa pelos alunos para a sala; 3) na hora do jogo em ambos os períodos, quando geralmente a língua de interação oral entre os pares é o português e os materiais disponíveis estão em idioma espanhol; e 4) em produções textuais espontâneas dos alunos. Alguns desses momentos, como veremos na seção seguinte, oportunizam a emergência de eventos de letramento bilíngüe na sala de aula.

4.4) Eventos de letramento bilíngüe em atividades de sala de aula

A tentativa de evitar que os alunos tragam materiais em português para a aula de espanhol, e vice-versa, parece dificultada pelo fato de que o critério de seleção de escolha do material pelos alunos não é a língua em que estão os materiais, mas sim a relação do conteúdo do mesmo com o conteúdo curricular. Foi com base nesse critério que Amália e Ricky contribuíram para a aula em português com materiais em espanhol e, assim, levaram Anderson a lidar com materiais em idioma espanhol. Nessas duas situações seu procedimento foi ignorar a língua em que estava o material e concentrar em si a manipulação dos mesmos. Na aula em espanhol, Andresa também não torna relevante para o grupo que havia embalagens de produtos escritas em dois idiomas. As embalagens em português não são rejeitadas, mas, como já visto na seção 4.2, Andresa não usa a oportunidade para abordar o tema do ler e escrever em duas línguas¹⁴³,

¹⁴³ No grupo 2, Carmem, ao pedir que os alunos tragam embalagens para a aula, salienta que se elas estiverem com o preço em real, eles o terão que passar a pesos.

silenciando-se sobre a questão. Entretanto, os materiais trazidos de casa pelos alunos não se limitavam a material escrito. Materiais em outras mídias também exigiam que os professores lidassem com a outra língua no seu período de aula.

No início da aula do mesmo dia em que Carmem solicitaria mais adiante a compra dos livros em espanhol, Leonardo, sentado do meu lado, comenta comigo (e me mostra) que trouxe o DVD da Branca de Neve. Carmem, que passava pelas mesas em que estávamos sentados, pergunta de que personagem é a história.

Leonardo me mostra o dvd da Branca de Neve. Carmem vê o DVD e pergunta de quem é (¿de quién es?). Leonardo responde (Blanca de nieve y los siete años). Carmem repete o nome da personagem em espanhol (aaahh Blancanieve y los siete enanitos. Vamos a hacer lo imposible para verlo hoy). (Diário de Campo, 15/05/2008, Grupo 2)

Na semana anterior, durante o trabalho com conto de fadas, Leonardo havia comentado em voz alta para a turma que tinha filmes em casa sobre personagens de histórias infantis, e Carmem disse que em algum dia poderiam assisti-los. Segunda-feira, então, Leonardo traz o vídeo, e esse está em língua portuguesa. Nesse mesmo dia, Carmem insiste mais uma vez que os alunos peçam aos pais que comprem um livro em espanhol, indicando uma fonte financeira para isso (a *asignación*¹⁴⁴). Jordan pede a palavra e comunica a Carmem que também tem um filme em casa, um DVD da Cinderela.

Antes de terminar a aula, Carmem relembra a turma mais uma vez que peçam aos pais que comprem um livro de histórias em espanhol (pidan a los padres que compren un librito. Vean que están cobrando la asignación que es para que uds estudien). Jordan levanta a mão e comenta que tem o DVD da Cinderela em casa. Carmem pergunta que personagem é essa (Cinderela ¿cuál es? ¿Blancanieve?). Leonardo tenta esclarecer (no, es la amiga de ella). Outro aluno diz o nome da personagem em espanhol (La Cenicienta). Carmem responde que compreende (ah, sí). (Diário de Campo, 15/05/2008, Grupo 2)

Além das revistinhas, o outro material que Jordan diz ter é um DVD, que também está na língua portuguesa¹⁴⁵. A turma estava trabalhando com o tema ‘contos’, e Leonardo e Jordan relacionam a temática escolar ao vídeo que eles têm em casa. Carmem demonstra

¹⁴⁴ A *asignación* é uma ajuda financeira do governo uruguaio aos estudantes provenientes de famílias de baixa renda. De acordo reportagem do site oficial da presidência da república: “*Serán beneficiarios, los menores que integren hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica. (...) Los valores mensuales básicos de la prestación serán \$700 a nivel preescolar y escolar, con un complemento de \$300 para quienes cursen el nivel intermedio, Secundaria o UTU.*”

(<http://www.presidencia.gub.uy/web/noticias/2007/12/2007122008.htm> Acessado:29/01/2009)

¹⁴⁵ Os DVDs trazidos a aula pelos alunos eram cópias piratas dos DVDs originais e por isso não contavam com a opção de escolha da língua do áudio.

interesse pelos DVDs ao perguntar sobre os nomes das personagens. Em ambos os casos, os alunos respondem o nome da personagem na versão em português. No caso do filme da Cinderela, Carmem demonstra não entender a resposta de Jordan (*Cinderela... ¿cuál es? ¿Blancanieve?*). Leonardo lhe explica de quem se trata (*es la amiga de ella*). Mas Carmem somente demonstra reconhecimento quando um colega traduz o nome da personagem ao espanhol.

Carmem, como prometido a Leonardo a ao grupo, abre um espaço na sua aula para que a turma assista ao filme da Branca de Neve de Leonardo (quatro dias depois de o menino ter trazido o DVD pela primeira vez à aula). Para essa atividade, um outro grupo de 3ª série (que também estava em um turno em espanhol) se une ao Grupo 2, conforme narrado na vinheta abaixo:

Carmem organiza os alunos para olharem o filme e se posiciona ao lado da TV, de frente para a turma. A turma posiciona suas cadeiras de frente para a televisão. Carmem pergunta ao grupo como se chama a história (*¿cómo se llama la historia que vamos a mirar?*). A turma responde em português (Branca de Neve). Carmem repete o nome em espanhol (Blancanieve). Chegam à sala os alunos do outro terceiro, acompanhados da sua professora de espanhol. Carmem chama a atenção do grupo para os autores da história que vão ver (antes de que empezemos a mirar, ¿uds saben quien escribió este cuento? (No!) Fueron los Hermanos Grimm. También escribieron la Bella Durmiente (Carmem tem uma revista na mão aberta na página de uma reportagem sobre os Irmãos Grimm)). Enquanto um outro professor tenta fazer o DVD funcionar, Carmem segue falando ao grupo sobre os autores dos contos infantis, aproveitando para organizar os alunos nas cadeiras. Carmem avisa o grupo que a versão da história que vão ver está em português (esta versión está en portugués, ¿saben? Pero después la trabajaremos en español. Después contamos en español). Carmem relembra o grupo que estão trabalhando contos (nosotros estamos trabajando cuentos...). Depois de alguns minutos de tentativa de rodar o filme, o DVD funciona. O som é um pouco baixo (em português) e tem legenda em inglês. Enquanto passa o filme, os alunos comentam o que vêem (olha o jacaré; olha os bichos; os bichinhos; a tartaruga ficou para trás...). A maioria é sobre os animais e sobre os anões (aquele é o soneca; esse daí eu gosto; esse aí é o mais pestinha). (“DVD Branca de Neve”, 19/05/2008, Grupo 2)

O DVD da Branca de Neve trazido por Leonardo é acolhido por Carmem e tornado elemento central em uma atividade de sala de aula. Carmem utiliza o momento de assistência ao filme como mais uma oportunidade de letramento ao relacionar o desenho animado ao conto escrito e lido em papel e chamar a atenção para a autoria do conto (antes de que empezemos a mirar, ¿uds saben quien escribió este cuento? Fueron los hermanos Grimm. También escribieron la Bella Durmiente). Carmem aproveita também para levar uma revista à aula em que há uma

reportagem sobre os autores da história infantil a que a turma vai assistir¹⁴⁶. Em uma intervenção curta, Carmem explicita as relações: desenho animado – conto escrito (a qual Leonardo e Jordan já haviam feito); texto escrito-autores; e reportagem-escrever sobre os autores de outro texto escrito. Mas ainda há mais um ponto que parece importante para ser ressaltado: antes de assistirem ao filme, Carmem salienta que o DVD está em português (esta versión está en portugués, ¿saben?), mas que depois vão trabalhar a mesma história em espanhol (pero después la trabajaremos en español, después contamos en español)¹⁴⁷. Carmem enfatiza para a turma que a língua em que vão assistir o filme não é a prevista no seu período de trabalho, mas que essa mesma história também pode ser contada em espanhol. Durante o filme, os alunos comentam com entusiasmo as cenas, mostrando-se familiarizando com a história. A língua de interação é o português¹⁴⁸.

Considero que o material, não estando na língua correspondente do período de aula, oportunizou ao grupo experimentar uma atividade proposta pela professora em que essa apresentava aos alunos materiais nas duas línguas, em diferentes suportes, relacionando-os entre si, ou seja, a um evento de letramento bilíngüe. Como vimos na seção 4.2, a maioria das atividades com texto escrito propostas pelos professores nas turmas observadas se caracterizam por uma prática monolíngüe de letramento. De acordo com a definição de biletamento de Cahnmann (2003), um evento de biletamento necessariamente ocorre ao longo do contínuo de normas bilíngües e monolíngües de uso das línguas envolvidas, as quais podem oscilar entre o uso de suas modalidades oral e escrita. O evento de letramento descrito acima se constitui pelo uso de diferentes suportes (mídias) de textos oral e escrito (filme e revista) em duas línguas (português e espanhol), que são usados como referência para falar sobre outro texto escrito (contos infantis), numa sala de aula prioritariamente monolíngüe de uso de espanhol que tem espaço para se abrir, acolher e ratificar o bilingüismo do grupo. Além disso, tem-se que a atividade, acolhendo um material trazido da casa dos alunos e relacionado a suas práticas cotidianas não-escolares, criou um espaço para introduzir conteúdos e práticas curriculares a

¹⁴⁶ No final da aula, Carmem estimula que algum aluno leve para sua casa a revista com uma reportagem sobre os Irmãos Grimm para conhecer mais sobre os autores.

¹⁴⁷ Durante o meu período de observação no Grupo 2, a história da Branca de Neve não foi recontada em espanhol pela turma.

¹⁴⁸ No dia 23/05, os três terceiros se reúnem para assistir a outro DVD (“O segredo dos animais”). O áudio do filme é em português, assim como a língua de interação entre os alunos (Diário de Campo, 23/05/2008, Grupo 2).

partir de uma prática social conhecida (assistir desenhos animados em português e fazer comentários sobre a história).

Atividades não controladas pela professora também criaram oportunidade dentro da sala de aula de vivenciar um evento de letramento bilíngüe, como, por exemplo, durante um turno em espanhol em que os alunos em pequenos grupos deveriam criar e redigir um problema matemático.

Cindy, Andrea, Maria Eliza e Alice trabalham em grupo inventando o problema matemático. Alice não concorda com a sugestão de uma colega para um dado do problema e sugere outro (não, assim, não. Morreram 6). O grupo acata sua sugestão e ela escreve murieron 6 no caderno. Cindy lê em voz alta o problema finalizado (Juancito tenia 278 vacas y le regalaron 1258 y vendio 1536 vacas. Morieron 6. ¿cuantas quedaron?) e comenta sobre o problema inventado (tá bem assim. Bem fácil). Maria enfatiza quem trabalhou (eu, tu (Cindy) e ela (Alice) fizemos. A Andrea não falou nada). Cindy decide como vão proceder: “tá, então vamos fazer assim, ó, ... vou na frente, eu falo. É bem fácil isso, eu vou falar o que a maestra pida”. (Diário de Campo, 16/05/2008, Grupo 2)

As alunas, trabalhando sem a supervisão da professora, puderam negociar a construção do problema matemático em português. A redação do problema, entretanto, deve ser e é feita em espanhol tendo em vista que esse será o resultado do seu trabalho em grupo (o qual será compartilhado com os colegas em leitura em voz alta sob a supervisão da professora durante o período em espanhol); e as alunas sabem disso. Podendo trabalhar autonomamente, o grupo pôde escolher a língua de interação oral para a realização da atividade, estabelecendo uma dinâmica de mudança de código entre oralidade e escrita.

Unamuno (2008), revisando outros estudos sobre mudança de código na sala de aula¹⁴⁹, relembra que “o uso de mais de uma língua em sala de aula permite que os alunos redefinem o contexto de aprendizagem, por um lado, e a identidade do aprendiz de língua, por outro”¹⁵⁰ (p.3) Desse modo, “uma sala de aula bi(multi)língüe se torna um ambiente onde as identidades dos alunos bilíngües (ou multilíngües) são aceitas, o que pode contribuir positivamente para o contexto de aprendizagem¹⁵¹” (p.3). Atividades propostas pelos professores que centralizam o foco nos alunos, propondo-lhes tarefas que exijam a interação entre os pares para a sua resolução (dando-lhes autonomia) promovem a ocorrência de mudança de código. O

¹⁴⁹ Castellotti & Moore, 1997; Cook, 2001; Kramsh, 1995; Levine, 2003; Moore, 2002.

¹⁵⁰ the use of more than one language in the classroom also allows participants to re-define, on the one hand, the learning context and, on the other hand, the language learner’s identity.

¹⁵¹ the multilingual classroom becomes an environment where the students’ bilingual (or multilingual) identities are accepted, and this can make a positive contribution to the learning context.

que poderia ser interpretado por professores e administradores escolares como algo indesejável, pode ser, como afirma Unamuno (2008), entendido como uma ferramenta no aprendizado de um idioma e uma estratégia no desenvolvimento da competência plurilíngüe. Atividades de letramento que oportunizem a tomada de decisão de alternar ou não de código, de acordo com as necessidades interacionais da realização das atividades, se convertem em mais um espaço para a sistematização de uma prática usada cotidianamente por indivíduos bilíngües.

A escritura espontânea de cartas para mim (ver seção 4.3) se caracterizou por uma atividade em que a mudança de código foi elemento componente dos textos produzidos por João Daniel, Amália e Thatiana, reproduzidos abaixo.

1 - JOÃO DANIEL

Folha de caderno dobrada, em um lado o nome do remetente ("João Daniel Matias Correa") e do outro o do destinatário ("Letisia"). Dentro, o seguinte texto:

Letisia (desenho de um sol) bos sos bonita y linda y mui
buena y trabajas mui
boachiña (*boazinha) eu gosto de esida (*estudar)
muito cun vose y
vose escre ve muito lindo

(Diário de Campo, 23/04/2008, 14h40)

2 - AMÁLIA

Envelope de folha de caderno, remetente e destinatário no mesmo lado do envelope (De Amália para Letícia). Dentro o seguinte texto:

Letícia sos muy linda é te amo munhtoSos uma raiña e prinsesa.
TE AMO
MUNHTO
AMÁLIA

(Diário de Campo, 18/04/2008, 12h20)

3- THATIANA

Folha dobrada em forma de envelope. Num dos lados "Para Letícia y Thatiana". Dentro o seguinte texto:

Profesora Leticia
Tu é linda y mais linda

Do mundo asinado Thatiana

Leticia

Desenhos (sos mimosa)

Leticia

(Diário de Campo, 24/04/2008, 10h)

João Daniel, Amália e Thatiana, assim como Jenifer (ver seção 4.3), também escolheram o gênero carta para expressarem seus sentimentos por mim. Como já analisado com relação à carta de Jenifer, identifica-se nesses textos propósito, interlocutor e formato definidos, os quais estão adequados ao contexto de produção dos mesmos. As marcas de interlocução apresentadas são um dos aspectos mais característicos do gênero carta: explicitação de remetente e destinatário no envelope ou parte externa da folha dobrada (textos 1, 2 e 3); a presença do nome da destinatária na abertura e referido em segunda pessoa ao longo do texto; e o fechamento com a assinatura do remetente (textos 1 e 2). Além disso, o fato de que a produção está dentro de um envelope (texto 2), apresenta destinatário e remetente explicitados no envelope (ou na parte externa da folha) (textos 1, 2 e 3) e tem como abertura o nome do destinatário (todos) também caracteriza o formato carta.

Com relação à língua de produção, os textos são redigidos em português e em espanhol, variando, de acordo com o remetente, como se dá o uso de ambas as línguas. Assim, tem-se:

- Texto 1: espanhol primeira oração, português segunda oração.
- Texto 2: espanhol e português na mesma frase (por um lado tem-se *sos* e *muy*. E por outro: *mucho*, *una*, *raíña* e *e*. As outras palavras/expressões *linda*, *te amo* e *princesa* são idênticas para ambos idiomas.)
- Texto 3: português (fora do texto principal temos a frase *sos mimosa*).

Essas produções, lingüisticamente, sob uma perspectiva de letramento autônomo, poderiam ser vistas como uma evidência da necessidade de letramentos monolíngües para evitar que os alunos produzam textos heterogêneos lingüisticamente. Entretanto, pensar em homogeneidade lingüística e correção dessas produções somente faz sentido com relação ao que se escreve e para quem. Essas produções, acima de tudo, se caracterizam como uma oportunidade de escrita em duas línguas (eventos de letramento bilíngües) de acordo ao contexto de produção em que se inserem e, desse modo, adequadas quanto à “correção” lingüística. As cartas acima

reproduzidas foram escritas durante diferentes momentos da aula, de maneira espontânea e autônoma para um interlocutor que também interagia nas duas línguas.

A Hora do Jogo, caracterizado como um momento em que atividades em pequenos grupos, sem a supervisão da professora, eram oportunizadas, também proporcionava a realização de atividades livres espontâneas e autônomas com texto escrito (como apresentado na seção 4.3). No grupo 1, dois jogos em especial propiciaram eventos de letramento bilíngües: o jogo de varetas e o jogo de tabuleiro “*Camino Sinuoso*”.

O jogo de varetas escolhido como brincadeira por Beatriz e Patrícia (as quais me convidaram para participar), e realizado durante a Hora do Jogo num turno em português, fez emergir a necessidade de os participantes elaborarem uma tabela de pontos dos jogadores e verificarem na caixa do jogo a pontuação das varetas, redigida em espanhol.

Vinheta 16 – “*Mikado*”

[15h] Anderson anuncia que podem jogar. (...) Beatriz, Patrícia e eu jogamos vareta (*Mikado* era o nome do jogo na caixa (redigida em espanhol) e como as alunas se referiam ao jogo) (Stefan e Maria Catarina se juntam a nós). Antes de iniciar a partida, Beatriz escreve nossos nomes no quadro e vê a pontuação na caixa do jogo. Jogamos. Termina a partida e Patrícia, Stefan e Maria Catarina contam as varetas. Beatriz confere novamente na caixa do jogo a pontuação para escrever os pontos de cada jogador na tabela. Ela leva a caixa a Stefan e, apontando-lhe com o dedo, lê a pontuação de cada cor de vareta. Eles seguem jogando. Beatriz e Patrícia saem do jogo. Unem-se à brincadeira Gusmán e Beбето. Acaba a partida e, dessa vez, Stefan e Maria Catarina se orientam para a pontuação estipulada pela caixinha do jogo. Saio da brincadeira. (“*Mikado*”, 07/05/2008, Grupo 1)

Beatriz voluntariamente, antes mesmo de começar, o jogo toma a iniciativa de escrever uma tabela com o nome dos participantes no quadro e de conferir os pontos de cada vareta na caixa do jogo. Ao terminar a partida, enquanto os colegas contam as varetas, Beatriz segue orientada para a pontuação indicada na caixa, para que assim possa completar a tabela com os pontos de cada jogador. Beatriz mostra o texto da caixa a Stefan, confirmando-lhe a pontuação de cada vareta, que ela indicava oralmente, com sua referência escrita na caixa. Quando Beatriz deixa o jogo, é Stefan e Maria Catarina que tomam para si a tarefa de coordenação da pontuação, mantendo o referente escrito como parâmetro. Desse modo, a realização da atividade do jogo de varetas nesse grupo estava associada à leitura das instruções escritas na caixa para a decisão do vencedor de cada partida. O texto escrito da tabela (registrada no quadro e explícita a todos jogadores) permitia o controle partida a partida, da pontuação dos jogadores, sendo o vencedor legitimado como tal pela indicação da pontuação das varetas na caixa do jogo.

Durante o jogo, a língua em que liam era o espanhol, dado que o texto da caixa do jogo estava redigido nesse idioma. Beatriz, Maria Catarina e os outros jogadores interagiam oralmente em português. Stefan¹⁵² usava o espanhol. Às vezes os colegas, ao se dirigir a Stefan, usavam o espanhol (Diário de Campo, 07/05/2008) Desse modo, Beatriz, Stefan e Maria Catarina alternam a língua de uso de acordo com as contingências da situação: como o texto estava em espanhol, essa é a língua usada para ler (em voz alta e em silêncio), assim como para falar, com Stefan; como já referido em outras seções, a língua que normalmente era usada nas interações orais lúdicas dos alunos era o português. Desse modo, tendo como referência para as negociações da pontuação do jogo (feitas em português e em espanhol) um texto escrito (em espanhol), os alunos estavam envolvidos em um evento de letramento bilíngüe no qual articulam suas habilidades em diferentes línguas de maneira a resolver questões práticas e simbólicas através de mudança de código (Unamuno, 2008).

Essa prática também é experienciada pelos participantes do jogo “*Camino Sinuoso*”. No jogo de tabuleiro “*Camino Sinuoso*”¹⁵³, indicado por Andresa como a atividade a ser realizada por toda a turma, tinha o texto das casinhas em espanhol¹⁵⁴, entretanto, como, durante o jogo de varetas, a língua das interações orais entre os jogadores era o português.

Daphani joga “*Camino Sinuoso*” com Gusmán. Daphani lê a indicação da casinha em que caiu seu peão (“pierde el turno”) e pergunta a Gusmán o que tem que fazer (Então eu saio?). Gusmán lhe explica hesitante (é ai eu sigo até eu chegar aqui ... e tu fica onde tu tava). Os dois chamam Andresa para tirar a dúvida quanto à indicação (Maestra, maestra ven acá). Daphani repete a indicação em tom de pergunta (¿Pierde el turno?). Andresa lhe explica (Gusmán juega dos veces, lo quedás mirando). Gusmán comemora e joga o dado, avançando com seu peão. Daphani discute o número de casinhas que ele andou (umo, dois. Tu tava aqui ai tiraste dois. Um, dois. Né que ele tava aqui? (para mim)) Gusmán não concorda. Daphani fica braba (Tu não sabe jogar). (Diário de campo, 28/04/2008)

¹⁵² Stefan era aluno novo na escola, havendo chegado no dia anterior ao dia do jogo das varetas. Como morava em Montevideu antes de se mudar a poucas semanas para Rivera, foi apresentado à turma por Anderson como “falante exclusivo de espanhol e pouco familiarizado com o português”. Observei que Stefan não produzia em português, mas levava adiante atividades com os colegas em que esses usavam apenas o português. Em algumas situações, como no jogo, sem que o menino expressasse incompreensão, os colegas lhe traduziam o que haviam falado. (Diário de Campo, 07/05/2008)

¹⁵³ O jogo de tabuleiro “*Camino Sinuoso*” tinha as regras escritas no próprio tabuleiro. Essas regras foram explicadas oralmente por Andresa à turma. Para avançar as casinhas, os alunos tinham que realizar as contas matemáticas ali presentes. Gusmán comentou para mim e Daphani que esse jogo já havia sido jogado no *Apoyo* (Hora do Reforço).

¹⁵⁴ As indicações nas casinhas, quando não eram contas matemáticas, eram, por exemplo: “*tira de nuevo*”, “*pierde el turno*”.

A indicação da casinha ('pierde el turno') causou dúvida a Daphani quanto ao que acontecia com seu peão no jogo. Gusmán explica, hesitante. Ambos decidem chamar Andresa para esclarecer a dúvida. A discussão dos jogadores sobre o significado da indicação da casinha é feita em português. Entretanto, ao chamarem Andresa para ajudá-los, o fazem em espanhol, respeitando a regra de escolha linguística de interação com os professores. Andresa explica a Daphani como ela deve proceder, usando a língua em que é referência (o espanhol). Esclarecidos como devem seguir, Daphani e Gusmán seguem jogando. A dupla interage oralmente em ambas as línguas, mas opta por, entre eles, usar o português, passando ao espanhol quando necessita da ajuda de Andresa. Também se observa que, para a dupla, compreender a indicação da casinha é indispensável para poder seguir jogando¹⁵⁵, o que evidencia que Gusmán e Daphani se orientam para o papel do texto escrito para a realização da atividade de jogar aquele jogo.

Como apresentado nesta seção, foi registrada a ocorrência de eventos de letramento bilíngüe nos grupos observados em situações 1) em que o material trazido de casa no outro idioma foi tornado central em uma atividade proposta pelo professor e 2) quando os alunos realizam atividades propostas pelo professor em pequenos grupos ou atividades livres individuais, sem o controle do professor.

Os eventos de letramento bilíngües experienciados pelos grupos na realização da atividade de elaboração de um problema matemático e durante os jogos de vareta e *Camino Sinuoso* foram possibilitadas, nessas salas de aula, pela autonomia conferida aos alunos de, em pequenos grupos, realizarem atividades com materiais escritos sem a coordenação e intervenção dos professores. Como vimos, a alternância de código é um componente constituinte de situações de letramento bilíngüe, a qual é articulada pelos participantes na resolução da atividade que realizam conjuntamente.

No próximo capítulo retomo as perguntas de pesquisa e, ao respondê-las com base nos dados e análise apresentados até aqui, faço um resumo dos resultados deste trabalho. Concluo com algumas considerações sobre o letramento no Programa de Educação Bilíngüe estudado e sobre algumas contribuições deste estudo para se pensar as práticas pedagógicas em um contexto de educação bilíngüe.

¹⁵⁵ Em Uflacker, Andrighetti e Bortolini (2007), as autoras, observando uma 2ª série durante a Hora do Jogo, identificam que alguns alunos jogando um jogo de tabuleiro se orientavam para a leitura das indicações das casinhas como uma regra do jogo, enquanto outros avançam os seus peões, ignorando a existência de indicações escritas.

CONCLUSÃO: PRÁTICAS LETRADAS EM UM CONTEXTO BILÍNGÜE DE FRONTEIRA E O PROGRAMA BILÍNGÜE DUAL PORTUGUÊS/ESPAÑHOL

Concluo este trabalho retomando as perguntas de pesquisa, apresentadas na seção 3.1.1, e as respondo a partir dos dados discutidos ao longo do trabalho e das análises desenvolvidas no capítulo anterior. Em seguida, reflito sobre o letramento no Programa de Educação Bilíngüe, apontando implicações deste estudo para a prática pedagógica em contexto de educação bilíngüe.

Pergunta 1

Os alunos e seus familiares se envolvem fora da escola em atividades em que o texto escrito é central para a sua realização? Em que língua estão esses materiais e são desenvolvidas essas atividades?

Como apresentei na seção 4.1, os alunos da Escola são membros de um grupo social que está em contato com diferentes textos escritos e realiza diferentes atividades letradas em português e em espanhol cotidianamente. Dessa maneira, a Escola não é o único referencial letrado dos alunos (inclusive em relação ao espanhol): as famílias visitadas estão orientadas para a leitura e a escrita e relatam fazer uso do português e do espanhol na realização de atividades sociais letradas diversas em diferentes âmbitos (trabalho, instituição religiosa, casa, comércio, escola). Nas visitas às casas, ao Salão Comunal, à Igreja e à paróquia, pude observar que ambas as línguas estão presentes tanto na oralidade quanto na escrita e que diferentes textos, principalmente em espanhol, fazem parte das atividades em que se envolvem os participantes nesses contextos: carta do Salão Comunal aos pais, certificados de participação em cursos (de alfabetização e de formação como agente comunitária) e em atividades do Salão Comunal, bíblia, carnês de lojas, notas fiscais, livros de história, letras de música, atas de reunião, receitas, jornal, revistas infantis, enciclopédias, lista de compras, embalagens de produtos, livros didáticos em espanhol; e em português: revistas em quadrinho, revistas de moda e de entretenimento, carnês de lojas, bíblia, faturas, livros de história, jornal e embalagens de produtos, dicionário, livros didáticos.

Os pais dos alunos relatam realizar atividades com material escrito em espanhol nas suas atividades laborais e de trabalho comunitário, como presidente da *Comisión Vecinal* (Milton,

pai de Pedro), agente comunitária e presidente da *Comisión Fomento* da Escola (Adriana, mãe de Gusmán), secretária de salão de beleza (Cíntia, mãe de Amália), funcionários de uma empresa de fumo (Seu Cláudio e Dona Bárbara, avós de Cindy), e secretária de mesa de eleição política (Maria, mãe de Eduardo). De acordo com Moll (1992/2007), o trabalho é um importante espaço de participação em práticas culturais e de aquisição de conhecimentos que compõem o que o autor chamou de fundos de conhecimentos de uma família.

Ainda segundo Moll (*idem*, p.274), “as famílias nunca funcionam sozinhas ou isoladas; mas sim estão sempre conectadas a outras famílias e instituições através de diversas redes sociais¹⁵⁶”. Na comunidade onde está inserida a Escola, três instituições, a saber, o salão, a paróquia católica e a igreja evangélica são importantes referenciais para algumas famílias nas suas atividades cotidianas. Principalmente o Salão Comunal serve como um lugar de suporte social, oferecendo atendimento psicológico, nutricional, cursos e oficinas. Como descrito por Moll (*idem*, p.274), as redes sociais entre instituições e famílias “formam contextos sociais para a aquisição de conhecimento, habilidades, e informação, assim como valores culturais e regras sociais”¹⁵⁷. As práticas de letramento institucionais, nas agências de letramento formais referidas acima, são realizadas em espanhol. Como descrito na seção 4.1.2, na Escola, a principal agência de letramento do bairro, o espanhol também goza de *status* privilegiado na esfera institucional pública. Apesar de na Escola o letramento acontecer nos dois idiomas, a comunicação direta com os pais através de textos escritos (bilhetes e painéis de aviso e apresentação) e boletins são em espanhol, assim como a realização de outras atividades extra-classe (atos cívicos, assembléias de alunos, eventos comemorativos). A interação oral informal entre os alunos nesses âmbitos, entretanto, é principalmente em português.

Nas residências das famílias visitadas, por outro lado, encontra-se material escrito em português e em espanhol. Em âmbito privado, os participantes relatam realizar atividades letradas nos dois idiomas, como ler livros para os filhos (português e espanhol), ler a bíblia (português e espanhol), ler jornal (português), fazer as tarefas de casa com os filhos (português e espanhol), anotar receitas (português), entre outras. Maria (mãe de Eduardo) relata realizar atividades letradas em âmbitos públicos também em português por ser responsável pelos trâmites bancários

¹⁵⁶ Households never function alone or in isolation; they are always connected to other households and institutions through diverse social networks.

¹⁵⁷ [these networks] form social contexts for the acquisition of knowledge, skills, and information, as well as cultural values and norms.

do marido no Brasil. Como pude observar, com relação à divisão de uso do português e do espanhol entre âmbito privado e público (conforme Behares, 2007, capítulo 1), para os participantes desta pesquisa, essa separação não é tão rígida, tendo em vista a variedade das atividades sociais que realizam usando as duas línguas em diferentes domínios (*domains*) (Barton, 1994) de âmbitos privado e público.

Além disso, no contexto fronteiriço estudado, o contato com o país vizinho é facilitado por se tratar de uma fronteira seca. Os participantes, desse modo, têm fácil acesso a produtos culturais do outro país, assim como produtos comercializados do outro lado da fronteira, e, portanto, em língua portuguesa. A escola estudada se encontra em um bairro localizado a três quadras da divisa fronteiriça, o que facilita ainda mais a seus moradores passarem para o lado brasileiro para compras, por exemplo. Como descrito na seção 3.2.1, na comunidade, os alunos estão em contato com material escrito em espanhol em cartazes, placas na rua e propaganda política pintada nos muros; e com material escrito em português nos estabelecimentos comerciais, onde há cartazes e anúncios de produtos brasileiros. Durante a geração dos dados não flagramos nenhum evento de letramento com esses textos escritos, mas imaginamos que, por estarem diariamente em contato com eles, os alunos e suas famílias estejam familiarizados com esse tipo de material.

Pergunta 2

Os professores propõem atividades de letramento nos períodos escolar em português e em espanhol? Se sim, que atividades são essas?

2.1 Dentre elas, são propostas atividades de biletamento?

Como apresentado na seção 4.2, nas turmas observadas, os professores propuseram variadas atividades de letramento. As atividades variavam de turma para turma e em cada idioma. Nas aulas em espanhol, no Grupo 1 e no Grupo 2, foram propostas pelas professoras um maior número de atividades com texto escrito e com mais gêneros textuais, se comparadas às aulas em português (como descrito no Quadro 8, seção 4.2). Sobre esse aspecto, consideramos se a preocupação das professoras de espanhol com o ensino do idioma poderia ser uma das razões para o maior número de atividades de letramento propostas por elas.

Dentre as atividades propostas, a perspectiva de linguagem escrita e o texto escolhido para ser trabalhado diferiam. A atividade “Porco-espinho” (vinheta 9), por exemplo, propunha a

leitura numa perspectiva autônoma, focalizando a mecânica da oralização do texto e a identificação de informações. Atividades como “Invitación a mamá” (vinheta 11), “Publicidad” (vinheta 12 e 13) e “Cuaderno risueño” (vinheta 7), por outro lado, pressupunham funções sociais e interlocutores definidos: convidar e convencer às mães para vir a um evento, convencer um possível comprador das qualidades de um produto e fazer rir à turma, respectivamente. Nessas atividades, as estruturas lingüísticas usadas eram requeridas pelo propósito social do texto, embora a língua em que eram desenvolvidas (na escrita) estivesse vinculada ao período escolar (espanhol) e não aos interlocutores envolvidos.

Também eram freqüentes atividades de leitura e escritura de narrativas, como as atividades “Toby y su amigo” (vinheta 10) e “Tía Chela” (vinheta 15), as quais focalizavam a produção de uma narrativa coerente e coesa e a compreensão da seqüencialidade dos eventos que compunham a história, respectivamente. Os textos usados nas atividades de leitura oscilavam entre materiais provenientes de livros didáticos (“Tía Chela” e “Porco-espinho”) e textos autênticos (“Publicidad” e “Envases”).

A análise dos dados evidenciou, também, que as práticas pedagógicas de letramento são desenvolvidas sob uma perspectiva de monolingüismos paralelos (Heller, 1999). Ou seja, as atividades de letramento propostas pressupunham o uso e o aprendizado de conhecimentos letrados em apenas uma língua em cada período escolar.

No Grupo 2, nas aulas da professora de espanhol, Carmem, a língua de realização das atividades era bastante enfatizada. Ainda que, em algumas oportunidades, usasse o português para a solução de incompreensões lexicais dos alunos, Carmem era explícita em salientar que na sua aula se usava o espanhol nas atividades que ela propunha, assim como esse deveria ser o idioma dos materiais trazidos à aula pelos alunos (seção 4.3). Esse monolingüismo pedagógico era mantido como prática pedagógica por todos os professores, sobretudo pelo fato de serem eles os coordenadores do desenvolvimento das atividades que propunham.

Com relação à pergunta 2.1, nas aulas observadas, não houve, em geral, a proposta de atividades de letramento bilíngüe, procedimento esse que segue a orientação do Programa. Entretanto, quando Carmem acatou e sociabilizou com a turma um material no outro idioma (filme em DVD em português), trazido por um aluno, foi criada a oportunidade para a ocorrência de um evento de letramento bilíngüe (como descrito em 4.4). Atividades que propunham o trabalho em grupos sem o controle do professor também oportunizaram a ocorrência de eventos

de letramento bilíngüe, como na elaboração em grupos de um problema matemático (seção 4.4). Observou-se que a autonomia conferida aos alunos abriu espaço para que alternassem o código usado na realização da atividade de letramento proposta pela professora Carmem. Unamuno (2008) e García et. al. (2007) salientam que a alternância de código durante o processo de aprendizagem é uma habilidade (aprendida socialmente) dos indivíduos bilíngües que pode ser usada como recurso para dar sentido ao conteúdo acadêmico estudado. Os autores enfatizam a importância da legitimação em sala de aula de práticas bi(multi)língües para o empoderamento identitário dos alunos.

Pergunta 3

Os alunos realizam em sala de aula atividades livres em que o texto escrito é topicalizado ou central na sua realização?

- 3.1 Se sim, quais são as atividades?
- 3.2 Em que momento são realizadas?
- 3.3 Em que língua as atividades são desenvolvidas?

Os alunos nas duas turmas realizavam atividades livres com texto escrito em sala de aula. Como vimos na seção 4.3, a leitura e a escritura espontâneas observadas aconteciam durante a Hora do Jogo e em momentos variados, quando os alunos escreviam cartas espontaneamente.

O português e o espanhol foram usados na realização dessas atividades. O espanhol era a língua dos materiais disponíveis nas salas de aula (jogos e livros), e por isso a língua da leitura espontânea na Hora do Jogo. Nesses casos, o português, entretanto, era majoritariamente a língua escolhida para a interação oral entre os alunos. Como apresentado na seção 4.4, a Hora do Jogo era um momento pedagógico que oportunizava a ocorrência de eventos de letramento bilíngües, e é importante ressaltar que esse era um momento em que os alunos tinham autonomia no desenvolvimento das atividades.

As cartas pessoais espontaneamente escritas pelos alunos também foram produzidas de maneira autônoma. As produções apresentavam características do gênero escolhido e foram escritas em português e/ou espanhol, de acordo com a escolha pessoal do escritor, muitas se caracterizando como produções bilíngües. Contradizendo as afirmações dos professores, de que os alunos dos dois grupos apresentam dificuldades de manejo da língua escrita, ainda estando na fase de decodificação, as produções espontâneas de cartas evidenciaram o conhecimento que os alunos compartilhavam dessa prática social letrada em toda sua complexidade. Gee (2004) e

Terzi (1995) já salientavam que o fracasso escolar no aprendizado da leitura e da escrita não está em aprender a ler em si, mas em fazê-lo através de conteúdos acadêmicos (e variedades lingüísticas) e em atividades pedagógicas baseadas em práticas letradas escolares.

Os dados também apontaram o contato dos alunos com materiais escritos variados em português e em espanhol, os quais eram levados para a aula (seção 4.3). O critério de seleção desses materiais pelos alunos era, em muitos casos, o conteúdo (relacionado a uma atividade da sala de aula) e não a língua em que estavam escritos. Para os professores, entretanto, era a língua o critério para acolher o material ou não e, dessa forma, muitas vezes, rejeitavam materiais no outro idioma (como o fez Carmem com as revistinhas de Eduardo e Marcelo), ou concentravam em si o manuseio do material. Considerando a importância de partir das experiências em práticas sociais dos alunos para dar sentido aos conteúdos curriculares (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2003), acolher o material que o aluno traz de casa como algo que tem sentido também para a atividade proposta pelo professor e relacioná-lo com os textos acadêmicos da língua alvo de cada período, poderia contribuir para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos assim como valorizar práticas sociais multilíngües.

Nesta dissertação, procurei relatar, de modo conciso, o processo de desenvolvimento desta pesquisa de cunho etnográfico, cujo objetivo consistia em descrever as práticas de letramento de participantes de duas terceiras séries de uma escola de educação bilíngüe espanhol/português da cidade de Rivera (Uruguai). Também, a pesquisa buscou levantar as atividades letradas realizadas por alunos e seus familiares fora do contexto escolar.

Para tal investigação, lancei mão de conceitos de letramento, prática de letramento e evento de letramento desenvolvidos pelos Novos Estudos sobre Letramentos e estudos sobre biletamento (Hornberger, 1989, 2003; Cahmann, 2003) como suporte teórico para as análises das práticas de letramento em sala de aula (Brito, 2003; Gee, 2004; Soares, 2004). Os trabalhos de Moll *et. al.* (1990), Cummins (2006) e Garcia *et al.* (2007) formaram a base para entender as diversas atividades letradas realizadas, tanto em português como em espanhol, por moradores da comunidade em que está inserida a Escola, como possíveis recursos socioculturais para o letramento em sala de aula.

No contexto estudado, viu-se que o biletamento não é explicitado como um objetivo pedagógico do Programa de Educação Bilíngüe e não acontece na prática pedagógica como algo

sistemático (apesar de, como demonstrado na seção 4.4, estar presente nas salas de aula estudadas), caso entendamos biletamento como uma prática de letramento em duas línguas (produto social) ou, mais pontualmente, como uma ação social letrada bilíngüe (processo social de fazer biletamento que pode ser “capturado” em eventos de letramento) (reiterando que essa é a posição assumida neste trabalho). Chamo a atenção, entretanto (como o fiz na nota de rodapé 35, capítulo 1), que o termo pode ser interpretado como o conhecimento (ou a habilidade) letrado em um e outro(s) idioma(s) (produto social) e utilizado na realização de práticas de letramento monolíngües. Com base nesse entendimento, minha análise seria outra: neste caso, nas salas de aulas estudadas, o letramento bilíngüe foi constantemente evidenciado nos dados analisados neste trabalho, dado que os alunos participavam de práticas de letramento em português e em espanhol, demonstrando conhecimento letrado em ambos os idiomas, em momentos alternados. A opção por analisar os dados a partir do entendimento de biletamento como prática letrada bilíngüe me levou a olhar para o aqui-agora do fazer biletamento em dois idiomas, corroborando a compreensão do biletamento como uma prática diferente da prática de leitura e escrita monolíngüe. Nos eventos de letramento bilíngües analisados na seção 4.4, vimos que a alternância de código (*codeswitching*) é uma prática cotidiana dos indivíduos bilíngües, que também precisa ser sistematizada e estudada mais atentamente (Unamuno, 2008).

A partir desse entendimento de biletamento, viu-se, neste trabalho, que a valorização de interações multilíngües em sala de aula abre espaço para o desenvolvimento do letramento bilíngüe, o qual pode ser incentivado a partir de atividades pedagógicas que dão voz e autonomia aos alunos. Também se viu que a participação em diferentes práticas sociais letradas em sala de aula está relacionada à concepção de língua escrita subjacente à proposta didática de leitura e escrita. Atividades que levam em consideração o letramento como prática social, enfatizando o gênero textual do material escrito proposto, oportunizam a reflexão sobre características regulares de práticas de letramento e a discussão sobre escolha e adequação lingüística a partir de um contexto singular de uso. Essas atividades poderiam ser o lugar de discussão sobre variedades *standard* e *não-standard* presentes em sala de aula, aspecto considerado relevante nos textos que apresentam o Programa Bilíngüe Dual e pelos professores da Escola. Ao mesmo tempo, a variedade de atividades letradas com as quais os alunos têm contato na comunidade, em português e em espanhol, poderia beneficiar o letramento na instituição escolar. Para isso, no

entanto, seriam necessários estudos etnográficos que focalizassem as práticas de letramento da comunidade em que está inserida a Escola.

Acredito que uma contribuição deste trabalho é a descrição das práticas de letramento de uma Escola participante do Programa de Educação Bilíngüe por Imersão Dual, procurando refletir como a proposta pedagógica da escola inclui as línguas, materiais trazidos de casa e práticas de letramento do aluno, visando a uma educação de inclusão de minorias sociais e lingüísticas. O trabalho aponta para a importância de a escola conhecer as práticas sociais da comunidade para poder usá-las como possíveis recursos socioculturais na prática pedagógica, considerando que a escola tem o dever de refletir com o aluno sobre o valor que as línguas que fala têm na sua comunidade e além dela. Nas palavras de Heller (1996, p.156): “educação bilíngüe é, portanto, mais do que simplesmente manter e aprender uma língua. É construir o valor das diferentes línguas que compõem o repertório de uma comunidade e definir quem tem o direito de usá-las e em quais circunstâncias”¹⁵⁸.

Também espero ter contribuído para a discussão sobre o conceito de biletamento, que considero uma noção que precisa ser melhor definida. Como dito acima, as definições nas quais nos baseamos são confusas quanto à visão de biletamento como produto social ou como fazer socialmente, ou ainda como estado (condição de ser letrado). Neste trabalho, me alinhei com a perspectiva de biletamento como um conjunto de práticas de biletamento organizadas social e culturalmente realizadas através de ações de fazer biletamento, construídas situadamente pelos participantes. Nesse sentido, em se tratando de analisar eventos de letramento bilíngües na prática educacional, a proposta de contínuos do biletamento de Hornberger (1989; 2003) é um esforço para que esse fazer social seja estudado na sua complexidade. A metáfora dos contínuos nos incita a refletir sobre que pontas dos contínuos estão sendo privilegiadas nas atividades de letramento propostas pelos professores. Entendo que seja necessário aprofundar a discussão sobre a definição de biletamento e como e por que torná-lo um objetivo educacional. Principalmente, acredito que devam estar envolvidos nesse debate os idealizadores de programas bilíngües, a comunidade bilíngüe e os professores, que estão diariamente envolvidos com as crianças e têm, portanto, contribuição fundamental na construção e na valorização das identidades lingüísticas dos seus alunos. Com relação ao contexto educacional estudado, a partir de uma reflexão sobre as

¹⁵⁸ Bilingual education is therefore about more than simply maintaining and learning a language. It is about constructing the value of the different languages in a community repertoire and about defining who has the right to use them under what circumstances.

necessidades específicas do alunado de cada instituição participante do Programa de Educação Bilíngüe, pode ser definido como são caracterizados os contínuos propostos por Hornberger em cada contexto social específico, e em que medida cada ponta dos contínuos deve ser contemplada nas atividades de letramento escolares. Nesse sentido, acredito que, na situação de fronteira, as relações de poder simbolizadas pelas pontas dos contínuos são menos evidentes que em um contexto de educação bilíngüe espanhol/inglês nos Estados Unidos, por exemplo. Na fronteira, a presença do outro a apenas algumas quadras nos faz questionar constantemente as representações de poder que as pontas dos contínuos têm para a Escola e para a comunidade, principalmente no que diz respeito a conteúdos majoritários e minoritários nas duas línguas em questão.

A discussão sobre as identidades emergentes na realização das atividades letradas monolíngües e bilíngües não foi aprofundada neste trabalho, mas entendo que seja um aspecto central para poder entender o letramento dos alunos. As identidades dos participantes no contexto específico fronteiro do Brasil com o Uruguai, como falantes de português em um país que tem o espanhol como língua nacional e língua de melhores oportunidades de trabalho e de ascensão social, conforme enfatizado pelos professores de espanhol, se demonstrou relevante nas conversas nas famílias visitadas. Jung (2003) chama a atenção para a importância de conhecer como as pessoas negociam as suas identidades sociais na composição de um contexto multilíngüe a fim de identificar qual(is) modelo(s) identitário(s) são privilegiados na escola nas negociações da participação social em sala de aula. A autora salienta que, na negociação social de identidades, entram em jogo valores simbólicos que vão além das formas lingüísticas de interação, como gênero, etnia, urbanidade, religião etc.

Finalmente, entendo que a opção de um letramento baseado em monolíngüismos paralelos é uma possibilidade de caminho a ser seguido que, no contexto estudado, representa, dentro de uma perspectiva de política lingüística, uma virada histórica. A inserção do português como língua da escola oportuniza e exige que a educação pública uruguaia seja planejada a partir de uma perspectiva de país bilíngüe, o que significa uma grande revolução para uma tradição educacional que proibia que o português fosse falado nas escolas até poucos anos atrás. Neste trabalho, embora meu foco tenha sido o biletamento, considero que esse modelo não deva ser uma prescrição apriorística para qualquer contexto escolar. Reitero que, para que sejam decididos os objetivos do letramento nas escolas participantes do Programa, é necessário que sejam levadas em consideração as necessidades e as características do contexto em que está

inserida a escola. No caso estudado, práticas letradas bilíngües são comuns de acontecerem e por isso poderiam ser incorporadas de maneira sistemática às práticas de letramento de sala de aula, visando à aproximação das práticas de letramento escolares das práticas de letramento fora da escola. Talvez, em um contexto de educação bilíngüe por imersão parcial espanhol/inglês, por exemplo, o modelo de letramento desejado poderia ser diferente. Como acontece o letramento hoje nas salas de aula estudadas, o biletamento é evitado pelos professores (ainda que não eliminado de todo da prática pedagógica, como demonstrado por este trabalho). Pensar em biletamento reorganiza o papel do professor de língua para o de educador lingüístico e os objetivos da escola de ensinar a língua para ensinar as práticas de ler, escrever, ouvir e falar em diferentes línguas.

Retomando o objetivo social do Programa de Educação Bilíngüe de diminuição da desigualdade social através da educação, acredito que um passo em direção a esse objetivo é dar voz àqueles socialmente excluídos; e dar voz é dar meios para que se possa dialogar com instituições e pessoas que detêm o poder. No Uruguai, as pessoas em posições de poder usam o idioma espanhol para tomar decisões. E como na maioria das sociedades urbanas do mundo, o poder é letrado. Desse modo, se o Programa de Educação Bilíngüe tem como objetivo a melhora da educação primária pública uruguaia, para diminuir a desigualdade social, torna-se uma exigência pensar sobre o letramento que se propõe nas práticas escolares.

A inclusão do português no ensino primário público, ao lado do espanhol, como as duas línguas do programa de imersão dual, não garante, em si mesmo, a melhora no letramento dos alunos por essa ser a sua língua materna. Por si só, a inclusão do português no ensino público pode contribuir para que, talvez, se desmistifique e se respeite o português falado no Uruguai e que, assim, as próximas gerações de falantes de português no Uruguai afirmem com todas as letras que falam português (e não que falam misturado, ou portunhol, ou nenhuma língua) e que também falam espanhol; e também pode contribuir para que a língua deixe de ser a justificativa para se virar de costas para a escola. A melhora do letramento dos alunos das escolas primárias públicas uruguaias participantes do Programa de Educação Bilíngüe Dual não está relacionada, no entanto, apenas com a língua em que se aprende a ler e a escrever (e sua relação com os afetos do aluno), mas também com propostas de atividades de letramento que trabalhem com o texto escrito de maneira significativa, levando em conta as suas condições de produção (autoria), seu contexto de circulação (interlocutores, suporte), seu propósito social, seu formato, o sentido das

suas informações com relação a todos os elementos anteriores e a variedade da língua em que é produzida/lida. Entendo que uma escola comprometida com a educação lingüística dos alunos estimula a reflexão sobre os contextos de uso e divergências estruturais das variedades lingüísticas das línguas envolvidas (as variedades *standard* e *não-standard* do português brasileiro e as variedades *standard* e *não-standard* do espanhol) através de atividades pedagógicas de letramento que levam em conta as práticas sociais em que os textos são usados.

Por fim, pensando em oportunidades de alcançar mais equidade social através da implementação de uma educação bilíngüe dual, espera-se que a escola abra espaços para reflexão lingüística e identitária, promovendo a sensibilização para o outro (Garcez, 2008; Schlatter, em preparação), espaços esses que podem ser criados através de um letramento que envolva projetos escolares dentro e fora da sala de aula, promovendo a leitura e a escrita significativas, levando em conta as práticas de letramento realizadas nas casas dos alunos e na comunidade, em português e em espanhol, assim como a condição bilíngüe dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico- o que é, com se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001a.
- _____. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola, 2001b.
- _____. Língua, história e sociedade. Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In. BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAGNO, M. e RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In.: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005 pp.63-81
- BAKER, C. Biliteracy and transliteracy in Wales: language planning an the Welsh national curriculum. In.: HORNBERGER, N. H. (ed.). *Continua of Biliteracy; An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2003b. p. 71-90
- _____. *Foudations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4ªed. Cleveton: Multilingual Matters Ltd, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTLETT, L. *To Seem and to Feel: Situated Identities and Literacy Practices*. *Teachers College Record* 109, 1, 2007. p. 51-69.
- BARRIOS, G. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. In. TRINDADE, A. M; BEHARES, L. E. (orgs.). *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa Maria: Pallotti, 1996, p.83-110.
- _____. Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. *Boletín da ABRALIN*, Fortaleza, v. 24, 2001, p.65-82
- _____. Estatus funcional y simbólico de los estándares minoritarios en los procesos de asimilación lingüística. In. KREMnitz, G.; BORN, J. (comps.) *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófonos. Viena: Edition Praesens, 2004a, p.73-84.
- _____. Políticas lingüísticas y grupos minoritarios en el Uruguay. *Revista Estudios de Sociolingüística*. Volumen monográfico sobre “Política lingüística e integración regional” Montevideo: Vigo, 2004b.
- _____. Diversidad *ma non troppo*: repertorio lingüístico fronterizo y discursos sobre la lengua. In. BEHARES, L.E; BARRIOS, G (comps.) *Políticas e identidades lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo: AUGM, 2006, p. 21-30.

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

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 1994.

BEACCO, J. & BYRAM, M. *Guide for the development of language education policies i Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe (April, 2003) www.coe.int/lang.

BEHARES, L.E. Diglosia en la sociedad escolar de frontera uruguaya con Brasil: matriz social del Bilingüismo. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 6: 228-234, 1984.

_____. *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño, 1985.

_____. Portugués del Uruguay y educación fronteriza. In: BROVETTO, C; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007. p.99-171.

BORTOLINI, L. S. *Escolas bilíngües em área de fronteira: observações a partir do programa de educação bilíngüe dual português/espanhol do Uruguai em uma escola de Rivera*. In: Fórum Internacional da Diversidade Lingüística. (1. : Porto Alegre : 2007) Anais Fórum Internacional da Diversidade Lingüística. Porto Alegre: Evangraf/Instituto de Letras (UFRGS), 2008. p. 121-135.

BORTONI-RICARDO, S. M. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira, terceiro e quarto ciclos*. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1997.

_____. *Contra o consenso*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BROVETTO et al. *Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay*. Actas del Primer Simposio Internacional sobre Vilingüismo y Educación Bilingüe en America Latina, Bilinglatam. Buenos Aires, 2004.

_____. Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronteriza. In.: BROVETTO, C; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007. p. 9-48

- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.
- CAHNMANN, M. To correct or not to correct bilingual students' errors is a question of continua-ing reimagination. In: HORNBERGER, N. H. (ed.). *Continua of Biliteracy; An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2003. p. 187-204
- CARVALHO, A. M. Rumo a uma definição do português uruguaio. In. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)* volume. I,(2). Madri: Editorial Vervuert, 2003. p.125-149.
- _____. *Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay* . In: BRIAN, N.; BROVETTO, C.; GEYMONAT, J. (Orgs.). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo, 2007. p. 49-98.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (Eds.). *Alternance des Langues et Apprentissages. Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, *Didier Erudition*, 1997.
- CLANCHY, M. *From memory to written record*. 1066-1307. London: E. Arnold, 1979.
- CLYNE, M. *Dynamics of language contact*. Apprendre, enseigner, évaluer. Division des Langues vivantes Strasbourg: Didier, 2003.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Apprendre, enseigner, évaluer. Division des langues vivantes strasbourg: Didier, 2000.
- CONCEIÇÃO, L. E. *Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- COOK, V. Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, (2001). p. 402-423.
- COOK-GUMPERZ, J. (ed.) *The social construction of literacy*. Cambridge University Press: Cambridge, 1986/2006.
- CUMMINS, J. Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In. García, O.; Skutnabb-Kangas, T.; Torres-Guzmán, M. E. (eds). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 2006. p.51-68.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007 (1997).
- ELIZAINCÍN, A. Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo. In.: *Temas de Lingüística*, 3. Montevideo: Universidad de la República, 1973.

- ELIZAINCÍN et. al. *Nós falemo brasileiro*. Dialectos Portugueses del Uruguay. AMESUR, Montevideo. 1987.
- ELIZAINCÍN, A. & BEHARES, L. Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. *Boletín de filología*, 31(1), 1981. p. 401-417.
- ERICKSON, F. Método cualitativo de investigación sobre la enseñanza. In. WITTRICK, M. *La investigación de la enseñanza, II – Métodos cualitativos y de observación*. Ediciones Paidós: Barcelona, 1989. p.195-297
- EVANS-PRITCHARD, E. E. *Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande*. Oxford: Clarendon Press, 1937.
- FINNEGAN, R. Orality and Literacy: some problems of definition and research. Unpublished MS. 1981.
- FREITAS, A. L. P. *With a little help from my friend: um estudo sobre o reparo levado a cabo pelo terceiro na sala de aula de língua estrangeira*. 2006. 0 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- GARCEZ, P. M. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Caleidoscópio*, São Leopoldo, v.4, n. 1, p.66-80, jan./abr. 2006.
- GARCEZ, P. M. Educação lingüística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In.: L. Masello (Org.), *Português lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do uruguay*. Montevideu: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008, p. 51-57.
- GARCIA, O., BARTLETT, L., & KLEIFGEN, J. From biliteracy to pluriliteracies. In.: P. Auer & L. Wei. (Eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. New York: Mouton, 2007. p. 207-228.
- GEE, J.P. *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis, 1990.
- _____. *Situated language and learning: a critique of tradicional schooling*. Londres: Routledge, 2004.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícos de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- GEYMONAT, J. *O português no ensino fundamental uruguaio*. Porto Alegre, 19 de julho de 2007. Palestra proferida no I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística.
- GOLIN, T. *A fronteira. Governos e movimentos espontâneos na fixação dos limites do Brasil com o Uruguai e a Argentina*. L&PM editores: Porto Alegre. 2002.
- GOODY, J. *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- _____. *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- GOODY, J. & WATT, I *The Consequences of Literacy*. *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 5, No. 3 (Apr., 1963). p. 304-345.

GREENFIELD, P. Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, U.S. and England. In.: *Language and speech* 15, 1972.

GREGORY, E. & WILLIAMS, A. Work or play? In.: MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds.) *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.37-54.

HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P. *Ethnography principles in practice*. London/New York: Routledge, 1983.

HANSEY, F.G. *The sociolinguistics of the brazilian-uruguayan border*. Den Haag: Mouton & co, 1972.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*. Vol. 11: 1982. pp. 49-76

_____. *Way with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HELLER, M. Legitimate Language in a multilingual school. In.: *Linguistics and Education* 8, 1996, p.139-157.

_____. *Linguistic Minorities and Modernity: a sociolinguistic ethnography*. London and New York: Longman, 1999.

HILDYARD, A. & OLSON, D. Literacy and the specialization of language. Unpublished MS, Ontario Institute for studies in education, 1978.

HORNBERGER, N. H. Continua of Biliteracy. In.: *Review of Educational Research*, Vol. 59, No. 3, 1989. p.271-296

_____. Creating successful learning contexts for bilingual literacy. In.: *Working Papers in Educational Linguistics* (University of Pennsylvania Graduate School of Education) 6(1), 1990. p.1-21.

_____. Introduction. In: HORNBERGER, N. H. (ed.). *Continua of Biliteracy; An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2003a. p. xii-xxiii.

_____. Continua of Biliteracy In: HORNBERGER, N. H. (ed.). *Continua of Biliteracy; An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2003b. p. 3-34

_____. The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice In.: *Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 7, No. 2&3, 2004.

HORNBERGER, N. H. & SKILTON-SYLVESTER E. Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. In: HORNBERGER, N. H. (ed.). *Continua of Biliteracy; An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2003. p. 35-67

HORTON, R. African Traditional Thought and Western Science. *Africa*, 37 (1) e (2): 1967.

- HUDELSON, S. Kan yu ret an rayt en ingles: Children's writing in ESL: Children become literate in English as a second language. *TESOL Quarterly*, 18(2), 1984. p.221-238.
- KATO, M. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRAMSH, C. Introduction: Making the invisible visible. In C. Kramsch (Ed.), *Redefining the boundaries of language study*. Boston: Heinle, 1995.p. ix–xxxiii.
- KRESS, G & VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the medias and modes of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge, 2003.
- LABOV, W. The logic of non-standard English. In J. Alatis (ed.), *Georgetown Monograph on Languages and Linguistics* 22, 1969. Pp. 1-44.
- LEVINE, G. Target language use, first language, use and anxiety: Report of a questionnaire study. *Modern Language Journal*, 87, (2003). p.343–364.
- LEVI-STRAUSS, C. *The savage mind*. Chicago: Chicago University Press, 1966.
- LUDI, G. Towards a better understand of biliteracy. In.: PONTECORVO, E. (ed.). *Writing development: An interdisciplinary View*. Amsterdam: John Benjamins, 1997. p.205-219.
- MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds.) *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.
- MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.
- MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T. A. van (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis*, v. 3. Londres: Academic Press, 1985. p. 119-131.
- MOLL, L.C. Bilingual classroom studies and community analysis: some recent trends. In.: GARCÍA, O. & BAKER. C. (eds.). *Bilingual Education: an introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters, 1992/2007. p.272-279.
- MOLL, L.C., VÉLEZ-IBÁÑEZ, C., & GREENBERG, J., WHITMORE, K., SAAVEDRA, E., DWORIN, J., and ANDRADE, R. Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction (OBEMLA Contract No. 300-87-0131). Tucson, AZ: University of Arizona, College of Education and Bureau of Applied Research in Anthropology, 1990.
- MOORE, D. Case study. Code-switching and learning in the classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5) (2002). p.279–293.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), 1996. p. 60-92.

OLSON, D. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In. SIGNORINI, I. *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado, 1998.

POLANYI, M. *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In. SIGNORINI, I. *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado, 1998.

RONA, J.P. *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: Universidade de la República, 1959.

SCHLATTER, M. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento (em preparação)*.

SKILTON SYLVESTER, E. *Inside, Outside and In-between: Identities, Literacies and Educational Policies in the Lives of Cambodian Women and Girls in Philadelphia*. Phd Dissertation, University of Pennsylvania, 1997.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In.: RIBEIRO, V.M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In.: MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds.) *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.17-30

_____. What's "new" in New Literacy Studies? -Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2): 77-91 May 12, 2003

STREET, B. & LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. Oxon/ New York: Routledge, 2007

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes, 2ª edição, 2001 (1995).

UNAMUNO, V. Multilingual switch in peer classroom interaction. In.: *Linguistics and education* 19, 2008. p. 1-19.

WILLIAMS, C. Arfaniad o ddulliau dysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog. Unpublished Ph.D. thesis. Bangor: University of Wales, 1994.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXO I



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Projeto de Mestrado “Educação bilíngüe na fronteira Brasil/Uruguai: a relação das práticas de letramento da escola com as da comunidade”



Consentimento

Através deste documento, solicitamos a sua participação no projeto de pesquisa “Educação bilíngüe na fronteira Brasil/Uruguai: a relação das práticas de letramento da escola com as da comunidade”, que prevê registro de observações em notas de campo e entrevistas individuais. Os dados gerados serão analisados sob a orientação da Profª Drª Margarete Schlatter no desenvolvimento de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras, especialidade em Lingüística Aplicada, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

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 notas de campo e gravações de áudio serão estudadas somente pelo pesquisador envolvido no projeto e por outros pesquisadores interessados no tema; e 4) as notas de campo e 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 observação de campo e em gravações de áudio para que possamos dar desenvolvimento a estudo sobre ensino bilíngüe.

Responsável pela pesquisa: Letícia Soares Bortolini

 Professora orientadora: Profª Drª Margarete Schlatter

 Participante: _____

Assinatura: _____

Rivera, ____ de abril de 2008

ANEXO II



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Projeto de Mestrado “Educação bilíngüe na fronteira Brasil/Uruguai: a relação
das práticas de letramento da escola com as da comunidade”



Consentimento

Prezado senhor ou senhora responsável pelo/a aluno/a _____,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e estou realizando uma pesquisa na *Escuela 88* sobre a alfabetização bilíngüe (português/espanhol). Para esse trabalho, preciso observar as aulas da turma de seu filho/sua filha durante um mês. Depois, vou analisar todas as anotações e escrever um trabalho de pesquisa para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Além das observações, também vou conversar com as professoras sobre as aulas.

Gostaria de poder contar com a sua autorização para estar na sala de aula, observando e tomando nota das aulas da turma _____, freqüentada pelo/a aluno/a _____. A Coordenação do Programa de Ensino Bilíngüe, a Inspetora, a Direção da Escola, e as professoras de Português e Espanhol estão de acordo com a realização da pesquisa. As informações anotadas serão usadas somente para os fins de pesquisa científica e utilizadas somente por mim ou por outros pesquisadores interessados nesse assunto. Os resultados da pesquisa serão divulgados apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. O nome do aluno/a _____ não será usado no trabalho.

A sua participação é muito importante para que se possa estudar mais sobre o ensino bilíngüe. Agradeço desde já por sua atenção. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos, estamos à sua disposição na escola, em horário a ser marcado conforme sua disponibilidade com a Diretora da Escola, Prof^ª Cristina Cavalheiro.

Atenciosamente,
Letícia Soares Bortolini

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A ENTRADA DA PESQUISADORA NA SALA DE AULA EM QUE ESTUDA O ALUNO SOB MINHA RESPONSABILIDADE, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: _____

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

ASSINATURA (RESPONSÁVEL): _____

Rivera, ____ de abril de 2008

ANEXO III



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 Proyecto de Maestría “Educación bilingüe en la frontera Brasil/Uruguay: la relación
 entre las practicas de alfabetización de la escuela y las de la comunidad”



Consentimiento

Apreciado señor/señora responsable por el/la alumno/a

Soy alumna del *Programa de Pós-Graduação em Letras* (Programa de Postgrado en Lenguas) de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS) y estoy haciendo una investigación en la Escuela 88 sobre la alfabetización bilingüe (Portugués/Español). Para ese trabajo, necesito observar las clases del grupo de su hijo/a durante un mes. Luego, analizaré todas las notas y escribiré un trabajo de investigación para la universidad ubicada en Porto Alegre, Brasil. Además de las observaciones, también conversaré con las maestras sobre las clases.

Quisiera que me autorizara el poder estar dentro del aula, observando y tomando notas de las clases del grupo _____, atendido por el/la alumno/a _____. La Coordinación del Programa de Enseñanza Bilingüe, la Inspectoría, la Dirección de la Escuela, y las maestras de Portugués y Español están de acuerdo con la realización de la investigación. Las informaciones apuntadas serán usadas solamente para fines de investigación científica y utilizadas solamente por mi o por otros investigadores interesados en ese tema. Los resultados de la investigación serán divulgados solamente en publicaciones o presentaciones académicas. El nombre del alumno/a _____ no aparecerá en el trabajo.

Su participación es muy importante para que sea posible estudiar más sobre la enseñanza bilingüe. Le agradezco de antemano por su atención. Si tuviera dudas o quisiera aclaraciones, estamos a su disposición en la escuela, en el horario que Ud. disponga, agendándolo previamente con la Directora de la Escuela, Prof^a Cristina Cavalheiro.

Atentamente,

Leticia Soares Bortolini

LEÍ LA DESCRIPCIÓN DE ARRIBA Y LE DOY A LA INVESTIGADORA EL CONSENTIMIENTO PARA QUE ENTRE AL AULA DÓNDE ESTUDIA EL/LA ALUMNO/A BAJO MI RESPONSABILIDAD, ASÍ COMO AUTORIZO EL USO DE LOS REGISTROS SEGÚN LO INDICADO ANTERIORMENTE.

ANEXO IV

Porto Alegre, 16 de abril de 2008.

Prezada Sr^a,

Chamo-me Letícia Soares Bortolini e me dedico a estudos acadêmicos específicos sobre Ensino Bilíngüe desde o ano passado, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob a orientação da Profa. Dra. Margarete Schlatter. O meu projeto de mestrado, intitulado “Educação bilíngüe na fronteira Brasil/Uruguai: a relação das práticas de letramento da escola com as da comunidade”, tem como objetivo geral contribuir para a compreensão de contextos de educação bilíngüe e, mais especificamente, do ensino da leitura e escrita nesses contextos.

O objetivo de estudar uma escola participante do Programa de Ensino Bilíngüe por imersão português/espanhol adveio do caráter inovador que o Programa representa para o panorama educacional da América Latina. O foco nas práticas de letramento a que as crianças estão expostas dentro e fora da escola visa a refletir sobre o papel da educação bilíngüe por imersão na aprendizagem da leitura e da escrita.

Metodologia

Para a realização desta investigação, optei pela pesquisa de tipo etnográfico, caracterizada por seus princípios de contato *in loco* com a comunidade estudada (trabalho de campo) e de reconhecimento do ponto de vista do outro. Assim, uma etnografia prevê um trabalho de campo intenso e de longo prazo em que o diálogo com o outro é fundamental para a “descrição escrita de uma organização social (...) assim como práticas interpretativas características de um grupo particular de pessoas” (Duranti, 1997:85). Devido às restrições contingentes do sistema educacional e à distância da cidade de Rivera da cidade de trabalho e de

estudo da pesquisadora, por isso proponho-me a realizar observações de sala de aula durante o período de apenas quatro semanas em uma turma de terceiro ano¹⁵⁹ da Escola 88¹⁶⁰.

Proposta de dias de observação em sala de aula:

Semana 1	16,17 e 18 de abril
Semana 2	21 e 22 de abril
Semana 3	28, 29 e 30 de abril
Semana 4	5, 6, 7, 8 e 9 de maio
Semana 5	12, 13, 14, 15 e 16 de maio

Para a geração de dados, esta pesquisa pretende utilizar-se das seguintes fontes: a) bibliografia sobre o tema; b) entrevistas gravadas em áudio com a direção, professores e pais de alunos; c) observação de campo (escola e comunidade em geral) anotadas em forma de diário de campo; e d) documentos coletados na comunidade.

Espero que o meu período de contato com a comunidade escolar da *Escuela 88* seja enriquecedor não apenas para mim como pesquisadora, mas que também que a pesquisa produzida a partir desse contato contribua para a reflexão sobre educação bilíngüe. Assim, caso seja do interesse da senhora (e/ou dos demais participantes), os meus resultados podem ser apresentados e discutidos à comunidade escolar conforme combinação prévia. Além disso, se há qualquer objeção com relação à realização dessa pesquisa, o projeto inicial poderá ser revisto.

Caso a senhora tenha qualquer dúvida a respeito do meu trabalho, coloco-me a sua disposição para quaisquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Letícia Soares Bortolini

¹⁵⁹ Tendo em vista que em visitas anteriores observei aulas na turma 1C (2006) e 2C (2007), considero positivo aproveitar o fato de que os alunos (este ano na 3C) já tenham alguma familiaridade com a minha presença em sala de aula e concentrar as minhas observações nessa turma.

¹⁶⁰ Uma primeira aproximação à comunidade escolar já foi feita em duas oportunidades no mês de novembro de 2006 e no mês de julho de 2007. Ver BORTOLINI, L. (no prelo). Escolas bilíngües em área de fronteira: observações a partir do Programa de Educação Bilíngüe Dual Português/Espanhol do Uruguai em uma escola de Rivera. In. Anais do I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANEXO V

VERSIÓN EN ESPAÑOL

Porto Alegre, 16 de abril de 2008.

Apreciada Sr^a,

Mi nombre es Letícia Soares Bortolini y me encuentro haciendo estudios académicos, específicamente en el área de la Enseñanza Bilingüe, desde el año pasado, cuando ingresé al *Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)* bajo la orientación de la Profa. Dra. Margarete Schlatter. Mi proyecto de maestría, titulado “*Educação bilíngüe na fronteira Brasil/Uruguai: a relação das práticas de letramento da escola com as da comunidade*”, tiene como objetivo general contribuir en la comprensión del contexto de la enseñanza bilingüe y, más específicamente, la enseñanza de la lectura y escritura en esos ámbitos.

El objetivo de profundizar los estudios en una escuela participante del Programa de Enseñanza Bilingüe por Inmersión Portugués/Español vino gracias al carácter innovador que el Programa representa para el panorama educacional latinoamericano. El enfoque en las prácticas del mundo letrado, en el cual los niños están expuestos dentro y fuera de la escuela, propone reflexionar acerca del rol del aprendizaje de la lectura y escritura en la enseñanza bilingüe por inmersión.

Metodología

Para la realización de esta investigación, opté por la investigación de tipo etnográfica, caracterizada por sus principios de contacto *in loco* con la comunidad estudiada (trabajo de campo) y de reconocimiento del punto de vista del otro. Así, una etnografía prevé un trabajo de campo intenso y de largo plazo, en el que el diálogo es fundamental para la “descripción escrita de una organización social (...) así como de las prácticas interpretativas características de un grupo particular de personas” (Duranti, 1997:85). Debido a las restricciones contingentes al sistema de educación y a la distancia de la ciudad de Rivera, donde se llevará a cabo el trabajo de investigación, con respecto a la ciudad de residencia de la

investigadora, propongo realizar observaciones en aula durante el periodo de solamente cuatro semanas en un grupo de tercer año¹⁶¹ de la Escuela 88¹⁶².

Propuesta de días de observación en aula:

Semana 1	16,17 y 18 de abril
Semana 2	21 y 22 de abril
Semana 3	28, 29 y 30 de abril
Semana 4	5, 6, 7, 8 y 9 de mayo
Semana 5	12, 13, 14, 15 y 16 de mayo

Para la obtención de datos, esta investigación pretende utilizar las siguientes fuentes: a) bibliografía especializada al tema; b) entrevistas grabadas en audio con la dirección, maestros y padres de alumnos; c) observación de campo (escuela y comunidad en general) apuntadas en forma de bitácora de campo; y d) documentos recolectados en la comunidad.

Espero que el periodo de contacto con la comunidad escolar de la Escuela 88 sea provechoso, no solamente para mí como investigadora, sino que el trabajo obtenido a partir de ese contacto también sirva y contribuya a la reflexión sobre la enseñanza bilingüe. De ese modo, caso sea de su interés (y/o de los demás participantes), los resultados pueden ser presentados a la comunidad escolar y discutidos conforme agendamiento previo. Caso existiera cualquier objeción o inconformidad con respecto a la realización de esta investigación, el proyecto inicial podrá ser revisto y revisado.

Si tuviera dudas respecto a mi trabajo, estoy a su disposición para cualquier aclaración.

Me suscribo atentamente,

Letícia Soares Bortolini

leticia.bortolini@gmail.com

¹⁶¹ Tomando en cuenta que en visitas anteriores trabajé con los grupos 1C (2006) y 2C (2007), considero positivo aprovechar el hecho de que los alumnos (este año en el grupo 3C) ya estén familiarizados con mi presencia dentro de su salón de clase, y de esta forma concentrar en esta oportunidad también las observaciones en ese grupo.

¹⁶² En dos oportunidades, en noviembre del 2006 y en julio del 2007, hice un primer acercamiento a la comunidad escolar. Para los resultados de esas visitas, ver BORTOLINI, L. (en prensa). **Escolas bilíngües em área de fronteira: observações a partir do Programa de Educação Bilíngüe Dual Português/Espanhol do Uruguai em uma escola de Rivera**. In. Anais do I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANEXO VI

Integrantes do Domicílio

	Nome	Estado civil 1- Solteiro 2- Casado 3- Juntado 4- Divorciado 5- Separado 6- viúvo	Relação de parentesco que tem com o chefe do lar	Idade
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

Nacionalidade

- 1- Brasileiro _____ 2- Oriental (uruguaio) _____ 3- Outro: _____
 2- Brasileiro _____ 2- Oriental (uruguaio) _____ 3- Outro: _____
 3- Brasileiro _____ 2- Oriental (uruguaio) _____ 3- Outro: _____
 4- Brasileiro _____ 2- Oriental (uruguaio) _____ 3- Outro: _____
 5- Brasileiro _____ 2- Oriental (uruguaio) _____ 3- Outro: _____
 6- Brasileiro _____ 2- Oriental (uruguaio) _____ 3- Outro: _____
 7- Brasileiro _____ 2- Oriental (uruguaio) _____ 3- Outro: _____
 8- Brasileiro _____ 2- Oriental (uruguaio) _____ 3- Outro: _____

Escolaridade Pais (Responsáveis)/irmãos (moradores do domicílio)

Escolaridade Formal – (*Escuela, Liceo, UTU, IPA, Escuela militar, Escuela policial, Universidad, Otros*)

1. Assiste a algum estabelecimento de ensino? Não ____ Sim ____ Qual? _____
 Último ano de educação aprovado: _____

2. Assiste a algum estabelecimento de ensino? Não ____ Sim ____ Qual? _____
 Último ano de educação aprovado: _____

3. Assiste a algum estabelecimento de ensino? Não ____ Sim ____ Qual? _____
 Último ano de educação aprovado: _____

4. Assiste a algum estabelecimento de ensino? Não ____ Sim ____ Qual? _____
 Último ano de educação aprovado: _____

5. Assiste a algum estabelecimento de ensino? Não ____ Sim ____ Qual? _____
Último ano de educação aprovado: _____

6. Assiste a algum estabelecimento de ensino? Não ____ Sim ____ Qual? _____
Último ano de educação aprovado: _____

7. Assiste a algum estabelecimento de ensino? Não ____ Sim ____ Qual? _____
Último ano de educação aprovado: _____

ANEXO VII

Material que lê/escreve (lia/escrevia) no trabalho – cuidador(es) da criança**Família:** _____ **Cuidador:**

Qual é seu trabalho? _____

Se é um ofício, onde aprendeu? _____

Em seu trabalho você tem contato com material escrito ou deve escrever algum dos itens abaixo?

Material	/ X	Língua do material	Comentários
1. Bilhetes e recados			
2. Cartas e emails			
3. Agenda e calendário			
4. Manuais			
5. Pedidos e Comandas			
6. Faturas e notas fiscais			
7. Lista telefônica			
8. Avisos e Cartazes			
9. Relatórios			
10. Jornais			
11. Revistas			
12. Catálogos			
13. Guias de rua			
14. Mapas e Plantas baixas			
15.			
16.			

ANEXO VIII

Materiais Escritos em casa

Família: _____

Material	Possui?/ Quantidade	Língua	Comentários
1. Cartilha escolares/ livros didáticos			
2. Livros de histórias infantis			
3. Enciclopédias			
4. Livro de ficção adulto			
5. Jornal			
6. Livros de receita			
7. Revistas			
8. Bíblia/ livros religiosos			
9. Gibis/ revistas em quadrinhos			
10. Panfletos/ folhetos			
11. Bula de remédio			
12. Calendário			
13. Álbum de família			
14. Agenda de telefone			
15. Dicionário			
16. Produtos com embalagens escritas			
17. Certificados/diplomas			
18.			
19.			
20.			

ANEXO IX

Atividades cotidianas envolvendo leitura e escrita – cuidador(es) da criança

Família: _____

Atividades	Realiza?	Quem?	Em que língua?	Comentários
1. Preparar lista de compras				
2. Verificar data de validade dos produtos				
3. Comparar preços dos produtos				
4. Procurar ofertas da semana em folhetos e jornais				
5. comprar a prazo/crediário				
6. Anotar dívidas e despesas				
7. Fazer trâmites bancários				
8. Ler a bula de remédios para saber sobre sua posologia/composição				
9. Ler manuais de instalação e funcionamento de aparelhos				
10. Ajudar filhos em deveres escolares				
11. Leitura de Bíblia / Livros religiosos				
12. Reclamar à empresas sobre serviços prestados				
13.				
14.				

ANEXO X

TÍA CHELA

UN DÍA CACHO Y CHICHA, DOS CHICOS DE OCHO AÑOS, FUERON A VISITAR A SU TÍA CHELA QUE VIVÍA EN UNA CHOZA MUY CHIQUITA.

CHELA LES PREPARÓ CHAUCHAS Y CHOCLOS DE SU QUINTA Y LOS CHICOS ESTABAN "CHOCHOS".

YA DE NOCHE CARGARON SUS MOCHILAS, SE ABRIGARON CON UN PONCHO Y LE DIERON MUCHOS BESOS A TÍA CHELA.

UN BICHITO DE LUZ LOS ACOMPAÑÓ HASTA SU RANCHITO Y LA MADRE LOS ESPERABA CON POCHOCLOS Y LECHE. EL BICHITO CHIFLANDO Y ALUMBRANDO SE FUE DICRIENDO: ¡CHAU, CHAU! Y NO SE OLVIDEN DE TÍA CHELA.



1107 Bien
 - ¿CÓMO SE LLAMA
 chicho y
 - ¿A QUIÉN FUERON
 de su t
 - ¿DÓNDE VIVÍA?
 en una c
 en chieit
 - ¿CÓMO ERA LA
 muy de
 - ¿QUÉ LES PREP
 les preparó

- ¿CÓMO ESTABAN LOS CHICOS?

"Chochos"

- ¿EN QUÉ MOMENTO DEL DÍA VOLVIERON?

de noche

- ¿CON QUÉ SE ABRIGARON?

con un poncho

- ¿CÓMO SE DESPIDIERON DE CHELA?

Dieron muchos besos

- ¿QUIÉN LOS ACOMPAÑÓ?

El bichito de luz

- ¿CON QUÉ LOS ESPERABA LA MADRE?

Pochoclos y leche

- ¿QUÉ DECÍA EL BICHITO AL IRSE?

¡Chau, chau!

ESCRIBIR las letras por orden alfabético



ANEXO XI

