

FORMAR PROFESSORES DE ESPANHOL NO BRASIL EM REGIÕES DE FRONTEIRA: MÚLTIPLOS DESAFIOS

Valesca Brasil Irala (UNIPAMPA)

Sara dos Santos Mota (UNIPAMPA)

Isaphi Jardim Alvarez (UNIPAMPA)

Resumo

Este artigo visa a apresentar a realidade atual e as perspectivas futuras do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) do campus Bagé, cidade localizada no interior do Rio Grande do Sul³⁶, no que tange à formação de futuros docentes de espanhol. Optamos por detalhar a relação entre a formação inicial proposta e a temática da “fronteira” – entendida como um tema transversal necessário para a região em questão –, ao abordarmos o relato de experiências formativas nas etapas iniciais do curso e na execução dos estágios supervisionados.

Contextualização

É sabido que os cursos superiores de Letras no Brasil apresentam uma heterogeneidade imensa em termos de concepções, componentes curriculares, formação dos docentes formadores, carga horária etc. Assim, pode-se considerar ponto mais ou menos pacífico que os desafios vivenciados no interior de cada instituição também são diversos, não só pelas questões internas do que significa formar docentes de uma língua que não é a dominante no país (como é o caso do espanhol), mas também em razão de fatores externos ao curso em si, tais como a localização geográfica de cada instituição de ensino e as relações históricas, comerciais e econômicas estabelecidas na região em que ela se encontra: por exemplo, se é uma região turística, se recebe muitos imigrantes que falam aquela língua, se está próxima ou distante de países em que aquela língua é a oficial ou a língua dominante etc.

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) é uma instituição *multicampi*, criada recentemente a partir da política de expansão universitária, que tem como um de seus pilares a interiorização do ensino superior gratuito (cf. MARCHIORO *et al.*, 2007). Iniciou suas atividades no ano de 2006 em dez municípios de pequeno e médio porte, localizados no interior do Rio Grande do Sul e situados ao longo da faixa de fronteira com o Uruguai e a Argentina.

³⁶ A cidade de Bagé está a 374 km de distância da capital do estado, Porto Alegre.

A faixa de fronteira é uma região que abrange um território interno de 150 km para dentro do país ao longo de toda a divisa nacional (BRASIL, 2005). Tal região tem recebido nos últimos anos, por parte das políticas públicas brasileiras, uma atenção diferenciada, especialmente em razão das novas configurações do sistema produtivo, das demandas internacionais e dos novos arranjos geopolíticos. Já a linha de fronteira remete exatamente à delimitação geográfica (natural ou artificial) imposta como limite entre dois países vizinhos. No caso da fronteira Brasil-Uruguai, formaram-se núcleos urbanos de diferentes proporções ao longo dos quase mil quilômetros de fronteira entre os dois países, conhecidos como “cidades/localidades gêmeas”, as quais são beneficiadas por um acordo bilateral transformado em decreto federal (nº 5.105) que permite residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços em ambos os países, mediante a obtenção de um Documento Especial de Fronteiriço, para uma margem de até 20 km da linha de fronteira.



Figura 1 – Municípios nos quais a UNIPAMPA está instalada
Assessoria de Comunicação Social da UNIPAMPA

Atualmente, a principal forma de ingresso na UNIPAMPA se dá pelo SiSU (Sistema de Seleção Unificada), do Ministério da Educação (MEC). Essa nova forma de ingresso possibilitou uma grande mudança no perfil dos ingressantes, pois, antes, quando o ingresso se dava pelo vestibular, os alunos eram basicamente oriundos dos municípios da região; hoje, há uma grande variedade de procedências regionais entre os

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

estudantes, caracterizando, por um lado, uma maior diversidade cultural e, por outro, uma maior evasão ou mesmo transferência para outras instituições localizadas nos estados de origem dos mesmos. Como formas alternativas de ingresso, foram lançados, em 2011, um edital piloto especial de ingresso para candidatos de nacionalidade uruguaia (uruguaiois fronteiriços) e outro para candidatos indígenas residentes em aldeias.

A UNIPAMPA oferece o curso de Letras presencial em duas localidades com características bastante diversas entre si: em Bagé, cujo centro urbano está a 60 km de distância da linha de fronteira com o Uruguai, e em Jaguarão, que apresenta uma realidade oposta, pois o centro urbano desse município separa-se da localidade uruguaia de Rio Branco apenas por uma ponte, a qual pode ser cruzada a pé.

Assim como as características das localidades diferem, as concepções curriculares dos cursos de Letras oferecidos nos dois municípios, embora pertencentes à mesma instituição, também não são coincidentes. Em Jaguarão, é oferecido até agora apenas o curso de Letras Português/Espanhol, com ingressos anuais de duas turmas, uma no período diurno e outra no período noturno, com 50 vagas em cada turno; já em Bagé, até o momento, há um ingresso anual de 100 alunos em um curso noturno com três habilitações: Português, Português/Inglês e Português/Espanhol. Neste trabalho, abordaremos de forma detalhada a realidade do curso ofertado em Bagé, no qual atuamos como docentes.

O aluno, durante o primeiro ano, deve cursar dois componentes curriculares de línguas estrangeiras³⁷ a sua escolha e, a partir do terceiro semestre, pode optar por continuar ou não os seus estudos em alguma das duas línguas ofertadas (inglês ou espanhol), tornando-se, assim, habilitado ao ensino de uma delas, além da língua portuguesa e da literatura. Entretanto, lhe é permitido, em qualquer etapa do curso, realizar mudança de habilitação, chamada institucionalmente de “migração”, o que pode vir a afetar, dependendo da etapa do curso em que for realizada, o tempo mínimo de integralização curricular, que é de 4 (quatro) anos no currículo atual. A seguir, apresentaremos um quadro síntese das disciplinas obrigatórias e eletivas ofertadas no momento pela área de Espanhol no curso de Letras de Bagé:

³⁷ Estamos, atualmente, no curso de Letras do campus Bagé, em encontros entre os formadores, debatendo a “desestrangeirização” tanto da língua espanhola, quanto da língua inglesa no contexto em que atuamos, conforme detalharemos neste artigo na seção “Perspectivas”.

Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Eletivas
Espanhol Básico I e II	Espanhol Complementar I, II e III
Espanhol Pré-Intermediário I e II	Ensino de Espanhol para crianças
Espanhol Intermediário I e II	Conversação do Espanhol I, II, III e IV
Espanhol Avançado I e II	Avaliação e Produção de Materiais didáticos de Espanhol
Literaturas em Língua Espanhola I e II	Metodologias de Ensino de Espanhol
Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol I e II	Leitura e Produção Textual em Espanhol
Estágio de Língua Espanhola I e II	Poesia em Espanhol
	Espanhol Instrumental I e II
	Seminário de Literatura em Língua Espanhola
	Políticas Linguísticas do Espanhol
	Fonética e Fonologia do Espanhol

Disciplinas Obrigatórias e Eletivas de Espanhol do curso de Letras da UNIPAMPA de Bagé

As oito disciplinas obrigatórias de língua e as duas disciplinas obrigatórias de literatura têm uma carga horária de 75 h/a cada uma (60 h/a presenciais e 15 h/a a distância). As disciplinas de Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol apresentam 60 h/a presenciais cada uma e as disciplinas de estágio de espanhol apresentam, no total, 210 h/a. As disciplinas eletivas contam com uma carga horária variada entre 30 h/a e 60 h/a e são ofertadas de forma não sistemática, tanto no período noturno, quanto no diurno, aos sábados ou em períodos especiais de forma intensiva, durante os meses de julho ou fevereiro. Para a integralização curricular, o aluno é obrigado a cursar no mínimo 360 h/a de disciplinas eletivas, as quais podem ser escolhidas entre as ofertadas pela área do espanhol ou por outras vinculadas às áreas do português, das teorias linguísticas ou literárias, da educação ou de formação geral.

É preciso dizer que a questão da fronteira não era uma temática presente na formação dos professores de espanhol nos primeiros anos de implantação do curso, embora a cidade seja conhecida popularmente no Rio Grande do Sul como a “Rainha da Fronteira”. Se em Jaguarão esse tema é recorrente, dada a sua conjuntura histórico-geográfica, em Bagé, a necessidade de uma abordagem teórico-pedagógica em torno da questão foi se construindo aos poucos, a partir dos interesses e vivências dos próprios estudantes do curso e do contato dos docentes formadores com essa realidade, o que tem permitido, embora seja um curso com pouco tempo de funcionamento, estabelecer novas políticas e direcionamentos nos âmbitos da pesquisa, da extensão e do ensino,

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol

Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará

Ano I – Edição Nº 02 – Vol. I – Nov./ 2013 Maio/2014.

ISSN 2318-0099

capazes de levar em conta as características e as necessidades regionais, com base nas situações que vão compondo a experiência dos diferentes atores institucionais, como tentaremos elucidar ao longo do desenvolvimento deste texto.

Assim, no campo da pesquisa, criamos um grupo de estudos interdisciplinares, denominado “Fronteira e Linguagem no espaço platino” (FLEP), reunindo professores, bolsistas de iniciação científica e estudantes voluntários e promovendo visitas de campo e geração de dados para trabalhos de diferentes naturezas; na extensão, ofertamos um curso de 20 h/a voltado à comunidade em geral, denominado “Espanhol através da cultura platina”, como parte do estágio obrigatório dos estudantes do curso de Letras, já ministrado em duas edições (2011 e 2012); no ensino, além dos relatos específicos aqui apresentados, também foram realizados tanto Trabalhos de Conclusão de Curso, quanto artigos produzidos na disciplina de estágio obrigatório, apresentados na Mostra de Estágios das Licenciaturas do Campus Bagé, realizada anualmente desde 2009 e aberta a toda a comunidade. Além disso, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), foi realizada uma série de oficinas interdisciplinares em Bagé e em cidades vizinhas para professores de diferentes componentes curriculares da Educação Básica, nas quais a “Fronteira” foi a temática central.

A temática da fronteira na formação de futuros professores: inserções iniciais

Para elucidar a questão, é preciso estabelecer duas diretrizes no âmbito da formação de professores a respeito da temática “fronteiriça” na região em que a UNIPAMPA está inserida: a primeira, como um objeto a ser conhecido e tematizado por diferentes áreas do conhecimento, com diversos níveis de complexidade e interesse por parte dos estudantes com diferentes graus de escolaridade (do Ensino Fundamental ao Ensino Superior), ou seja, como um “tema transversal” pertinente e adequado a essa realidade; e a segunda, mais vinculada a uma formação cidadã, em torno das realidades sociais, culturais e linguísticas de muitos alunos que frequentam diferentes escolas, de vários municípios da região e que, por não se enquadrarem muitas vezes em certo padrão linguístico e cultural identificado com um determinado imaginário do que seria “um estudante brasileiro” ou “um estudante no Brasil”, deparam-se, muitas vezes, com

situações explícitas ou implícitas de exclusão do processo de ensino-aprendizagem ou, até mesmo, do ponto de vista da interação social em ambiente escolar (cf. CORREA; DORNELLES, 2010; IRALA, no prelo). Essa segunda diretriz, especialmente, apresenta uma relação direta com o perfil esperado por um estudante graduado em Letras em regiões de fronteira, o qual, ao atuar na Educação Básica, precisa e deve contribuir para reverter esse quadro de exclusão que para a grande maioria não é sequer visível e, por conseguinte, pouco ou nada problematizado.

Os principais questionamentos que se colocam, portanto, são estes: como podem ser inseridas essas questões na formação de futuros professores de Espanhol em regiões como a que a UNIPAMPA está localizada? Quais são os efeitos pedagógicos possíveis diante de um trabalho de conscientização a respeito dessa temática? Que aspectos teóricos devem ser mobilizados/questionados/redefinidos a partir da realidade encontrada? Discutiremos a seguir como temos tentado sensibilizar para essas questões no âmbito da formação do futuro docente.

O currículo “morto” e o currículo “vivo”

Para tentar responder à pergunta “como podem ser inseridas questões vinculadas à temática da fronteira na formação de futuros professores de Espanhol?”, primeiro, é preciso estabelecer uma diferença crucial entre o que entendemos como currículo “morto” e currículo “vivo”, bem como entre as práticas associadas a uma ou a outra concepção. Referimo-nos ao currículo “morto” quando tomamos como base apenas os documentos que regem a construção curricular de uma dada instituição, suas normativas, suas orientações oficiais e seus registros mais formais, tais como ementas, conteúdos e bibliografias, métodos avaliativos e demais mecanismos de controle institucional. Já o currículo “vivo” é aquele que se constrói cotidianamente na relação entre os sujeitos e que permite diferentes encaminhamentos, normalmente não previstos pelos lineamentos mais gerais, e com características mais inovadoras. O currículo “morto”, tal como aqui o interpretamos, assume na maioria das instituições um *status* que extrapola a ingerência institucional, pois dialoga e se submete (não raras vezes) a organizações constituídas historicamente e a fatores circunstanciais, tais como a ascensão de uma visão teórica sobre outra ou a criação de um dispositivo legal

idealizado por esferas políticas e/ou acadêmicas que antecipam ou reforçam expectativas de mudanças.

Se o currículo “morto” é o elemento mais prestigiado na concepção da maioria dos docentes formadores, que muitas vezes são as pessoas que o elaboraram, com base em critérios nem sempre bem claros, ele é, ao mesmo tempo, constantemente contraposto a dinâmicas de diferentes naturezas ao longo da trajetória formativa de cada estudante. Assim, o currículo “vivo” vai ao encontro das urgências que vão sendo estabelecidas no dia-a-dia, com uma rapidez inequívoca, a qual jamais poderia ser acompanhada em uma visão estática de currículo. Vale dizer que o currículo “morto” é um mal necessário às instituições, mas o problema central a ele atrelado é o fato de que muitos formadores podem submeter-se a ele como lei e, assim, inviabilizar quaisquer mudanças sem que tal currículo “morto” sofra alterações.

No curso de Letras do campus Bagé da UNIPAMPA, temos optado por compreender que a primazia da formação está em ampliar o status do currículo “vivo”, a fim de amenizar as defasagens consequentes de um currículo que somente ao ser posto em cena toma corpo e revela suas fragilidades. Dito isso, a ausência de componentes curriculares (sedimentação do currículo “morto”) que trouxessem a temática da “fronteira” não foi um impedimento para passarmos a tratá-la como uma diretriz fundante nos últimos anos, desde os primeiros semestres do curso, mesmo em disciplinas aparentemente de formação básica, como são as disciplinas de Espanhol Básico I e Espanhol Básico II.

A temática da fronteira inserida nos componentes curriculares

Nesse sentido, em Espanhol Básico I, a “fronteira” enquanto temática transversal esteve presente desde o primeiro contato dos alunos com a disciplina. Considera-se essencial conhecer as experiências de cada aluno e a relação que estabelecem com as línguas enquanto sujeitos, bem como conhecer as representações que constroem em relação aos sujeitos e às línguas praticadas nesse espaço fronteiriço, como o espanhol e o português.

A respeito de tais línguas e sua presença na fronteira meridional do Brasil com os países vizinhos, recuperamos o exposto por Fernandes e Sturza (2009, p. 214), que as

caracterizam como “línguas próximas”, levando em conta as condições sócio-históricas da circulação das línguas de um lado e outro da fronteira. Segundo as autoras, uma língua próxima “funciona em um estado de interface com a outra, pertence a um conjunto de representações sócio-históricas e interculturais que as identificam como tal”; são “línguas condicionadas à presença uma da outra”. Assim, a língua espanhola adquire especial significado, dado que não pode ser considerada como uma mera língua estrangeira, já que a língua portuguesa na região está constituída historicamente pelo contato com o espanhol, integrando o espaço de enunciação fronteiriço (STURZA, 2006; MOTA, 2010).

A primeira atividade que buscou inserir a temática da fronteira na disciplina de Espanhol Básico I foi um “Questionário de Avaliação Diagnóstica” (Anexo 1), aplicado no primeiro dia de aula, contendo questões voltadas para a origem e para a nacionalidade dos alunos, pois é comum termos alunos provenientes do Uruguai ou de cidades estabelecidas na fronteira com esse país, como da localidade de Aceguá ou até mesmo da capital do Uruguai, Montevidéu, sendo que alguns possuem dupla nacionalidade (brasileira e uruguaia) ou têm algum grau de parentesco com uruguaio. Além disso, o questionário também apresentava questões voltadas para a história linguística de cada discente, compreendendo o âmbito escolar, familiar e social. Essa história, na maioria das vezes, mostra-se constituída no mínimo por duas línguas. Para finalizar o questionário, havia perguntas que os conduziam, ainda que de forma inicial, a uma reflexão sobre ser professor de língua espanhola no espaço fronteiriço em que Bagé está situada³⁸. Essa avaliação prévia foi fundamental para “dar vida” ao componente curricular, de modo que as práticas em sala de aula procurassem valorizar as histórias linguísticas desses alunos e os levassem a refletir sobre suas concepções acerca das línguas e dos sujeitos que as falam em um primeiro momento.

Ainda sobre a disciplina Espanhol Básico I, outra prática desenvolvida que trouxe à tona a temática da fronteira foi uma atividade avaliativa de produção oral, na qual os alunos deveriam, em duplas, fazer uma exposição sobre alguma cidade da América do Sul. Ainda que não lhes fosse solicitado que as cidades abordadas fossem de fronteira, a escolha de alguns grupos refletiu o interesse e a necessidade de se conhecerem algumas cidades próximas da faixa fronteiriça brasileiro-uruguaia. Entre as

³⁸ Essas práticas se referem ao primeiro semestre de 2011 e ao primeiro semestre de 2012, no campus Bagé.

escolhidas pelos alunos, incluíram-se Rivera, Tacuarembó e Melo (localizadas a uma distância média de 150 km de Bagé). Quando indagados sobre o porquê da escolha dessas cidades, os discentes responderam que, embora sendo de pequeno porte, eram lugares que gostariam de conhecer ou que seus colegas conhecessem, pela proximidade com a cidade de Bagé, por terem amigos oriundos dessas localidades, ou, ainda, porque gostariam de retornar a esses locais. Os fatores mencionados remetem também ao contato dos alunos com a língua espanhola, pois é nesses lugares que muitos deles têm ou tiveram, anteriormente, a oportunidade de ouvir ou falar espanhol.

Já na disciplina Espanhol Básico II, duas experiências interligadas permearam a prática de ensino de língua espanhola no ano de 2011. No período, o Uruguai comemorava o Bicentenário do início da independência do país. Assim, buscou-se promover atividades que permitissem aos alunos aliar o aprendizado da língua ao conhecimento do país vizinho, atentando principalmente para as questões de fronteira. Desse modo, desenvolveu-se, primeiramente, um projeto de ensino intitulado “Desconstruindo fronteiras: *acercamiento a la lengua española en Rivera*”. É importante mencionar que tal projeto originou-se da demanda dos alunos do curso de Letras da disciplina Espanhol Básico I, ainda durante o 1º semestre de 2011.

Ao se encontrarem em um ambiente formal de aprendizagem do espanhol, esses discentes manifestaram a necessidade de diversificar os contextos de aprendizagem da língua. Surgiu, então, a proposta de vivenciar experiências que lhes permitissem o contato com o espanhol através da inserção em situações de uso real da língua, bem como uma aproximação mais efetiva a questões históricas, culturais e sociais que permeiam seu aprendizado e extrapolam o espaço da sala de aula. Assim, o projeto objetivava contribuir de maneira geral não só para desenvolver a competência comunicativa dos alunos em língua espanhola (GIOVANNINI, 1996), mas também para ampliar sua compreensão do espanhol no contexto histórico-social fronteiriço, região em que muitos atuarão futuramente como docentes. Para tal, propusemos a execução do projeto na forma de uma “Visita Técnica”, como parte das atividades do componente curricular Espanhol Básico II, inserida formalmente em seu plano de ensino, realizada na fronteira formada pelas cidades de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai). Buscava-se também, de modo mais específico, promover uma integração com a região de fronteira brasileiro-uruguaia, através da inserção dos alunos da

UNIPAMPA nas cidades de Santana do Livramento e Rivera, e propiciar a relação entre os *campi* da UNIPAMPA, dada sua estrutura *multicampi*³⁹.

Conforme esboçado, devido aos objetivos do projeto e seu caráter prático, a metodologia escolhida para sua realização foi a “Visita técnica”, a qual permite “dinamizar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz e qualitativa” (CASTRO, 2006, p. 2). A atividade compreendeu uma visita programada a instituições de ambas as cidades, bem como a outros pontos considerados relevantes para os objetivos pretendidos, de acordo com o apresentado a seguir: inicialmente, os alunos foram recebidos pelo Cônsul do Uruguai no Brasil na sede do Consulado, situada a poucos metros da linha divisória entre os dois países e assistiram a uma palestra em espanhol sobre as funções de um consulado e as obrigações inerentes à função de cônsul, assim como também sobre os tipos de problemas mais comuns presentes em sua rotina de trabalho; em um segundo momento, visitaram o *campus* da UNIPAMPA em Santana do Livramento, sendo recebidos por um técnico administrativo que lhes mostrou o espaço físico e contou-lhes um pouco sobre a história do prédio onde está instalada a universidade, o qual possui valor histórico para a cidade, pois ali abrigou-se durante décadas uma das primeiras e mais tradicionais instituições de ensino primário, secundário e técnico da cidade.

Posteriormente, fez-se uma visita à Praça Internacional, lugar por onde simbolicamente passa a linha imaginária que “divide” Santana do Livramento e Rivera e onde há o “obelisco da paz”, monumento que simboliza a integração entre os dois países; os alunos percorreram, ainda, o Cerro do Marco, a Intendência Municipal de Rivera, a Junta Departamental e a Biblioteca Municipal de Rivera. Nessas três últimas instituições, foram recepcionados por funcionários locais que lhes explicaram sobre seu funcionamento e responderam a perguntas surgidas durante a visita. É importante mencionar que o conhecimento da complexidade linguística da região levou-nos a optar por incluir no itinerário da visita instituições administrativas e/ou ligadas ao estado uruguaio, além de outros espaços públicos.

³⁹ A UNIPAMPA possui um *campus* em Santana do Livramento, porém no mesmo não há nenhum curso de licenciatura.



Figura 2 – Alunos de Espanhol Básico II na Praça Internacional⁴⁰
(Santana do Livramento-Rivera, BR/UY) - Arquivo Pessoal de Sara Mota.

Tradicionalmente, a sociedade que habita essa área fronteiriça vem sendo caracterizada por pesquisas científicas como “bilíngue e diglósica”, em que o espanhol, o português e o português uruguaio estão presentes em diferentes contextos e são utilizados para distintas funções. Segundo a *Asociación Nacional de Educación Primaria* (ANEP, 2008, p. 64-65) do Uruguai:

Además de la presencia del Español y el “Portugués Brasileño”, en esta región se hablan otras variedades lingüísticas [...] que son, desde el punto de vista lingüístico, variedades del Portugués [...] Estas variedades lingüísticas fronterizas han sido denominadas en trabajos científicos DPU (Dialectos Portugueses del Uruguay) y más recientemente Portugués del Uruguay (PU). [...] La sociedad fronteriza es, por lo tanto, una sociedad bilingüe con presencia del Español y del Portugués del Uruguay. [...] Como es característico en las sociedades con bilingüismo y diglosia, el Portugués del Uruguay es la lengua que se usa en los ámbitos familiares, íntimos y coloquiales, mientras que el Español, como lengua oficial del país, es la lengua usada en los ámbitos públicos, como las oficinas, los comercios, las empresas, los medios de comunicación y las instituciones educativas.

⁴⁰ Nesta foto, alguns alunos encontram-se no Uruguai e outros, no Brasil. Um mesmo aluno pode estar com um pé no Brasil e um pé no Uruguai, condição essa muito referida pelos visitantes e turistas da região, que registram essa possibilidade como bastante inusitada, por não ser tão comum em outras fronteiras.

Nosso objetivo principal era que os alunos tivessem contato com o espanhol. Evidentemente, isso não significa que estejamos interditando o contato dos discentes com outras línguas que compõem a situação linguística fronteiriça, já que consideramos fundamental trabalhá-las em conjunto e fomentar uma consciência acerca da existência de outras práticas linguísticas na região que não apenas o português e/ou o espanhol, como o é o caso do “português uruguaio”.

Durante as visitas às instituições, alguns alunos se manifestaram espontaneamente em espanhol, mesmo aqueles que em sala de aula costumam mostrar-se mais tímidos. Após o término da atividade, os alunos foram incentivados a avaliar a importância da mesma para a aprendizagem da língua espanhola no percurso das disciplinas Espanhol Básico I e Espanhol Básico II. Expomos a seguir alguns exemplos dessas avaliações (Avaliação 1 e Avaliação 2)⁴¹:

Avaliação 1:

El viaje para Rivera hizo una marca positiva en mi vida de estudiante [...]. Desde el momento de desayuno, en el restorán, en la Intendencia de Rivera, en las calles pidiendo informaciones, en las tiendas, en la Biblioteca Municipal, donde no solamente hablamos sino que hicimos lectura de algunas obras en español, utilizamos lo aprendido en clase en situaciones reales. [...] Sabemos que aprender una lengua no es solamente el hablar e oír, es conocer la cultura, la realidad, es entender al otro como se hace en nuestra lengua materna [...] una actividad como esa, entre otras, nos acerca de la realidad, del uso real de esa lengua y así sabemos que estamos aprendiendo algo que nos sirve mucho y que tiene tanta importancia como nuestra lengua materna. Tal vez, no me acuerde de todo que vi en clase, pero seguro que nunca olvidaré lo que vivencíé en el viaje y sería mucho mejor, si a lo largo del curso otros profesores hicieren actividades semejantes, sin duda, aprenderemos mucho más. (Aluna do 2º semestre do curso de Letras português-espanhol)

Avaliação 2:

El viaje fue más que importante, fue una grande experiencia. Pasar por situaciones reales del uso de la lengua es muy motivador, tanto como alumno y también como profesor futuramente, porque así tenemos la conciencia de que el aprendizaje se pasa no solo en el salón de clases pero también en la calle, en el cotidiano de las personas que utilizan la lengua española. Creo yo, que esta es la mejor forma de adquirir conocimiento de una lengua, es estando en contacto con la gente, con los costumbres, con la cultura. Y fue esta impresión que tuve del viaje a Rivera [...]. (Aluna do 2º semestre do curso de Letras português-espanhol)

⁴¹ As avaliações aqui apresentadas mantêm forma e conteúdos originais, tais como foram entregues pelas estudantes. Por uma questão de espaço, apenas foram suprimidos alguns trechos menos relevantes para o propósito deste texto.

De modo geral, tal projeto repercutiu de maneira bastante positiva, o que pode ser evidenciado em ambas as avaliações destacadas acima, em que as discentes ressaltam a importância dos momentos de contato autêntico com a língua espanhola, seja por meio de textos orais, seja por meio de textos escritos, nas situações a que foram expostas. Além disso, é possível perceber na primeira declaração um movimento que conduz, ainda que de forma incipiente, a uma reflexão da aluna quanto ao processo de aprendizagem de uma língua outra, já que apresenta uma definição do que seria aprender a língua espanhola em comparação com a sua língua materna, redistribuindo-as politicamente em sua enunciação (GUIMARÃES, 2005), ao estabelecer um nível de importância e equipará-las. Quanto à segunda declaração, expõe um aspecto afetivo da aprendizagem de línguas quando menciona o fator motivacional (ARNOLD; BROWN, 2000). Ao mesmo tempo, mostra uma preocupação com colocar-se não somente no lugar de aprendiz de espanhol, mas, também, no papel de futuro docente, consciente do papel de suas práticas pedagógicas.

No que se refere aos demais alunos, a maioria se mostrou a favor de se realizarem novamente atividades desse tipo. Outros afirmaram, ainda, que desejam permanecer no curso e optar por continuar na habilitação dupla (Letras português/espanhol) após o término do segundo semestre, quando poderiam optar por seguir apenas na habilitação em língua portuguesa, em razão da configuração flexível da organização curricular ofertada na instituição.

A segunda prática surgiu atrelada à primeira, constituindo-se na realização de uma atividade avaliativa denominada “*El uruguayo de mi barrio*”, já que se sabe que um grande número de uruguaios reside na cidade de Bagé. Tal atividade consistiu na apresentação oral da biografia de um uruguaio que deveria ser previamente entrevistado pelos alunos. A realização do trabalho propiciou que muitos discentes se aproximassem de colegas de trabalho, vizinhos, conhecidos ou pessoas públicas com as quais já conviviam, mas sem nunca antes interessar-se pela origem desses sujeitos, sua relação com o Uruguai e com a língua espanhola.

Essa proposta, articulada à anteriormente descrita, permitiu-nos trabalhar o ensino da língua através de uma prática que evidencia sua dimensão intercultural, pois é importante formar não apenas falantes da nova língua, mas, também, “sujeitos capazes de compreender e aceitar as diferenças e a complexidade identitária do outro, evitando

os estereótipos provenientes de uma percepção de identidade unilateral” (LIMA *et al.*, 2011, p. 296). Especialmente em uma região fronteiriça como é o caso dessa em que atuamos, um currículo que contemple práticas voltadas para a interculturalidade é de extrema relevância, dado que os alunos integram uma sociedade complexa deste ponto de vista, pois está permeada por sujeitos de diferentes identificações nacionais e/ou linguísticas que, muitas vezes, compartilham determinados constituintes culturais. Nesse sentido, nos colocamos de acordo com González (2011, p. 146), quando afirma que o estudante deve “ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, valorizando inclusive a diversidade que o constitui e que nem sempre ele reconhece e aceita”. Para concluir a atividade, a partir da entrevista, os discentes deveriam redigir a biografia do entrevistado, contemplando as especificidades desse gênero textual, e apresentá-la oralmente à turma, desenvolvendo também a expressão oral e escrita em língua espanhola.

As práticas realizadas nas disciplinas Espanhol Básico I e Espanhol Básico II contribuíram para tratar a fronteira enquanto temática que possibilita uma dinamização do currículo, integrada ao desenvolvimento de questões linguísticas e culturais que resultam significativas neste contexto sócio-histórico e geográfico fronteiriço, promovendo uma formação que visa a construir uma visão mais ampla das línguas e dos sujeitos que as enunciam, ao mesmo tempo em que suscitam questões sobre seu ensino.

A temática da fronteira nos estágios supervisionados

Neste momento do nosso texto, passamos então a uma reflexão sobre a temática da fronteira e a forma como ela é inserida, contemplada e refletida nos estágios supervisionados da língua espanhola. Sabemos das complexidades que perpassam a formação do professor de línguas e logicamente de como tais complexidades afloram quando o discente inicia seu estágio supervisionado. É nesse momento da formação que surgem dúvidas ou problemáticas que vão desde as variedades da língua espanhola que devem ser contempladas até o próprio papel a ser desempenhado pelo aluno estagiário, ou seja, portar-se ora como docente, ora como discente, fatores que lhe exigem necessariamente uma autonomia ainda em construção.

Almeida Filho (2001, p. 20) apresenta seis requisitos que um professor de línguas deve considerar e contemplar na sua prática docente: um conceito de aprendiz, um conceito de língua e de linguagem, um conceito de aprender, um conceito de ensinar, um conceito de sala de aula e um conceito dos papéis de aluno e de professor. Em conformidade com o proposto pelo autor, temos uma gama de conhecimentos e conceitos a serem construídos pelo aluno estagiário antes de iniciar a sua prática docente. Nesse sentido, há uma necessidade de que o aprendiz se aproprie de determinadas teorias linguísticas e educacionais para poder atingir o objetivo do ensino de uma língua, e, nesse caso específico do espanhol, entendido de forma situada em um contexto ao mesmo tempo regional e também multinacional.

Dessa forma, sendo docentes formadoras de professores de língua espanhola nesse contexto fronteiriço, cremos que além dos requisitos apontados pelo referido autor, temos também a obrigação de contemplar a complexidade de ensinar a língua espanhola em uma fronteira onde a temos como vizinha (em seu caráter dominante, já que também há o registro de outras línguas nesse cenário), o que lhe confere, no imaginário de muitos brasileiros da região, uma suposta não necessidade de aprendê-la em um contexto formal, pois está enraizada de forma muito ativa, até os dias de hoje, a ideia de que a língua espanhola é transparente aos moradores da região, como evidenciou o comentário de um graduando em Letras, coletado por Irala (2008, p. 398): “Todo brasileiro, em especial os gaúchos [...] sempre tiveram contato com o Espanhol fronteiriço, gostam de espanhol”.

Esse imaginário de que o contato com a língua permite, de certa forma, uma ideia de “competência espontânea” (cf. CELADA, 2002), acaba ressurgindo também no contexto escolar, pois presenciamos, durante o trabalho nas escolas locais, alunos da Educação Básica manifestarem preferência pela língua inglesa, alegando que o espanhol já lhes é familiar. E essa é apenas uma das imbricações que permeia o nosso trabalho ao formarmos profissionais que vão atuar com língua espanhola, de modo mais particular na fronteira, onde o senso comum definitivamente nos afirma que a língua espanhola não precisa de ensino formal. Diante desse cenário, é preciso recuperar as imbricações históricas que têm acompanhado a presença do espanhol na fronteira do Rio Grande do Sul com os países de fala hispânica. Tomando outras perspectivas teóricas para olharmos esse espaço geográfico, recorreremos a Laroque (2010, p. 14), que nos aponta:

[...] quando retrocedemos ao passado do Rio Grande do Sul, às fontes documentais e bibliográficas, bem como a alguns recortes historiográficos mais recentes que desejarmos utilizar podem apresentá-lo como um Rio Grande do Sul indígena, um Rio Grande do Sul espanhol, um Rio Grande do Sul português ou um Rio Grande do Sul resultante do somatório destes grupos étnicos e dos tantos outros grupos que se estabeleceram pelo território.

Por essa constituição díspar ao longo da história, esse território fronteiriço possui uma configuração peculiar e complexa, que deve ser ponderada no momento em que se ensina a língua espanhola, já que as especificidades regionais não podem ser relegadas, desconsideradas, ignoradas. Para tanto, precisamos formar alunos conscientes, críticos e conhecedores das particularidades dessa região – principalmente no que se refere aos aspectos linguísticos e culturais –, capazes de pensar em questões como abordagem da língua espanhola, materiais didáticos, políticas linguísticas e de fazer opções não apenas responsáveis, mas contextualizadas no seu cotidiano de sala de aula.

Ao iniciar a prática docente nos estágios supervisionados, os nossos alunos devem, como primeiro requisito, fazer um pequeno projeto a partir de uma temática escolhida por eles para as vinte horas aulas que vão ministrar em cada uma das disciplinas de estágio. Depois disso, o discente apresenta o projeto ao orientador de estágio e juntos analisam a temática escolhida, as atividades propostas, a relevância e o sentido que poderão trazer para os alunos da educação básica quando aplicadas. É nesse processo de escolha, análise e reflexão que a temática fronteiriça surge, é apontada, sinalizada e eventualmente preferida entre outras.

Porém, não podemos deixar de ressaltar que, mesmo vivenciando a fronteira, há uma grande dificuldade em falar sobre, em focar na temática, focar nos aspectos linguísticos e culturais que atravessam o ensinar a língua espanhola nesse lugar, sem cair em reducionismos ou generalizações. Assim, nosso papel como educadores, e na tentativa de “avivar” o currículo “morto”, é sugerir, construir, reconstruir e desconstruir com o intuito de incluir, ao mesmo tempo em que minimizamos preconceitos e desprestígios. Como exemplo, apresentamos (Anexo 2) uma síntese de uma proposta desenvolvida por uma aluna estagiária no ano de 2011, na qual o tema da “fronteira” foi

o eixo norteador de suas aulas em uma escola pública de Bagé, localizada em uma região periférica.

Nesse exemplo, a estagiária, ao utilizar-se da metodologia de investigação-ação (cf. LATORRE, 2010), verificou que, ao trabalhar com essa temática – elaborando materiais próprios e utilizando materiais autênticos coletados localmente – pôde proporcionar aos alunos uma aproximação ao uso da língua de forma mais significativa, auxiliando-os a conhecer aspectos antes desconhecidos sobre a cultura fronteiriça, que lhes era ao mesmo tempo *ajena* e *vecina*. Nessa experiência, também se verificou de forma mais explícita o potencial caráter interdisciplinar da temática, a qual pode ser vinculada também ao ensino do Português, da Geografia, da História e das Artes, especialmente. A experiência mostrou que os estudantes se surpreenderam com vários aspectos da cultura do país vizinho e, ao conhecê-la e problematizá-la através do trabalho com diferentes gêneros, (re)significaram e/ou aprofundaram suas concepções, potencializando-as, tornando-as mais consistentes e menos superficiais.

Essas vivências nos levam a crer que somente formando docentes com condições de estabelecer reflexões sobre o contexto em que atuam, pensando no macro, e que ao mesmo tempo possam transpor tais questões para o micro, ou seja, a sala de aula em que atuam, é que estamos cumprindo com o nosso papel de formadores de docentes críticos e autônomos, com condições de estabelecer o diálogo entre o fazer acadêmico e a prática na sala de aula – contextualizada, vivenciada, conexa –, murchando currículos “mortos” e fazendo perdurar currículos “vivos”.

Perspectivas

Para concluir, é preciso dizer que estamos, na UNIPAMPA, em constante reconstrução e reflexão sobre o papel da formação do futuro professor da área de linguagem e dos efeitos imediatos que a formação, em diálogo com a realidade escolar, tem-nos apresentado. Dessa forma, as dinâmicas de um currículo “vivo” nos têm impulsionado a recriar novas configurações curriculares para serem implementadas nos próximos anos.

Assim, passamos por um momento de reorientação pedagógica, caminhando para um desdobramento das atuais habilitações ofertadas (Português,

Português/Espanhol ou Português/Inglês) e criação de dois cursos independentes, um denominado “Letras – Línguas Adicionais – Espanhol e Inglês e respectivas literaturas” e outro, “Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa”. Essa nova organização visa a promover uma maior inserção do futuro profissional nas dinâmicas próprias do ensino de línguas que não são as majoritárias e/ou oficiais no país, no caso do primeiro; e, no caso do segundo, atuar de forma mais situada e intensiva nas problemáticas mais específicas da aprendizagem do português como língua dominante no Brasil, ou seja, as habilidades de leitura e escrita dos futuros professores desse idioma.

O termo “línguas adicionais” foi utilizado no contexto do Rio Grande do Sul pela primeira vez de forma generalizada, no documento “Lições do Rio Grande – Referencial curricular”, lançado em 2009 pelo governo do estado naquela época, a fim de nortear a concepção curricular das escolas da educação básica estaduais. No ano de 2011, no IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, apareceu pela primeira vez no nome de diversos simpósios temáticos do evento, em substituição ao termo “línguas estrangeiras”. Consideramos que, em pouco tempo, a designação “adicionais” será utilizada no âmbito acadêmico em geral como substituta menos marcada do que o termo “estrangeiras”, como já ocorre em vários países. Optamos institucionalmente pelo termo “adicionais” porque ele leva em conta a ideia de que são línguas que se adicionam ao repertório do acadêmico, sendo úteis e necessárias entre nós, no aqui e no agora, de forma que o ensino e a reflexão sobre elas devem ser entendidos como parte de sua formação cidadã e como via de acesso para a inserção social e cultural desses sujeitos na atualidade (cf. SCHLATTER; GARCEZ, 2012). O espanhol configura-se, portanto, em nossa concepção, tanto como uma língua adicional quanto como uma língua próxima (cf. FERNANDEZ; STURZA, 2009). As experiências pedagógicas que temos desenvolvido e incentivado que nossos estagiários desenvolvam levam em conta essa visão. Consideramos que o ensino de espanhol nas regiões de fronteira deve ser fonte ainda maior de possibilidades de exploração das questões de variação, pois os alunos têm a chance de contrastar o espanhol trazido pelos livros didáticos e pelas gramáticas com o espanhol que escutam e leem constantemente nas suas interações cotidianas. Isso é uma forma de trazer para o currículo também maior valorização para as línguas e culturas locais – tanto as dos alunos, quanto as que lhes estão próximas e também os

constituem em alguma medida, resgatando, assim, o vínculo histórico existente entre essas culturas.

No cenário que estamos configurando para o curso de Letras – Línguas Adicionais, inserimos, no primeiro semestre do curso, o componente curricular obrigatório “Fronteira e Sociedade”⁴², que tem como objetivo sensibilizar os estudantes, já desde o início de sua formação, para a complexidade dos usos linguísticos encontrados na fronteira, os quais merecem ser compreendidos em sua interconexão com as questões ideológicas, políticas, econômicas e sociais mais amplas, inclusive para compreender de forma não-reducionista as situações educacionais de êxito e/ou de fracasso escolar/acadêmico, em virtude das idas e vindas dos sujeitos regionais de um lado e de outro dos países limítrofes. A sensibilização para tais questões na formação de professores de espanhol numa região como essa não é mais opcional, muito pelo contrário, é inadiável e necessária.

Referências

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). Consejo Directivo Central. *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: FALE, 2001. p. 15-29.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge, 2000.

BRASIL. *Proposta de reestruturação do Programa de desenvolvimento da faixa de fronteira: bases de uma política integrada de desenvolvimento regional para a faixa de fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005.

_____. *Decreto Federal nº 5.105*. 14 jun. de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5105.htm>. Acesso em: 18 jun. 2012.

⁴² Inserimos também as disciplinas eletivas: “Fronteira e ensino”, “Fronteira e História” e “Fronteira e Literatura”.

CASTRO, F. Turismo Pedagógico: uma configuração do estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar. *Revista de Estudos Turísticos*, n. 19, jul./2006. Disponível em: <<http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?IDConteudo=10693>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. (Tese de doutorado), 2002.

CORREA, J.; DORNELLES, C. Práticas de letramento em séries iniciais: Um estudo em uma escola da fronteira Brasil/Uruguai. *Anais do II Congresso Linguagem e Interação*. São Leopoldo: UNISINOS, Jun. 2010.

FERNANDES, I. C. S.; STURZA, E. R. A fronteira como novo lugar de representação do espanhol no Brasil. *Signo & Seña*. El español en Brasil. Investigación, enseñanza, políticas. n. 20. Universidad de Buenos Aires/Instituto de Linguística, jan./2009. p. 207-228.

GIOVANNINI, A. *Profesor en acción I*. Madrid: Edelsa, 1996.

GUIMARÃES, E. J. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

IRALA, V. A construção do imaginário do professor em formação sobre sua aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: ERNST-PEREIRA, A.; MUTTI, R. (Org.). *Práticas Discursivas*. Pelotas: Educat, 2008.

_____. Valesca. Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In: FERNÁNDEZ, A. L.; MOZZILLO, I.; SCHNEIDER, M. N.; CORTAZZO, U. (Org.). *Línguas em contato*: onde estão as fronteiras? Pelotas: Editora da UFPEL, no prelo.

LAROQUE, L. F. da S. O Rio Grande do Sul espanhol: territorialidade, história e cultura. In: DUTRA, E.; CARDOSO, R. (Org.). *Estudos Hispânicos*: História, Língua e Literatura. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 14-37.

LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 2010.

LIMA, D. C.; DUARTE, D. M.; SANTOS, K. M. dos. O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. *Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista*. v. 3, n. 1, jan./jun. 2011. p. 295-308.

MARCHIORO, D. *et al.* A UNIPAMPA no contexto atual da educação superior. *Avaliação*. v. 12, n. 4, Campinas; Sorocaba, SP, dez./2007. p. 703-717.

GONZÁLEZ, N. M.. Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do ensino de E/LE no Brasil. In: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. S. (Org.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cacavel: ASSOESTE, 2011.

MOTA, S. dos S. *Línguas, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX*. Universidade Federal de Santa Maria. (Dissertação de mestrado), 2010.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

STURZA, E. R. *Línguas de fronteira e política de línguas. Uma história das idéias linguísticas*. Universidade Estadual de Campinas. (Tese de doutorado), 2006.

Anexo 1

Questionário de Avaliação Diagnóstica

Responda às questões abaixo:

- 1) Qual a sua cidade/país de origem?
 - 2) Qual a sua nacionalidade? Possui mais de uma?
 - 3) De que cidade/país são seus pais e seus avós?
 - 4) Alguém da sua família fala espanhol? Como aprendeu essa língua?
 - 5) Em que língua você falou as suas primeiras palavras quando criança (sua língua materna)?
 - 6) Quando você foi à escola, em que língua foi alfabetizado?
 - 7) Você já viajou para algum país de língua espanhola? Qual? Por quanto tempo permaneceu no lugar?
 - 8) Você já residiu em algum país de língua espanhola? Qual? Por quanto tempo permaneceu no lugar?
 - 9) No caso de ter respondido SIM à pergunta 7 ou 8 (ou ambas), explique como se dava o seu contato com a língua espanhola (escola, amigos, na rua, em casa, com a família, pelos meios de comunicação etc.).
 - 10) Se você respondeu NÃO à pergunta 7 ou 8 (ou ambas), qual país de língua espanhola gostaria de conhecer. Por quê?
 - 11) Além do português e do espanhol, que língua(s) você fala ou gostaria de aprender? Por quê? (No caso de falar outra língua, diga como a aprendeu).
 - 12) Como você considera o seu conhecimento da língua espanhola? Por quê?
 Básico ()
 Intermediário ()
 Avançado ()
 - 13) Em língua espanhola, você:
Lê bem () razoavelmente () pouco ()
Escreve bem () razoavelmente () pouco ()
Fala bem () razoavelmente () pouco ()
Compreende bem () razoavelmente () pouco ()
 - 14) Atualmente, como se dá o seu contato com o espanhol? (livros, revistas, filmes, internet, amigos, televisão, rádio, comércio etc.)
 - 15) Com que frequência você tem contato com essa língua? (diariamente, semanalmente, esporadicamente etc.)
 - 16) Expresse sua opinião sobre brasileiros, uruguaios e argentinos.
 - 17) Por que você decidiu cursar Letras – habilitação português/espanhol e literaturas na UNIPAMPA?
 - 18) Por que você escolheu um curso superior de formação docente? Que pontos positivos você vê na carreira de professor? E negativos?
 - 19) Você acha que aprender e ensinar espanhol em Bagé é importante? Por quê?
-

Anexo 2

Síntese do projeto desenvolvido pela estudante Roselaine Martinez, no ano de 2011, em uma escola da periferia de Bagé, aplicado em um nono ano do Ensino Fundamental

Pasos:

- Actividad diagnóstica: investigar el conocimiento previo del grupo sobre *frontera*;
- Introducir la temática de la frontera a partir de imágenes del transporte del contrabando desde antaño hasta la actualidad y de algunas de las mercaderías/alimentos comúnmente contrabandeados en la frontera;
- Canción *Camino de los quileros*, de Osiris Rodríguez Castillo (explorar el léxico a partir de la lectura, escucha, análisis lingüístico y reflexión sobre la canción);
- Cuento *Contrabandistas*, de Julián Murguía (relacionar la canción *Camino de los quileros* con el cuento *Contrabandistas*; expresiones funcionales para argumentar/expresar opinión);
- Película *El baño del papa* (Dirección y guión: César Charlone, Enrique Fernández);
- Acróstico basado en la película *El baño del papa*;
- Lista de vocablos y/o expresiones basadas en la película *El baño del papa*;
- Diálogo informal basado en la película *El baño del papa* (producir y exponer oralmente un diálogo informal, en parejas, basado en los sueños de algunos personajes de la película y aunarlos a los sueños de cada estudiante);
- Fragmentos de los cuentos presentes en la obra *El día en que el Papa fue a Melo*, de Aldyr García Schlee (explorar el léxico presente en los fragmentos de los cuentos); relacionar la obra *El día en que el Papa fue a Melo* con la película *El baño del papa* (personajes, escenas, etc.);
- Recetas de cocina (*Pascualina* y *Pastaflora*). Leer y reflexionar sobre el género receta de cocina (composición, unidades de medida, verbos característicos de ese género, léxico diversificado correspondiente a algunos alimentos);
- Producción y exposición oral de un diálogo basado en las recetas de cocina típica de la frontera;
- Canción *Frontera*, de Jorge Drexler (reflexionar sobre las relaciones personales/afectivas existentes entre los fronterizos);
- Canción *Confraria de Fronteira* del grupo Sonido del Alma Gaucha (Composición: Eliézer Tadeu Dias de Souza y Pedro Ortaça). Reflexionar sobre la mezcla de los idiomas portugués y español en la frontera Brasil/Uruguay y, principalmente, subrayar la hermandad existente entre los países fronterizos;
- Documental *La línea imaginaria* de Gonzalo Rodríguez y Nacho Seimanas (exhibir el documental con el objeto de no sólo vislumbrar una parte de la cultura fronteriza, sino también percibir cómo se da la convivencia e integración entre brasileños y uruguayos a partir de las tres principales fiestas de Aceguá (La “farroupilha”; La fiesta de presentación; El Raid);
- Anuncio de la 2ª. fecha del campeonato de “El Chasque” - 2011 y relacionarlo con El Raid;
- *Producción final* sobre la frontera a partir de los distintos subtemas abarcados a lo largo del proyecto;
- Exposición oral de los trabajos finales sobre la frontera (comparar los trabajos correspondientes a la actividad diagnóstica con los trabajos desarrollados tras la aplicación de la propuesta didáctica).