

*Olendina Bonet de Queiroz\**  
*Ana Carolina Viana\*\**  
*Adelson Alves de Lima Junior\*\*\**

## **AS ESCOLAS INTERNACIONAIS BILÍNGUES NA FRONTEIRA BRASIL – VENEZUELA: CONTEXTO HISTÓRICO**

### *1. Introdução*

Em 2008, tomou-se conhecimento que o *Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira* seria implantado nas cidades de Pacaraima (Roraima - Brasil) e Santa Elena do Uairén (Bolívar - Venezuela). O projeto apresentava-se como parte do contexto de expansão do *Mercado Comum do Sul – Mercosul* e adiantava-se à iminente entrada da Venezuela no bloco de países. Pressupunha-se que o evento apresentaria uma oportunidade essencial e determinante para consolidar e ampliar o intercâmbio e a integração entre as duas cidades.

O projeto apresentava uma inovação. Tratava-se de ampliar o contato de línguas por meio de interações bilíngues entre os alunos e professores vindos de escolas dos dois lados da fronteira. O planejamento das aulas seria feito em conjunto e o intercâmbio de professores aconteceria duas vezes por semana.

Não seriam aulas de língua estrangeira, mas sim, aulas em língua estrangeira, proporcionando uma situação real de contato com a outra língua. O público ao qual se destinavam as ações do projeto estava constituído por alunos de primeira a quarta série do Ensino Fundamental. A metodologia escolhida foi a de desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Conforme havia sido anunciado, as atividades foram iniciadas no primeiro semestre de 2009, com a participação de uma escola brasileira e duas venezuelanas.

\* UNIVIRR [olendinabonet@hotmail.com](mailto:olendinabonet@hotmail.com)

\*\* (PUC – Minas) [anacarolfaria@yahoo.com.br](mailto:anacarolfaria@yahoo.com.br)

\*\*\* (UERR) [chucolima@hotmail.com](mailto:chucolima@hotmail.com)

## 2. *Localização geográfica dos Estados de Roraima (Brasil) e Bolívar (Venezuela)*

Roraima localiza-se na região Norte do Brasil e é o estado mais setentrional do país, cuja capital, Boa Vista, localiza-se no Hemisfério Norte. Com uma área total de 224.298,280 km<sup>2</sup> (Anuário Estatístico de Roraima – 2009), ocupando 2,63% da área total do Brasil (8.514.876,599 km<sup>2</sup>) e 5,82% da área total da região Norte (3.853.327,229 km<sup>2</sup>), Roraima apresenta as fronteiras trinacionais entre Brasil, Venezuela e Guiana. Os limites, portanto, são os seguintes:

- norte: com a República Bolivariana da Venezuela;
- sul: com os estados brasileiros Amazonas e Pará;
- leste: com a República Cooperativista da Guiana;
- oeste: com o estado do Amazonas e com a República Bolivariana da Venezuela, com quem compartilha uma fronteira de 1.169 km.

O Estado Bolívar se localiza ao sul da República Bolivariana da Venezuela, possuindo as seguintes fronteiras:

- norte: com os estados venezuelanos Anzoátegui, Guárico, Monaguas e Delta Amacuro;
- sul: com o estado venezuelano denominado Amazonas e com o Brasil, especificamente o estado de Roraima;
- oeste: com o estado venezuelano Apure;
- leste: com a República Cooperativista da Guiana, sendo essa região de fronteira ainda assunto de discórdia entre os países vizinhos. A Venezuela trata a área, que possui cerca de 150.000 Km<sup>2</sup>, como “Zona de Reclamação”, pois considera que por direito a região deve fazer parte de seu território e não da Guiana.

Bolívar é o maior estado venezuelano, possuindo 233.498 km<sup>2</sup>, ou seja, 26% da área total do país (BETANCOURT, 2005; GOBIERNO EM LÍNEA, 2010) e sua capital denomina-se Ciudad Bolívar. Este estado está inserido em uma região conhecida como Guayana, localizada ao noroeste da América do Sul, compreendida entre o Oceano Atlântico e os rios Orinoco, Casiquiare, Negro e Amazonas. Esta região abrange, além do Bolívar, o estado venezuelano Amazonas e parte do Delta Amacuro, totalizando 420.000 km<sup>2</sup>. A Guayana venezuelana apresenta grande riqueza natural, muitos rios importantes, como o Orinoco e o Caroní, bem como uma biodiversidade muito grande tanto da fauna quanto da flora.

### 3. As línguas oficiais do Mercosul e as políticas linguísticas decorrentes

A noção de língua oficial representa ou traduz significados e símbolos sociais formados na ideologia da classe dominante e legitimados na sociedade por meio das várias maneiras que esta classe intervém na realidade. A sequência de eventos que definiram o contexto das tomadas de decisões em relação ao projeto será apresentada a seguir.

Em 1988, Brasil e Argentina assinaram o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento que fixava como meta, o estabelecimento de um mercado comum, ao qual outros países latino-americanos poderiam se unir.

Em 1991, a partir da adesão do Paraguai e do Uruguai, o Tratado de Assunção estabeleceu o Mercado Comum do Sul (em espanhol: *Mercado Común del Sur – Mercosur*), uma aliança comercial visando dinamizar a economia regional, movimentando entre si mercadorias, pessoas, força de trabalho e capitais.

O bloco reconhece como línguas oficiais o português para o Brasil, o espanhol para a Argentina e o Uruguai e o espanhol e o guarani para o Paraguai. Contudo, no artigo 17 do Protocolo de Adesão ao Mercosul, apenas o português e o espanhol são consideradas como as línguas oficiais do bloco (Tratado de Assunção, 1991).

Em 1994, é firmado o Protocolo Adicional ao Tratado de Assunção sobre a Estrutura Institucional do Mercosul, ficando conhecido como Protocolo de Ouro Preto. Este documento no seu artigo 46 declarava: “Os idiomas oficiais do Mercosul são o espanhol e o português. A versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião” (PROTOCOLO DE OURO PRETO: Artigo 46, Ouro Preto, 17/12/1994).

Podemos dizer que, no contexto do Mercosul, esta noção de língua de trabalho está contida na noção de língua oficial e está diretamente focada na língua escrita. Assim, quando nos referimos a línguas oficiais e línguas de trabalho, estamos concordando com a terminologia dos tratados firmados entre os países do Mercosul, especificamente o Tratado de Assunção, de 1991, e o Protocolo de Ouro Preto, de 1994.

Em 1995, aconteceu em Ciudad del Este, Paraguai, uma reunião especializada em cultura. A Ata de Assunção, produzida na reunião, entre outras questões, resolveu aprovar o seguinte: i) declaração do guarani como uma das línguas históricas do Mercosul; ii) promoção do ensino do espanhol e português em todos os países e iii) consolidação dos programas integracionais sub-regionais de fronteira (ATA DE ASSUNÇÃO – resoluções 8 e 9, 1995).

Em 17 de dezembro de 1996 foi aprovado pelo Conselho do Mercado Comum do Sul, reunido em Fortaleza, Brasil, o Protocolo de Integração Cultural do Mercosul. O Brasil, por meio de seu poder executivo, encaminhou o projeto de lei que cria, em caráter obrigatório, o ensino da língua espanhola nas escolas de primeiro e segundo grau.

Em 1997 foi criado o Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas do Mercosul Educativo – GTPL. O grupo reuniu-se apenas quatro vezes entre 1997 e 2001. Os relatórios oficiais destas reuniões mostram propostas muito bem articuladas, mas que, por diversas razões, não foram postas em prática.

Entretanto, o português e o espanhol permanecem como línguas oficiais e como línguas de ensino no bloco. A política de ensino dessas línguas ganha fortalecimento, em especial para a melhoria da formação de professores de português e espanhol e na elaboração de exames de proficiência nestas línguas (SAVEDRA, 2009a).

Em 2002, uma nova comissão ocupa-se do intercâmbio de profissionais, suprimindo, em parte a escassez de professores de espanhol no Brasil e de português na Argentina, Uruguai e Paraguai. Buscava-se cumprir o compromisso da inclusão do espanhol no sistema educativo brasileiro e do português nos demais países do Mercosul. (SAVEDRA, 2009b)

Algumas ações de política para o ensino de línguas foram introduzidas no Mercosul dentre as quais, citam-se:

- a obrigatoriedade do ensino das línguas portuguesa e espanhola nos países membros, conforme consta já na legislação de países como Brasil e Argentina (Espanhol no Brasil - Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005; Português na Argentina - ley nº 26.468 de 17 de dezembro de 2008);
- os programas de formação de professores nestas línguas realizados por várias universidades (por exemplo, formação de professores argentinos em Português LE promovida pela UFSC e IPOL-BR e de professores brasileiros em Espanhol LE pelo Lenguas Vivas/AR);
- as políticas de certificação como o CELPE-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) concedido pelo Ministério da Educação do Brasil e o CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina. (THOMAZ, 2010a)

O projeto que institui escolas bilíngues nas fronteiras comuns do Mercosul é um exemplo de política linguística e de planejamento linguístico que visa promover o ensino bilíngue em português e espanhol.

#### *4. O Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira*

O projeto começou suas atividades em 2005, através de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina. Em junho de 2006, foi pautado no setor educacional do Mercosul e torna-se um projeto multilateral. Em 2009, os outros países do bloco (Uruguai, Paraguai e Venezuela) começam a desenvolver as atividades do projeto em escolas de fronteira.

O projeto trabalha com a troca de professores, ou intercâmbio docente. A professora brasileira troca de lugar com a professora do outro lado da fronteira e ministra sua aula em português para crianças, neste caso, venezuelanas. Ao mesmo tempo, a professora venezuelana vem ministrar sua aula em espanhol para as crianças brasileiras.

Em vez de matérias ligadas aos métodos de ensino de língua estrangeira, previam-se escolas com docentes que, sem ser professores de segundas línguas, atuavam como portadores de cultura, ensinando na sua própria língua, seguindo planos de aula elaborados em parceria entre as duas escolas. Nesse método de ensino o bilinguismo está nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas línguas e não em uma grade curricular. (MEC y T, 2007)

Inicialmente, o projeto envolve apenas algumas escolas na região de fronteira do Brasil com a Argentina. Em 2009, com a ampliação do projeto, outras escolas de fronteira dos países integrantes do Mercosul (Uruguai, Paraguai e Venezuela) começaram a pôr em prática as atividades previstas no projeto, obtendo variados resultados. Segundo Savedra (2009) os países do bloco “tiveram a oportunidade de vivenciar a integração de culturas diferentes a partir do aprendizado do idioma do país vizinho”

O que vemos aqui é a evolução, ou expansão, de uma política linguística que tenta intervir em uma situação linguística existente com o objetivo de mudar uma função da língua dentro das sociedades de fronteira. É destinada a um público específico, os alunos das escolas públicas e antevê resultados a longo prazo.

A mudança é de língua objeto de ensino para língua de ensino. A língua como objeto de ensino é estudada como uma língua estrangeira. A língua de ensino é a língua do professor e parcialmente, em vários graus, dos alunos.

Assim, quando fazemos referência às políticas linguísticas do *Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira* estamos de acordo com Karina Mendes Thomaz (2010), que examina vários documentos oficiais e delinea um perfil das políticas linguísticas do Mercosul. A autora diz que em um mundo cada vez mais globalizado, existem políticas linguísticas das mais variadas. Não é diferente com o Mercosul, que tem políticas linguísticas diferentes para cada caso. Há uma política linguística para o bloco como um todo e uma específica para a área de fronteira. No caso do *Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira*, essa diferença, porém, não está bem explicada, pois há confusão, mesmo dentro do Projeto, entre uma política orientada para o ensino de língua estrangeira e uma para o ensino de segunda língua. De acordo com a autora, a falta de percepção dessa diferença tem se constituído em um entrave para o desenvolvimento do projeto (THOMAZ, 2010).

##### 5. *Procedimentos Metodológico de Investigação*

A princípio, esta pesquisa estaria situada no âmbito da Sociolinguística, ao ter como objeto de estudo um determinado tipo de relação entre linguagem e sociedade, especificamente, aquela que têm origem nas políticas que promovem a unificação e padronização de alguns idiomas e nas decisões de planejamento linguístico necessárias à sua prática.

Roberto Gomes Camacho (2006:49) ao examinar diversos enfoques rotulados como Sociolinguística faz referência àquele “que lida com fatores sociais em grande escala, associados à linguagem”. O autor adverte, então, que esse tipo de enfoque é comumente chamado de Sociologia da Linguagem e “é, na realidade, um ramo das ciências sociais, na medida em que encara os sistemas linguísticos como instrumentais em relação às instituições sociais” (CAMACHO, 2006:49). Essa explicação indica que diversas disciplinas estão superpostas em pesquisas deste tipo, possibilitando o uso de várias ferramentas metodológicas.

A pesquisa foi realizada nas cidades de Pacaraima e Santa Elena de Uairén e seu entorno, já que uma das escolas venezuelanas está localizada na comunidade indígena de San Antonio del Morichal.

As atividades da pesquisa tiveram início em meados de 2010, sendo desenvolvidas a partir do segundo semestre, e ao longo de 2011. Isso foi feito durante várias visitas à região da fronteira por meio de diversos contatos e entrevistas. Nas primeiras ocasiões foram feitos contatos com os prováveis informantes, bem como houve a comunicação sobre a realização da pesquisa às instituições envolvidas. Nesta mesma época, foram coletadas as primeiras cópias de documentos oficiais relacionados à

pesquisa, como, por exemplo, as atas das reuniões que antecederam a instalação do projeto. Em Santa Elena, ampliou-se a coleta de documentos relacionados ao projeto, somando-se estes aos outros já coletados.

A maior parte do tempo das visitas foi destinada ao exame de documentos e observação do ambiente, e as circunstâncias onde foram desenvolvidas as atividades do projeto. Isso foi feito com a intenção de aprimorar as suposições da pesquisa. O procedimento adotado para a coleta de dados foi organizado em duas partes: documentação indireta e documentação direta.

A documentação indireta foi obtida por meio de pesquisa documental (leis, sentenças, acordos, pareceres, portarias, etc.) e bibliográfica (livros, artigos, revistas, boletins, jornais, etc.). A documentação oficial referente ao projeto foi examinada em detalhe. A coleta dessa documentação foi feita por meio de solicitações informais, buscando-se sempre a prática da gentileza e da diplomacia, principalmente no tratamento destinado aos participantes do país vizinho.

A documentação direta foi obtida por meio de um trabalho de campo que envolveu duas atividades: 1) observação efetuada em visitas às escolas e aos órgãos envolvidos e; 2) entrevistas com os indivíduos da amostra selecionada.

As visitas às escolas visaram a obtenção de documentos relacionados ao projeto de escolas bilíngues e a seleção de participantes da entrevista. Nessa ocasião, em alguns casos, foram combinados os locais e as datas das entrevistas. As visitas foram úteis no sentido de melhor observar o espaço físico onde foram desenvolvidas as atividades do projeto. Foram observados não apenas as instalações da escola, mas também seu entorno e a comunidade a qual pertence. Nessa oportunidade foram feitas as medições das distâncias e de tempo de viagem entre as escolas.

## 5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Com vistas à obtenção dos resultados previstos nos objetivos da pesquisa, os dados, tanto da documentação indireta como da documentação direta, foram considerados utilizando-se procedimentos característicos da metodologia de análise de conteúdo.

Segundo Roque Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de qualquer tipo de documento ou texto. A metodologia “faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais”. De acordo com o autor, “essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, aju-

da a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999).

Qualquer material de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. pode ser analisado por meio desta metodologia. Os dados de diversas fontes são coletados em estado bruto e necessitam ser processados para facilitar o trabalho de análise. Ainda segundo Moraes:

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados (MORAES, 1999).

O mesmo autor chama atenção para o fato de que “os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir”. Ainda de acordo com o autor, “a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (MORAES, 1999).

Há diversas maneiras de definir as categorias, mas, segundo Roque Moraes, historicamente são utilizadas seis categorias “levando em consideração os aspectos intrínsecos da matéria prima desta análise, do contexto a que as pesquisas se referem e das inferências pretendidas” (MORAES, 1999). Esta classificação tem como base uma definição original de Harold Lasswell<sup>1</sup>, em que este caracteriza a comunicação a partir das seguintes questões:

- Quem fala?
- Para dizer o que?
- A quem?
- De que modo? Através de que canal?
- Com que finalidade? Com que intenções?
- Com que resultados? Com que efeito?

Os objetivos da análise de conteúdo são categorizados de acordo com o sentido que a pesquisa toma em relação a estas questões.

---

1 Harold Lasswell (1902 – 1978), cientista político e professor da Universidade de Yale – EUA, formulou um modelo teórico da comunicação no âmbito do que poderia ser uma “comunicação das idéias”. O modelo de Lasswell tem origem na Arte Retórica, de Aristóteles (384 – 322 a.C), a mais conhecida e citada caracterização do processo de comunicação.

“Quem fala?” investiga quem emite a mensagem. A partir da mensagem procura-se determinar características de quem fala ou escreve. Supõe-se que a mensagem exprime e representa o emissor. As conclusões a respeito do emissor são feitas a partir do texto. Esse processo tem o nome de “análise de mecanismos de controle” (*control analysis*).

“Para dizer o quê?” se direciona as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e idéias nela expressos. É o que constitui uma análise temática ou análise de conteúdo, propriamente dita (*content analysis*).

“A quem?” focaliza o receptor da mensagem e procura deduzir suas características a partir do que lê ou ouve. Indicadores e características da mensagem dão origem a conclusões, ou generalizações, sobre quem a recebe. Esse processo é chamado de “análise das reações do público” (*audience analysis*).

“Como”, “De que modo”, “Através de que canal?” examina a maneira de como a comunicação é feita, seus códigos, seu estilo, a estrutura da linguagem e outras características do meio pelo qual a mensagem é transmitida (jornal, cinema, TV, rádio, etc.). A proposta desse tipo de estudo é uma “análise de mídia” (*media analysis*).

“Com que intenções”, “Com que finalidade?” questiona os objetivos de uma dada comunicação, sejam explícitos ou implícitos. O estudo examina outra vez o emissor da mensagem, mas no sentido de compreender os fins para que se emite a mensagem, fins esses aparentes ou ocultos.

“Com que efeitos”, “Com que resultados?” procura identificar e descrever os resultados efetivos de uma comunicação no meio dos receptores. Nem sempre a finalidade da comunicação coincide com os efeitos obtidos e, neste caso, o estudo trata de demonstrar a coerência, ou não, entre os fins e os resultados. Esse tipo de pesquisa é chamado de “análise dos efeitos proporcionados” (*effect analysis*). (MORAES, 1999)

Neste trabalho, o foco principal da análise tem como base a categoria que questiona a própria mensagem, fazendo a seguinte pergunta: “Para dizer o quê?”, isto é, a pesquisa tem interesse e está direcionada para “o que está sendo dito”, tanto na documentação direta como na documentação indireta. As demais categorias serão mencionadas pontualmente, de acordo com informações pinçadas do texto.

Tendo como parâmetro a categoria “o que está sendo dito”, a análise foi conduzida buscando-se examinar não somente o conteúdo manifesto dos documentos e entrevistas, mas também o conteúdo latente. Roque Moraes (1999) explica estes conceitos da seguinte maneira:

A análise de conteúdo no nível manifesto restringe-se ao que é dito, sem buscar os significados ocultos. Ao nível latente, o pesquisador procura captar sentidos implícitos. Seguidamente a análise de conteúdo parte da informação manifesta no texto para então dirigir-se à intenção que o autor quis expressar, chegando, às vezes, a captar algo de que nem o autor tinha consciência plena (MORAES, 1999).

Ainda que a metodologia da análise de conteúdo seja utilizada, principalmente, no exame de textos destinados a comunicação de massa, isto não impede que este trabalho utilize idêntico processo e suas etapas.

## *6. Contexto Histórico – Cronograma da Implantação do Projeto na Fronteira Brasil-Venezuela*

Apresenta-se aqui o contexto histórico na ordem de ocorrência dos fatos e/ou eventos do projeto, as atividades desenvolvidas até a implantação do projeto na Fronteira Brasil-Venezuela. A seção examina os documentos da fase anterior ao início das atividades.

Ao estabelecer uma ordem de ocorrência dos fatos, pode-se indicar que o processo de implantação do projeto das escolas bilíngues na zona de fronteira Brasil-Venezuela foi iniciado em Brasília, nos dias 26 e 27 de junho de 2008, durante uma reunião multilateral que teve a participação de representantes do ministério encarregado pela educação na Venezuela. Naquela ocasião surgiu a eventualidade de implantar o projeto nos municípios vizinhos de Pacaraima, no Brasil, e Santa Elena de Uairén, na Venezuela.

Esta informação está contida em um texto de correio eletrônico do Ministério da Educação do Brasil – MEC enviado para a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Pacaraima, o qual, estima-se, foi enviado na última semana de agosto ou primeira de setembro, já que na cópia disponibilizada pela prefeitura não consta a data da correspondência. Este mesmo documento contém um convite dirigido à Secretaria de Educação do município para o início de uma discussão a respeito do PEIBF, uma vez que o projeto é implementado diretamente com o município e não com o estado, à semelhança dos demais envolvidos. No convite, o ministério solicitava um representante da Prefeitura/ Secretaria de Educação em uma reunião a ser realizada em Foz do Iguaçu nos dias 15 e 16 de setembro de 2008. A mensagem avisava que as despesas da viagem ocorreriam por conta do MEC e enfatizava a importância da presença de um representante de Pacaraima. O documento também avisava que haveria um contato telefônico no dia 8 de setembro de 2008.

Destacamos que esta é a primeira vez que o projeto é mencionado na região da fronteira. Por isso, consideramos o envio desta mensagem do MEC à Prefeitura de Pacaraima como o início das atividades do projeto na fronteira Brasil-Venezuela.

O evento mencionado no convite foi a II Reunião do Grupo de Trabalho de Escolas Bilíngües de Fronteira Setor Educacional do Mercosul, que aconteceu como previsto. A representante da Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima participou do evento, como atesta o relatório apresentado, datado de 19 de setembro de 2008. O relatório destaca a participação em uma visita técnica de familiarização à cidade de Puerto Iguazu – Argentina, a escolas daquela localidade já participantes do projeto.

Em 18 de setembro de 2008, o MEC enviou a Pacaraima/Brasil e Santa Elena/Venezuela, por meio de correio eletrônico, o formulário do Diagnóstico Sócio-Institucional, organizado na reunião de Foz do Iguaçu, que deveria ser preenchido e devolvido ao Ministério até o 1º de outubro. A mensagem contém indicações precisas sobre como preencher e endereçar o formulário. Por outro lado, abria-se a possibilidade de acréscimo de qualquer informação que fosse considerada relevante. No documento é mencionada a existência de duas versões, uma em português e outra em espanhol.

Os formulários preenchidos descrevem vários itens que incluem informações institucionais, demográficas, geográficas e culturais, onde se destacam a estrutura física da escola e a caracterização da população escolar.

Importante notar uma contradição nas informações referentes à pergunta: A escola já teve contato com a escola do país vizinho? Enquanto se declara, do lado venezuelano, que não houve contato com as escolas brasileiras, uma das escolas brasileiras informa ter participado em um concurso literário promovido por uma das escolas venezuelanas, marcando esse evento com um contato prévio.

Em 29 de setembro de 2008, em mensagem eletrônica enviada de modo circular, o MEC lembrava aos destinatários acerca do prazo de entrega dos formulários, isto é, até o dia 1º de outubro de 2008.

Em 30 de setembro de 2008 foi assinada, pelos representantes das escolas que participariam do projeto, da Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima, do Ministério de Educação da Venezuela, bem como outros representantes da educação, uma Ata de Compromisso para dar início ao projeto. O documento estabelece “como primeira fase o intercâmbio de docentes de ambos os países com o ensino do idioma oficial de cada país” (sic). No documento está anunciada uma reunião de trabalho, a ser realizada em 27 de outubro, “com o objetivo de realizar o diagnóstico

sociolingüístico das escolas que participarão do projeto, ficando pendente a nomeação dos responsáveis pelo projeto em cada uma das escolas envolvidas pela parte brasileira”.

No dia 14 de outubro o MEC enviou, para conhecimento e por via eletrônica, o questionário do Diagnóstico Sociolinguístico a ser aplicado às escolas. Nesta comunicação anuncia-se a vinda do assessor do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOPL, “para ajudar na aplicação do questionário”. Indagava se os nomes das pessoas que “participarão do diagnóstico” já haviam sido definidos.

A partir desta data inicia-se frequente troca de correspondências, cuidando dos detalhes da vinda do assessor e da realização das reuniões. Entre os detalhes tratados está o cronograma de atividades, a tradução do questionário para o espanhol e a mobilização de pais de alunos. De acordo com o relatório do dia 31 de outubro, todas as atividades previstas no cronograma foram realizadas.

Entre os documentos produzidos, está o relatório das reuniões dos dias 27 e 28 de outubro, realizadas em Santa Elena e Pacaraima. Entre os vários itens da pauta destaca-se a discussão em torno do calendário escolar e as dificuldades de ajuste, já que o ano letivo no Brasil começa em fevereiro e termina em dezembro e na Venezuela começa em setembro e termina em julho. O assunto foi discutido nos dois dias de reunião e teve o subsídio da comunidade por meio dos pais dos alunos.

O calendário elaborado para o projeto prevê o intercâmbio de professores duas vezes por semana e carga horária de oito horas semanais. São previstas 62 (sessenta e duas) aulas efetivas para o projeto, com encontros quinzenais para planejamento conjunto.

Nesta ocasião determinou-se que seis turmas das escolas brasileiras participariam do projeto. O documento não deixa claro se haveria reciprocidade de turmas por parte das escolas venezuelanas.

Estabeleceu-se uma metodologia na qual o currículo escolar ficaria “diluído nos projetos de trabalhos [escolares]”. Seriam quatro trabalhos escolares com duração de um bimestre cada, iniciando-se em fevereiro e concluindo-se em dezembro de 2009.

Cada escola teria um coordenador do projeto e haveria um responsável pelo projeto nas instituições participantes. Estes últimos atuariam como mediadores para “sanar as necessidades do projeto” junto às instituições.

Foi esclarecido que “os órgãos municipais de ambos os países serão responsáveis pelo transporte e material de apoio”. Mencionou-se que “em contrapartida o MEC estaria investindo em pontos específicos como capacitação dos docentes e

coordenadores por meio de cursos e, no que couber e for possível, com materiais didáticos voltados para o projeto”. O assessor do MEC chamou atenção para a inexistência de verba específica para o projeto e advertiu que todas as despesas estariam por conta dos órgãos municipais de educação. Uma próxima reunião foi prevista para o “dia 4 de novembro do presente ano no mesmo horário e local, para apresentação das atividades desenvolvidas pelo grupo”.

De 5 a 7 de dezembro de 2008 aconteceu o 2º *Seminário Escolas de Fronteira*, em Porto Alegre/RS –Brasil. No dia 8 de dezembro de 2008, também em Porto Alegre, houve a *Reunião Técnica do Projeto Escolas Bilingües de Fronteira*. Ambos os eventos contaram com a participação de representantes do município de Pacaraima.

O consultor do IPOL sugeriu que os países procurassem usar os recursos do Fundo para a Convergência Estrutural do Mercosul - FOCEM, visando gratificar os professores participantes no projeto. Ressaltou que isso ajudaria a institucionalizar o projeto. É registrado que “os recursos para transporte já estão equacionados pelos países envolvidos, exceto pela Venezuela, que deverá ser consultada antes do início dos trabalhos”.

Após os fatos ocorridos no ano de 2008, houve o recesso do ano letivo. Os participantes retornam aos contatos sobre as atividades do projeto em 3 de março de 2009, quando o MEC enviou um e-mail para a responsável do projeto em Pacaraima. Indaga-se sobre algumas mudanças feitas no projeto sem consulta ao MEC, que reclama do desvio no previamente acordado. É mais um indício de entrave que contribuiu para a paralisação do projeto. O fragmento a seguir demonstra este fato:

Tinha sido acertado que o [colégio] Alcides participaria com 1º ano e que o Casimiro participaria com o 2º ano. Não entendi a participação do 2º e 3º ano no Alcides e do 3º Casimiro (Cadê o 2º ano?). Por que vocês mudaram o acertado? Como ficou com a Venezuela? Eles entraram com novas séries também? Você já conseguiu conversar com a Raquel sobre o projeto? (E-mail enviado em 03/03/2009 do MEC para a Secretaria de Educação de Pacaraima, assunto: Relação das professoras.

A partir deste ponto, os documentos estão relacionados diretamente ao andamento do projeto.

## 7. *Considerações Finais*

As cidades de Pacaraima, no Brasil, e Santa Elena de Uairén, na Venezuela, não são contíguas. Diferentes de várias outras cidades que fazem fronteira com o Brasil, estas cidades estão separadas por 17 km. Contudo, essa distância não impede um vigoroso e variado intercâmbio, destacando-se o comércio e o turismo.

No ambiente onde o projeto foi desenvolvido há um plurilinguismo espontâneo de fronteira e os grupos sociais convivem em um ambiente linguístico dinâmico. É um ambiente que contém outras línguas, além do português e do espanhol, como, por exemplo, a língua indígena pemón ou taurepang, falada por uma considerável parte da população da fronteira.

As atividades do presente trabalho desenvolveram-se neste ambiente plural e na inevitável imersão nos idiomas. Nunca deixamos de admirar os aspectos subentendidos no idioma que refletem a cultura desses povos, seu humor, suas crenças, sua moral. As interjeições, os provérbios, as expressões idiomáticas, sorradeira ou abertamente, estão presentes nos documentos e nas entrevistas dos informantes, pois esta é a maneira de falar da fronteira.

O projeto das escolas bilíngues conforme mencionado teve seu início em 2005, através de um acordo bilateral entre Brasil e Argentina. Em junho de 2006, foi pausado no setor educacional do Mercosul e tornou-se um projeto multilateral. Em 2009 teve início nas cidades de Pacaraima e Santa Elena do Uairén, e no mesmo ano foi interrompido, ou seja, durou somente um semestre. Os motivos para esta curta duração foram tratados em outra parte da pesquisa.

### *Referências Bibliográficas*

ATA DE ASSUNÇÃO / MERCOSUL – SEGUNDA REUNIÃO ESPECIALIZADA DE CULTURA – ATA 02/95 Disponível em: <http://blogs.cultura.gov.br/mercosul/files/2007/05/ata-de-assuncao-mercosul-segunda-reuniao-especializada-de-cultura-ata-02-95.doc>. 23/05/20011.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. (Na ponta da língua, vol.17)

CAMACHO R. G. Sociolinguística – Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana C. (org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. Vol.1. São Paulo: Cortez, 2006. (p.49-75)

FIORIN, José Luiz. Considerações em torno do projeto de lei de defesa, proteção, promoção e uso do idioma apresentado à câmara dos deputados pelo deputado Aldo Rebelo. Boletim ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, ano 4 n.º. 4, julho 2000. Disponível em: [http://coralx.ufsm.br/desireemroth/algumas\\_publicacoes/textos/Boletim.pdf](http://coralx.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/textos/Boletim.pdf). Acesso em 9/maio/2011.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Ideologia. 8 ed. (rev. e atualizada). São Paulo; Ática, 2007.

MARCUSCHI, L.A. Análise da conversação. 2. ed., São Paulo : Ática, 1991.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]. Acesso em 10/maio/2011.

Política para una nueva frontera o como transformar una división en una suma. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. 92 p. (Contar pedagogias)

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. O Português no Mercosul. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, nº 39, p. 175-184, 2009.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. 1982: The Ethnography of Communication,

Oxford, Basil Blackwell apud MORALIS, E. G. Dialetos em contato: um estudo sobre atitudes linguísticas. AVEPALAVRA: Revista de Letras, Campus de Alto Araguaia –UNEMAT- MT, pp 47-67, nº 2, 2000/2003. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/02/artigos/MORALIS.pdf>. Acesso em 3/maio/2011.

THOMAZ, Karina Mendes. A política linguística do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. Revista Línguas & Letras ISSN: 1981-4755 (eletrônica) — 1517-7238 (impressa) Vol. 11 – Nº 21 – 2º Semestre de 2010. Disponível em: [e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/3545/3462](http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/3545/3462). Acesso em 2/maio/2011.

TRATADO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM MERCADO COMUM ENTRE A REPUBLICA ARGENTINA, A REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, A REPUBLICA DO PARAGUAI E A REPUBLICA ORIENTAL DO URUGUAI (ASSUNÇÃO, 26/03/1991) Disponível em: [http://www.classificadosmercosul.com.br/mercosul\\_info/mercosul01.htm](http://www.classificadosmercosul.com.br/mercosul_info/mercosul01.htm) Acesso em 09/05/2011.