REVISTA Língua & Literatura
ISSN 1984-381X

Um olhar para o ensino da Língua Portuguesa na fronteira Brasil/Uruguai em um contexto escolar multilíngue

A look at the teaching of the Portuguese language on the Brazil/Uruguay border in a multilingual school context

Valesca Brasil Irala[1]
Bruna Antunes[2]

Resumo: O presente trabalho toma os princípios da pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, com o objetivo de buscar compreender o papel da Língua Portuguesa em um contexto escolar multilíngue na fronteira Brasil/Uruguai. Focalizamos uma escola particular uruguaia bilíngue (Espanhol e Inglês), situada em Rivera (Uruguai), cidade gêmea com Santana do Livramento (Brasil/RS). Sob tal foco, observamos a proposta curricular da escola para o ensino de Português e fizemos algumas inferências e considerações sobre tal proposta. Também, analisamos a percepção dos alunos da escola sobre a importância da Língua Portuguesa em suas vidas. A pesquisa se desenvolve com ênfase em uma perspectiva teórica que implica questões de currículo, subjetivação e identificações, entre outras teorias. Em face disso, espera-se que, por meio deste trabalho, seja possível contribuir para uma reflexão cuidadosa sobre a condição do contexto escolar multilíngue na fronteira Brasil/Uruguai.

Palavras-chave: Ensino de Português. Fronteira. Multilinguismo.

Considerações Iniciais

O presente trabalho está vinculado ao "Grupo Fronteira e Linguagem no Espaço Platino – FLEP"[3] e ao projeto de pesquisa "Desenhos Pedagógicos na fronteira Brasil-Uruguai" e organiza-se em torno da implicação da Língua Portuguesa em um contexto escolar específico localizado na fronteira Brasil-Uruguai (marcada por ser uma região, no mínimo

[1] Possui Licenciatura em Letras (Português/Espanhol), pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Tem especialização em Língua Espanhola e mestrado e doutorado em Letras (área de concentração: Linguística Aplicada) pela Universidade Católica de Pelotas. valesca.unipampa@gmail.com
[2] Possui graduação em Letras com Habilitação em Português e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Tem especialização em Linguagem e Docência pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). bg.antunes@bol.com.br
[3] Grupo de pesquisa de natureza interdisciplinar, criado em 2011, formado por profissionais e estudantes da UNIPAMPA no campus Bagé e de outras instituições, o qual tem o objetivo de contribuir para quaisquer questões relacionadas à temática da fronteira no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão.

bilíngue Português-Espanhol), tomando a questão do multilinguismo existente em tal contexto escolar (uma escola bilíngue Espanhol-Inglês, com aulas de Português como língua adicional). Nesse cenário multilíngue (e também multidialetal nas línguas em questão), inscrevem-se, como não poderia deixar de ser, conflitos e significações múltiplos. Nesse sentido, este trabalho considera os processos de subjetivação e identificação, na perspectiva de estudos teóricos, didáticos e empíricos envolvidos na construção de sentidos na/sobre a(s) língua(s). Assim, inserimo-nos na área da Linguística Aplicada Crítica (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012)[4].

Dado o contexto histórico-social, a área de fronteira Brasil-Uruguai é rica em relações de diferentes naturezas, especialmente no que diz respeito às línguas. Por esse motivo, não é tão fácil marcar e designar as línguas, como é o caso das diversas possibilidades de designações para a Língua Portuguesa, a partir de diferentes concepções ou pontos de vista: língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua primeira, língua de herança, língua de fronteira, língua de berço, língua de imigração, língua internacional, língua adicional, língua vizinha... Enfim, os sujeitos podem se identificar com uma, com duas, com três ou mesmo com nenhuma dessas designações, ou, ainda, com todas ao mesmo tempo, visto que são termos forjados no âmbito acadêmico e difundidos no âmbito escolar ou no senso comum, o que revela, de fato, um leque complexo de possibilidades de olhares teóricos, e, consequentemente, formas variadas de condução para o trabalho pedagógico. Correlacionado à fronteira, focalizamos um espaço educacional situado em Rivera (Uruguai), cidade gêmea com Santana do Livramento (Brasil, RS), formando uma fronteira seca, internacional – ou seja, inexistindo um acidente geográfico entre os dois países, sendo as cidades gêmeas "separadas" e/ou demarcadas por uma praça.

O espaço educacional em questão é uma escola particular uruguaia, que tem uma proposta de ensino bilíngue – Espanhol e Inglês. A escola tem como público-alvo: alunos fronteiriços que moram no Uruguai e/ou no Brasil. Por este motivo, além das línguas de ensino da escola, o Português também é uma língua que circula socialmente entre os alunos,

[4] Na Linguística Aplicada Crítica "usar uma língua significa se posicionar ideológica e politicamente, [...] a língua não desempenha uma função de modelo, mas de prática social" (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 232). A Linguística Aplicada Crítica se consolida como campo de pesquisa a partir dos anos 2000.

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

portanto alguns deles são falantes de Português como língua materna. Em face disso, o ensino de Português revela-se como uma questão de interesse para a instituição escolar, o que encaminhou, neste ano de 2014, para um convênio com a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), com o propósito de desenvolver uma Prova de Proficiência em Português, a qual recebeu a sigla ProPPor[5]. Dada a situação, o ensino de Português pode ser percebido, de maneira não ingênua, como "um produto de Mercado, que se vende, porque, representado como um instrumento para o *sucesso*" no atual panorama social, e, assim, é possível colocarmos o Português em um Mercado de línguas, conforme explica Diniz (2008, p. 164). Portanto, conferindo maior poder simbólico aos sujeitos que vão apre(e)ndendo e se capacitando em mais de uma língua.

No entanto, com base em Irala, Mota & Alvarez (2013/2014), consideramos que a Língua Portuguesa adquire especial significado no contexto histórico-social da fronteira, o que revela-a como uma língua que não pode ser apreciada como uma mera Língua Estrangeira, pois não se trata de uma língua estranha, muito pelo contrário.

Assim, é oportuna a designação Línguas Adicionais, porque ela leva em conta a ideia de que são línguas que se adicionam ao repertório do aluno, "sendo úteis e necessárias entre nós, no aqui e no agora, de forma que o ensino e a reflexão sobre elas devem ser entendidas como parte de sua formação cidadã e como via de acesso para a inserção social e cultural desses sujeitos na atualidade", conforme as autoras (2013/2014, p.81). Nesse sentido, é que acreditamos em um ensino viável nesse contexto específico da fronteira, no qual se considere a Língua Portuguesa como Língua Adicional, além de sua imbricação como Língua vizinha, o que por sua vez possibilita o contato autêntico com a Língua.

Por esse motivo, por exemplo, diferente é a relação que os alunos estabelecem com a Língua Inglesa, na qual o contato se dá mais frequentemente através do acesso a produtos culturais (músicas, canais televisivos, entre outros)[6] ou, eventualmente, através de viagens, já que, no contexto em questão, há alunos com poder aquisitivo suficiente para realizarem

[5] A escola, em anos anteriores, apresentava convênio na área de Língua Portuguesa com outras instituições brasileiras privadas e optou por realizá-lo com a UNIPAMPA, a qual está geograficamente instalada (desde 2006) com localização favorável em relação às outras instituições e pela vantagem de ser uma universidade pública).

[6] Dados extraídos de pesquisa realizada na escola bilíngue em questão, por Souza & Irala (2014).

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

viagens para fins turísticos ou escolares relacionados aos países de Língua Inglesa. A partir do exposto, este trabalho tem como objetivo compreender o papel da língua portuguesa no contexto escolar multilíngue da fronteira Brasil-Uruguai, a partir de dois focos: a) a proposta curricular da escola para o ensino de Língua Portuguesa; b) a importância (ou não) atribuída pelos alunos a essa língua. Posto isso, passemos à organização deste texto. O trabalho está estruturado em três seções, antecedidas pelas considerações iniciais e seguidas pelas considerações finais. Na seção 1 apresentamos o referencial teórico, refletindo sobre língua(s) e currículo(s). Na seção seguinte, expomos as perspectivas metodológicas que versam sobre uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo. Adiante, na seção 3, apresentamos as análises e propostas realizadas para este trabalho.

1 Referencial Teórico

1.1 Língua(s) e currículo(s): a teoria que imprime a prática

Esta conjuntura das línguas, de maneira especial na fronteira, podemos dizer, derivou em uma sociedade multilíngue e transculturalmente complexa (COX; ASSIS PETERSON, 2007), tendo a diversidade como pano de fundo. Podemos entender a diversidade como a coexistência de sistemas culturais distintos, mas também podemos compreender como a necessária convivência de várias perspectivas, que permitem aos sujeitos construir distintas visões do mundo, conforme observa Díaz-Polanco (2008).

Nas localidades gêmeas internacionais de Rivera e Santana do Livramento, as línguas possuem um papel essencial na integração entre os dois territórios da fronteira Brasil/Uruguai. Essa diversidade linguística e cultural imprime à fronteira um caráter multilíngue e transcultural. É nesse sentido que, ressaltamos a ideia de transculturalidade (COX; ASSIS PETERSON, 2007), que vai além do conceito de multiculturalismo – que faz referência a mais de uma cultura em contato; a transculturalidade, por sua vez, versa sobre o movimento, a inter-relação que se dá entre as culturas, não se tratando somente de contato, mas de fusão entre uma cultura e outra.

Conforme mencionado em trabalho anterior (ANTUNES, 2013), a fronteira representa mais do que um ideal geográfico e político, pois ela é mais bem compreendida pela ótica da

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

ampla mobilidade dos sujeitos, especialmente daqueles com maior poder aquisitivo. Com efeito, a fronteira é rica em relações de diferentes temáticas. Nessa perspectiva, notamos, "um movimento de dissolução da ideia de espaço geográfico delimitado pela língua, ou seja, de fronteira linguística espacialmente definida" (GUISAN, 2011, p. 147). Esse movimento evidencia-se de modo explícito, no caso da(s) fronteira(s) Brasil-Uruguai, no trânsito que os sujeitos fazem nas línguas, reduzindo o espaço para uma fronteira linguística fixa, e assim, manifestando traços de uma constituição heterogênea, na dinâmica das relações sociais.

Dentro dessa perspectiva, é significativo mencionarmos os conceitos de identidade e de identificação. Em relação às concepções que envolvem este trabalho e que se inserem numa perspectiva discursiva, compartilhamos das palavras de Cavallari (2011, p. 130-131),

> a identidade é sempre imaginária, já que põe em funcionamento as imagens que o sujeito faz de si mesmo, a partir de imagens lançadas pelo olhar do outro e que permitem a ele se reconhecer enquanto tal. [...] lembrando que o sujeito se reconhece em múltiplas identidades, conforme a posição discursiva que ocupa. [...] As identificações, por sua vez, são necessárias para construir 'pertenças', isto é, para situar o sujeito no mundo e nas relações sociais. As múltiplas identificações, dissolvidas em traços que já se encontram impressos no sujeito, ao mesmo tempo em que determinam o lugar discursivo do sujeito enunciador, também (des)estabilizam sua identidade, justamente por serem múltiplas e transitórias as identificações (CAVALLARI, 2011, p. 130-131).

Nesse sentido, podemos dizer que não é a nacionalidade que define a identificação, e tampouco, a língua materna pode ser o principal fator de identificação. De acordo com pesquisa precedente realizada na escola uruguaia bilíngue em questão (SOUZA; IRALA, 2014), analisou-se que, mesmo sendo o Espanhol e o Português as línguas mais correntes no contexto de fronteira Brasil/Uruguai onde a escola está localizada, os alunos da escola bilíngue apontaram para o Inglês como a principal língua adotada para atividades extraescolares de lazer, as quais, em sua maioria, estavam relacionadas à recepção de produtos culturais como músicas, filmes e séries televisas.

Vislumbramos, assim, as línguas em relação às noções de identidade e identificação, sem perder de vista a constituição da subjetividade que nelas se imprime. Para um aprofundamento da reflexão sobre um contexto de natureza complexa, temos a inscrição em um processo relacional de constituição de identidades e identificações múltiplo. Assim, é

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

relevante inscrevermos um ‘olhar’ que se volte para “um movimento de ressignificação de sistemas de referência” (ALMEIDA; CAMPOS ALMEIDA, 2011, p. 165), necessários não apenas para aqueles que vivenciam cotidianamente tais experiências na fronteira, mas também os pesquisadores que adentram nesse contexto. Nesse movimento de ressignificação, é que o tema do multilinguismo tem ganhado espaço nas discussões do atual contexto social, contestando uma trajetória histórica de homogeneização e separação linguística e cultural (cf. IRALA, 2012).

No contexto da fronteira, a realidade é, por vezes, também contraditória, pois ao mesmo tempo em que o multilinguismo é um fator recorrente, também é um fator complexo nesse contexto. Por esse viés, corrobora-se, no campo educacional/linguístico/cultural, uma constante tensão homogeneidade/heterogeneidade. A questão da educação na fronteira, em perspectivas mais contemporâneas, expressa o movimento de integração, como, por exemplo, a existência de políticas educacionais para a inserção dos alunos fronteiriços em contextos educacionais mais amplos (criação de cursos binacionais no ensino técnico e superior, abertura de vagas específicas na universidade para fronteiriços, etc.). Porém, a expressão “educação sem fronteiras”, não rara vezes, ganha forma no discurso, no qual predomina uma ideia trivializada e ingênua em relação à visão integracionista, pois compreendemos a mesma como uma visão inocente para a educação no contexto de fronteira, regida, na maioria das vezes, por normativas centralizadoras e, principalmente, morosas advindas dos países em questão. Ao contrário de uma “educação sem fronteiras”, o que nos parece relevante, é viabilizar estudos e práticas críticas sobre a “educação na fronteira”, considerando o ensino-aprendizagem dentro desse espaço peculiar, ao invés de ocultá-lo ou desproblematizá-lo (ANTUNES; IRALA, 2012).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que as instituições escolares deverão expandir as oportunidades de aprendizagem, e assim, erradicar o atendimento segregado dentro de instituições. Poderá, assim, favorecer a integração, cuja concepção indica, inevitavelmente, a implementação de novos programas e currículos. Quando pensamos em currículo, nas colocações realizadas no cotidiano, depreendemos apenas a questão do

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

conhecimento, esquecendo-nos de que o currículo é também uma questão de identidade, de subjetividade (SILVA, 2007).

Tomando por base a obra de Silva (2007), o currículo é sempre decorrência de uma seleção, pois, de uma imensa gama de conhecimentos e saberes, elege-se o que vai constituir o currículo. Sendo assim, qual conhecimento ou saber é considerado relevante para ser considerado parte do currículo? Essa é a questão fundamental para as diferentes teorias do currículo, a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Uma vez inscritos quais conhecimentos, as teorias buscam justificar por que, e pela diferente ênfase que dão a determinados elementos, é que as teorias do currículo se diferenciam entre si.

Nesse sentido, conforme Silva (2007), selecionar certo conhecimento é uma ação de poder. Eleger uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma ação de poder. Sendo essa questão do poder que vai diferenciar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais do currículo parecem seguir os conhecimentos e os saberes dominantes, preocupam-se com a forma de organizar e transmitir esse conhecimento dado. Por esse motivo, são vistas como teorias acomodadas – que não problematizam. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, estão preocupadas, sobretudo, em levantar questionamentos. "Por que esse conhecimento e não outro? [...] Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder" (ibidem, p. 16-17).

A conexão entre currículo e poder estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Michael Apple. Com base nesse autor, Silva (2007, p. 45) destaca que o formato da "organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura"; o que mostra um condicionamento do currículo aos interesses de Mercado. A forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado se relacionam estruturalmente. Na visão de Apple (apud SILVA 2007), se não questionarmos as relações de poder que envolvem o currículo, não poderemos compreendê-lo e tampouco transformá-lo.

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

Tomando por exemplo o ensino do Português em uma região de fronteira, se o mesmo privilegiar o ensino de nomenclatura gramatical, aquela língua que é familiar extramuros da escola, pode se tornar estranha, objeto de "dissecação", assim como também ocorre em outros contextos escolares ainda hoje, mesmo em escolas brasileiras, a despeito de todas as orientações oficiais existentes em torno de um ensino baseado em gêneros do discurso. As questões de poder podem se materializar aí de forma a que se passe a enunciar que o aluno "não sabe" a língua ou a considere "difícil", simplesmente porque o recorte curricular efetuado não privilegie o uso e sim a forma. Enfim, ele não possui o "conhecimento" que se espera. Dessa forma de compreender, é o aluno que não "atinge os objetivos" e não o currículo que precisa de reformulação.

O currículo é um artefato cultural, assim discorrem os Estudos Culturais, cujas questões situadas na relação entre cultura, significação, identidade e poder estruturam a base dos estudos. Nessa perspectiva, "o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o 'conteúdo' do currículo é uma construção social" (ibidem, p. 135). Sendo assim, uma concepção de currículo motivada nos Estudos Culturais equipararia o conhecimento tradicionalmente tido como escolar com, por exemplo, o conhecimento inscrito em uma peça publicitária - pois ambos significam. Nas palavras de Silva (2007, p.147), "o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" e complementa:

> O currículo é capitalista. [...] O currículo transmite a ideologia dominante. [...] Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é 'quais conhecimentos são válidos?', mas sim 'quais conhecimentos são considerados válidos?' (SILVA, 2007, p. 147-148).

Em face disso, podemos refletir sobre outras maneiras de realizar o ensino, de forma que possamos atender mais atenciosamente às necessidades de um contexto de ensino específico. Mostra-se relevante colocar em prática outras atitudes para o processo curricular que estejam mais afinadas com as pesquisas atuais sobre o ensino, as quais tomam o texto como ponto de partida e central para realizarmos o ensino e a aprendizagem, conforme Kraemer (2012). Dessa maneira, ressaltamos a construção de atividades baseadas na noção

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000), cuja noção considera textos pertencentes a esferas de práticas sociais diferentes, dentro das quais eixos temáticos possam ser trabalhados. No entanto, quando pensamos em um ensino desenvolvido em torno de gêneros do discurso e eixos temáticos, há uma preocupação em relação à abordagem dos aspectos gramaticais e demais recursos linguísticos ao longo do trabalho. Schlatter & Garcez (2009) afirmam:

> O ensino de pronúncia, de vocabulário e de regras gramaticais será foco de todas as unidades, mas servindo aos propósitos de uso da linguagem (compreensão e produção) delineados: o contexto de interlocução (oral e/ou escrito), portanto, define e justifica a seleção e a prática dos recursos linguísticos de cada unidade (SCHALATTER & GARCEZ, 2009, p.148).

Portanto, é mover o conhecimento dos alunos em atividades de uso da Língua Portuguesa nos diversos contextos em que eles já circulam ou almejam circular. À medida que provocamos e expandimos o conhecimento dos gêneros do discurso por meio de experiências de uso da língua adicional, mais desenvolveremos habilidades e competências para a comunição (KRAEMER, 2012).

2 Perspectivas Metodológicas

Nesta seção, apresentamos os questionamentos norteadores do trabalho e os procedimentos metodológicos que foram seguidos. Nosso interesse por desenvolver esta pesquisa relaciona-se com diversas questões: o contexto sócio-historicamente complexo da fronteira, no caso, uruguaio-brasileira; o multilinguismo coexistente; o empreendimento de uma Prova de Proficiência de Português (ProPPor) para uma escola uruguaia bilíngue (Espanhol e Inglês), cujos alunos, a princípio, são ou serão trilíngues nessas três línguas – Espanhol, Inglês e Português; e de que forma(s) conduzir a realização do ensino de Português, para que, efetivamente ocorra uma aprendizagem de qualidade e enriquecedora para fins imediatos e futuros. Segundo Scaramucci (2012, p.54), "uma reflexão mais cuidadosa, [...] nos mostra *que saber uma língua* tem sentidos distintos quando vistos na perspectiva de diferentes visões de linguagem", o que inscreve conflitos e significações teóricas, didáticas e

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

empíricas, nesse caso, para o papel da Língua Portuguesa em um contexto escolar multilíngue na fronteira Brasil/Uruguai.

O presente trabalho toma os princípios da pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo (cf. RAUEN, 2006). Com o intuito de poder exibir considerações que contribuam para a compreensão do papel da Língua Portuguesa em um cenário multilíngue na fronteira Brasil/Uruguai. Para isso, no primeiro momento do trabalho desenvolvemos as atividades de pesquisar, selecionar e explorar textos teóricos para fundamentar a nossa pesquisa. Logo após, passamos a textualização dos dados da pesquisa, observando a proposta curricular para o ensino de português (análise documental), assim como as respostas escritas dos alunos (da escola particular uruguaia bilíngue) referentes à importância da Língua Portuguesa em suas vidas, obtendo um total de 41 respostas de alunos do *Liceo*[7] da escola investigada. Tais respostas a essa questão foram retiradas do primeiro simulado aplicado pela Prova de Proficiência em Português – ProPPor, que se realizou em abril de 2014. E, assim, direcionamos a escrita da descrição e discussão deste trabalho, voltando-nos ao tema multilinguismo e à questão do processo educacional do ensino de Português na escola particular uruguaia analisada.

3 Apresentação Das Análises E Propostas

3.1 Caminhos novos a serem trilhados

Na escola particular uruguaia bilíngue que a presente pesquisa tomou como foco, além das línguas de ensino formal da escola – o Espanhol e o Inglês, é oferecido aos alunos, em uma carga horária reduzida, o ensino de Língua Portuguesa, sendo 3 módulos semanais de 50 minutos de português, do 1º ao 6º ano de Primária – equivalentes no Brasil, do 1º ao 6º ano do

[7] Em termos de correspondência com o sistema educativo atual, o Liceo da escola uruguaia corresponde, no Brasil, ao sétimo ano do Ensino Fundamental (Primeiro Ano de Liceo), ao oitavo ano do Ensino Fundamental (Segundo Ano de Liceo), ao nono ano do Ensino Fundamental (Terceiro ano de Liceo) e ao Primeiro Ano do Ensino Médio (Quarto Ano de Liceo).

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

Ensino Fundamental; e 2 módulos semanais de 50 minutos de português e 1 módulo semanal de 50 minutos para Brasil (Cultura brasileira), do 1º ao 4º ano de *Liceo.*

Observamos a proposta curricular referente ao ensino de Língua Portuguesa, a qual se inicia com uma breve introdução/ contextualização sobre a questão situacional da escola e de seu alunado. Visualizemos o seguinte excerto:

> *"fatores determinam vantagens e desvantagens: por [os alunos] estarem familiarizados com a língua 2 de maneira informal, ao usá-la muitas vezes a comunicação apresenta variações que podem ser interpretadas como 'deformações' da Língua Portuguesa e/ou da Língua Espanhola (sic)".*

Nesse excerto, os deslizamentos de posições discursivas se imprimem linguisticamente, podemos observar na formulação do texto, concepções construídas por meio de estigmas que circulam no senso comum e que evocam um imaginário de língua ideal, comparada absolutamente ao desempenho de um sujeito ideal (cf. MAHER, 2007). No corroborar o vocábulo "deformações", para referir-se sobre as variações, ela é mencionada muito mais sob uma ótica das roupagens prescritivistas do que às efetivas práticas sociais, em que o fluxo entre línguas se impõe (ANTUNES, 2013). Logo após, deparamo-nos com o conteúdo da disciplina nomeada como "Brasil", conforme visualizamos nesse outro excerto: "disciplina que tem como objetivo, através do estudo da Língua Portuguesa, oportunizar aos alunos conhecimentos básicos de História, Geografia, Atualidades e Cultura do Brasil", segundo o currículo escolar. Nas páginas seguintes, mais especificamente uma página para cada ano escolar, estão estruturados os conteúdos. Os conteúdos selecionados foram organizados, para fins deste trabalho, em um quadro sintetizado. Abaixo, para fins de exemplificação, um apanhado dos conteúdos para o ensino de português direcionados para os alunos do *Liceo*:

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

Conteúdos selecionados no currículo para o ensino de Português
Produção textual: narração, descrição, dissertação. Leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais. Ortografia. Verbos. Classes gramaticais. Análise sintática. Comentário de obras literárias. Datas comemorativas: participar de atividades cívicas e culturais. Estudo do município de Santana do Livramento (localização, limites, pontos turísticos, economia, moeda (uso do Real). • Adotar o livro de Eva Furnari Felpo Silva.

Quadro 1 - Quadro-síntese dos conteúdos do componente curricular

Diante do quadro apresentado, percebemos que a noção direcionada ao trabalho com textos situa-se, sobretudo, no conceito de tipologia textual. Apesar de a menção aos gêneros textuais no que visa à leitura e interpretação de textos, aparecerem entremeados aos diversos conteúdos meramente gramaticais apresentados. O trabalho com obras literárias é colocado de forma vaga, como também são apresentadas as ditas atividades cívicas e culturais. No estudo do município de Santana do Livramento os itens ali apontados parecem estar voltados, sobretudo, para a questão da economia.

Ao que parece, na proposta curricular para o ensino de Português, a abordagem de questões culturais se restringe a uma visão de transmissão de informações factuais, períodos históricos, aspectos geográficos e econômicos. O estudo de cultura sob essa visão se reduz a informações que possivelmente não levam a uma reflexão crítica. No entanto, conforme Reichert (2013), para a abordagem de questões culturais na sala de aula de língua adicional,

> o papel do professor seria o de orientar os alunos a buscarem novas referências além de suas próprias baseadas nas suas experiências e conhecimentos. O aluno ampliaria então as possibilidades de leitura e interpretação, [...] buscando na relação entre o que é dito e uma visão ampliada de interpretações possíveis as justificativas para sua compreensão. [...] Na medida em que contrastam diferentes modos de atribuir significados e valores, os alunos têm a oportunidade de se conscientizar da importância da cultura para aprendizagem da língua (REICHERT, 2013, p. 10-11).

Com base na proposta curricular, em linhas gerais, inferimos que a concepção de língua/cultura e de currículo que perpassam o ensino de Português na escola é de uma visão bastante similar a das grades curriculares tradicionais encontradas em escolas brasileiras.

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

Evidência dessa teoria do currículo tradicional pode ser identificada na ausência de justificativas para a seleção dos conteúdos, em que os conhecimentos e saberes são apresentados como transparentes, cabendo somente transmiti-los aos alunos, sem um espaço visível para problematizar e levantar possíveis questionamentos.

Em relação à visão da avaliação na proposta curricular da escola, destacamos um dos aspectos que é avaliado, por meio de notas e pareceres ao final de cada trimestre, a "pronúncia lapidada" (excerto retirado da proposta curricular), o que revela, novamente, a concepção do sujeito bilíngue ideal, ao contrário do "bilíngue real", conforme argumenta Maher (2007), constituído em um contexto multilíngue complexo. Nesse sentido, é necessário colocar em prática a concepção de avaliação como subordinada e a serviço da aprendizagem (cf. SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Sabemos que não é uma tarefa simples, pois implica assumir questionamentos e consequentemente reflexões que vão além do registro da nota em si, o que significa traçar previamente com os alunos objetivos a serem alcançados, e, então, acompanhar por meio da avaliação o processo de aprendizagem dos alunos, bem como os procedimentos e métodos de ensino disponibilizados pelo professor e/ou orientados pela supervisão da escola, e assim, tomar a concepção de avaliação como um trabalho coletivo consciente, que envolve a comunidade escolar – ou seja, o comprometimento dos participantes, e nessa perspectiva, constituir e inscrever uma mudança significativa na maneira de avaliar. Por um lado, conforme inferimos, percebemos uma estrutura tradicional que, embora nas pesquisas linguísticas atuais sejam muito criticadas, é o que tem constituído o ensino de língua na maioria das instituições escolares, não se tratando de uma situação isolada à escola em questão. Por outro lado, temos uma proposta de inovação à abordagem da língua, além da sistematização do ensino e da avaliação; quando a escola abre suas portas para o empreendimento de uma Prova de Proficiência em Português (ProPPor) para verificação e compreensão do nível de conhecimento da Língua Portuguesa na comunidade escolar. Nesse sentido, o exame traz outra concepção de língua (adicional) fundamentada em pesquisas constantes e atuais, o que tende a desestabilizar o currículo anterior, ao passo que, conforme discute Scaramucci (2012, p. 48): "exames são instrumentos potenciais de mudanças no

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

ensino, na aprendizagem e nos materiais didáticos". Assim, uma progressão curricular acontece dando margem à transformação.

Para fins didáticos, no que diz respeito às habilidades comunicativas para o ensino e aprendizagem do português como língua adicional, interessante observarmos a maneira como se dinamiza o exame oficial brasileiro Celpe-Bras – certificado de proficiência de português como língua estrangeira, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, e aplicado no Brasil e no exterior (em mais de 40 países) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Vale ressaltar que a Prova de Proficiência em Português (ProPPor) criada pela UNIPAMPA é inspirada no Celpe-Bras, porém adequada à faixa etária dos alunos do *Liceo.*

Considerando língua e cultura indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Celpe-Bras consiste "no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo" (BRASIL, 2013). Nesse sentido, a proficiência é avaliada por meio de tarefas que envolvem o uso da língua, isto é, os candidatos são solicitados a exercitar as habilidades comunicativas de leitura, de escrita, de audição e de fala – de forma integrada - projetando diferentes objetivos e interlocutores, para isso, empregando recursos linguísticos adequados para a situação de comunicação em foco, priorizando o uso da língua, o que permite dizermos que o exame norteia-se em sua composição na noção bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000). Kraemer (2012, p.82) faz a seguinte observação:

> Ser proficiente, para o exame Celpe-Bras, significa não só ter conhecimento das regras e características da língua – por exemplo, o vocabulário, a sintaxe, a pronúncia -, mas também ter competência para lidar com os fatores socioculturais e discursivos envolvidos no uso da língua nas situações comunicativas, tais como os propósitos, as normas de interação e o tipo de relação que se estabelece entre os interlocutores.

Acreditamos que, a partir desse entendimento sobre proficiência, centram-se os conteúdos básicos para a progressão de um currículo para o ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional, partindo de seu contexto específico, no caso, "a educação na fronteira". Em face disso, destacamos a Prova de Proviciência em Português – ProPPor. A prova ProPPor é destinada a falantes de Português de/em contextos bilíngues ou multilíngues

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

e busca classificar o desempenho desses falantes, a fim de que os mesmos possam atestar seu conhecimento da Língua Portuguesa para realizar tarefas cotidianas, profissionais e/ou acadêmicas nas quais o uso dessa língua lhes é exigido, para fins imediatos ou futuros. A idade sugerida para prestar a prova é a partir dos doze anos de idade. A prova é elaborada por uma equipe de professores doutores na área de línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé), em conjunto com pós-graduandos e graduandos das Licenciaturas em Letras da UNIPAMPA.

A primeira prova do ProPPor foi aplicada no final de novembro de 2014. Os resultados foram divulgados através de parecer individual emitido para cada candidato, bem como da entrega dos certificados que atestem o seu nível de proficiência: básico, intermediário e avançado, nas tarefas que impliquem no uso adequado das habilidades avaliadas de produção e recepção de textos orais e escritos (ler, escutar, escrever e falar). Os alunos recebem certificados globais (que atestem desempenho satisfatório em todas as habilidades), mas podem também receber certificados parciais (caso haja discrepância entre o desempenho do aluno em habilidades diferentes). Assim como outras provas de proficiência realizadas no contexto latino-americano, a prova é baseada em tarefas em que o candidato deverá comprovar a capacidade de usar a língua em diferentes contextos, dos mais simples aos mais complexos.

O ProPPor inscreve-se em um contexto escolar multilíngue de natureza complexa. Para fins de ilustração, dispomos abaixo de um quadro[8] composto a partir da seguinte pergunta: "Que importância você atribui à língua portuguesa na sua vida?", a qual constava (era uma das questões diagnósticas) no primeiro simulado (em anexo) aplicado pelo ProPPor, no mês de abril de 2014, destinado aos alunos do *Liceo.* O simulado foi realizado por 43 alunos, sendo 19 alunos do 1º ano, 12 alunos do 2º ano, 5 alunos do 3º ano e 7 alunos do 4º ano de *Liceo*. Desses 43 alunos que realizaram o simulado, 2 não responderam a pergunta referente à língua portuguesa. Em relação à nacionalidade, 31 alunos são uruguaios, 7 alunos são brasileiros, 1 aluno é colombiano, 1 aluno é mexicano e 1 é aluno argentino.

[8] O quadro foi inspirado em Falchetti (2012).

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

As respostas dos alunos a pergunta “Que importância você atribui à língua portuguesa na sua vida?” giraram em torno de razões instrumentais, razões identitárias e/ou de identificações, razões cognitivas e razões contrárias, sendo que, foram poucas as respostas que apontaram para outras razões. Vejamos a classificação realizada de algumas respostas, as quais representam significativamente às demais apresentadas (as respostas foram digitadas tal qual os estudantes as redigiram no simulado):

Razões apontadas	Reprodução de algumas respostas	Ano escolar
Razões instrumentais	“Me ajuda para ter trabalho no futuro” (uruguaia). “Muito por que eu quero ser biologo marino então eu preciso muito dele se eu fose no Brasil” (mexicano).	1º ano de Liceo
	“Muita, e importante saber outros idiomas e eu acho que vou fazer meus estudos em o Brasil” (uruguaia). “Eu acho que a importância dela cirve para cuando você for viajar algum lugar ou para cuando você trabalhe em algum lugar que falem portugues” (uruguaia).	2º ano de Liceo
	“Aqui na fronteira p importante saber português. Fora disso, bom, e bom saber falar muito todas as línguas posiveis” (uruguaio). “Me ajuda pra me comunicar com meus colegas brasileiros” (uruguaia).	3º ano de Liceo
	“A falar com os brasileiros que moram do outro lado da rua e quando viajo pro Brasil” (uruguaia). “Entender o que as pessoas falam quando viajo para o Brasil” (uruguaio).	4º ano de Liceo
Razões identitárias e/ou de identificação	“É muito importante pra mim, porqúe meus avós som brasileiros” (uruguaia). “É o meu primeiro idioma e o que eu mais uso, para falar com a família, amigos etc...” (brasileiro). “Por que eu moro na fronteira então eu preciso de saber à língua portuguesa” (uruguaia).	1º ano de Liceo
	“Me serve para me comunicar com meus parentes e nosos vicinhos de Livramento” (uruguaia). “Acredito que é importante aprender português porque, como moro na fronteira, posso falar com as pessoas de Brasil, entender a televisão, etc” (argentina).	2º ano de Liceo
Razões cognitivas	“Muita, eu acho legal aprender portuges e espanhol ao mesmo tempo por o fato	1º ano de Liceo

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

	linguístico” (uruguaia).	
Razões contrárias	“Nenhuma. Não uso ele” (uruguaio). “Nenhuma porque eu sou brasileiro e ja tenho o ensino apropriado” (brasileiro). “Ninguna. Capaz que no futuro me serva para meu trabalho” (uruguaio).	4º ano de Liceo
Outras	“Ao principio nenhuma mais agora que moro no Brasil e minha mãe vai trabalhar como medica no Brasil, eu atribuio muita importancia” (colombiano).	1º ano de Liceo
	“ 1 lingua mais e melhor porque nunca se sabe que pode acontecer” (uruguaio).	2º ano de Liceo

Quadro 2 – Importância do português na vida dos alunos

É interessante observarmos, no quadro acima, que nas respostas dos alunos, a importância atribuída à língua portuguesa em suas vidas produz sentidos variáveis. Isso ocorre, a nosso ver, ainda que seja possível classificar as respostas dos alunos, como fizemos, em pelo menos quatro razões específicas: razões instrumentais, razões identitárias e/ou de identificação, razões cognitivas e razões contrárias. As mesmas apontam para concepções e designações à Língua Portuguesa distintas e adversas entre si. As razões apontadas podem entremear-se ou até confundir-se, mas, além disso, há inegável entrelaçamento entre a importância da língua portuguesa com a subjetividade inerente a cada sujeito, sua história de vida e suas aspirações futuras, ainda que os mesmos partam de um mesmo contexto escolar e social, pois discrepam em termos da posição discursiva que ocupam. Essa discrepância se revela, na prática, no empenho e nas diferenças de atuação como discentes.

Considerações Finais

Este trabalho discorreu sobre a implicação da Língua Portuguesa em um contexto escolar multilíngue na fronteira Brasil/Uruguai e, a partir disso, pressupondo-a como base para novas propostas curriculares e didáticas relativas ao ensino da língua e, na mesma medida, relacionando às praticas sociais de uso, o que significa compreender a complexidade desse contexto para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

É possível vislumbrar por meio das respostas escritas dos alunos referentes à importância da Língua Portuguesa em suas vidas, os anseios relativos aos estudos e as possibilidades de trabalho, a conscientização e/ou lucidez sobre o lugar que ocupa – ao

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

vivenciar a fronteira, as resistências imbuídas no negar a língua, entendida, não raras vezes, como do "outro" para marcar a sua pretensa identidade. É nesse sentido que a Língua Portuguesa é identificada a cada um dos sujeitos-alunos, a partir de certa concepção, de certa designação a qual mencionávamos no início deste trabalho, embora o aluno desconheça tais designações, mas as vivencia em sua vida diária. Talvez o Português seja a língua estrangeira para o aluno que o nega – fazendo dela uma língua estranha; talvez a considere como a língua vizinha, a língua de fronteira (que também lhe pertence), a língua adicional para quem demonstra interesse em usá-la para fins profissionais; a língua de berço, a língua de herança, para quem tem os avós, os tios ou um dos pais falantes de Português, etc. São muitas as possíveis configurações.

Em face disso, é que atribuímos significado a reflexão sobre a proposta curricular, de modo que as teorias críticas e pós-críticas nos permitem olhar com mais atenção, de maneira não ingênua para a constituição do currículo, o que revela, com efeito, as ações de poder imbricadas na seleção dos conhecimentos e saberes que o constituem. No entanto, como lembra Silva (2007), o currículo é também aquilo que dele se faz, na ação, no dia-a-dia. O "efeito fronteira" transforma essencialmente a lógica das atuações, assim, esperamos que seja possível contribuir para uma reflexão cuidadosa sobre a condição do contexto escolar multilíngue na fronteira Brasil/Uruguai, além de buscar contribuir de modo específico para um ensino de Português viável nesse contexto da fronteira. Considerando que, "perspectivas e desafios andam em paralelo a cada nova proposta e/ou identificação de demanda, desafios se impõem para os grupos" (STURZA, 2012, p.26).

Resumen: Este trabajo toma los principios de la investigación cualitativa, de naturaleza exploratorio-descriptiva, con el objetivo de tratar de entender el papel de la Lengua Portuguesa en un contexto escolar multilingüe em la frontera Brasil/Uruguay. Nos centramos en una escuela uruguaya particular, bilingüe (Español e Inglés), ubicada en Rivera (Uruguay), la ciudad gemela con Santana de Livramento (Brasil/RS). Bajo este enfoque, observamos la propuesta curricular para la enseñanza del Portugués y formulamos inferencias y consideraciones sobre el plan de estúdios de la escuela para dicha lengua. También, analizamos las respuestas de los estudiantes respecto a la importancia de la Lengua Portuguesa en sus vidas. La investigación se desarrolló con énfasis en una perspectiva teórica que implica cuestiones de currículo, la subjetividad y la identificación, entre otras teorías.

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

Ante esto, se espera que sea posible contribuir hacia una reflexión cuidadosa de la condición del contexto escolar multilingüe en la frontera Brasil/Uruguay.
Palabras clave: Enseñanza del Portugués. Frontera. Multiligüismo.

Referências

ALMEIDA, Paulo; CAMPOS ALMEIDA, Ana Lúcia. A construção de identidade(s) em cenários de pluralidade linguística e cultural. In: **Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas, SP: Editores, 2011, p. 149-174.

ANTUNES, Bruna Susel Gulart. **Um olhar sobre as práticas sociais de (bi)letramentos em zona de fronteira entre Brasil-Uruguai.** Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português e respectivas Literaturas. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bagé, 2013.

ANTUNES, Bruna; IRALA, Valesca Brasil . **Zona Rural Fronteiriça Cerrillada/Serrilhada: um olhar sobre as práticas linguísticas**. In: VII Seminário Nacional sobre Linguagens e Ensino. Pelotas: EDUCAT, 2012. v. 1. p. 85-85.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso e O Enunciado, unidades de comunicação verbal. In:___. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Guia do Examinando.** Brasília, MEC: 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf. Acesso em: 01/05/2014.

CAVALLARI, Juliana Santana. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In: **Bilinguismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas, SP: Editores, 2011, p. 127-147.

COX, Maria Inês P; ASSIS-PETERSON, Ana Maria Antonieta de. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.C; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 23-43.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. **Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia**. Fondo Editorial Casa de las Américas, 2008.

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

DINIZ, Leandro R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2008.

FALCHETTI, Mirella. Políticas de lenguas en Uruguay y representaciones sociolinguísticas. In: Laura Masello (Dir.). **Lenguas en la región: enseñanza e investigación para la integración desde la universidad**. Universidad de la República. Faculdad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo: Mastergraf S.R.L., 2012, p. 65-76.

GUISAN, Pierre. A criação de uma norma padrão em francês: entre planejamento político e mito. In: LAGARES, X. C; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 129-149.

IRALA, Valesca. Educação Linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In: FERNÁNDEZ, Ana Lourdes; MOZZILLO, Isabella; SCHNEIDER, Maria Nilse; CORTAZZO, Uruguay (orgs.). **Línguas em contato: onde estão as fronteiras?** Pelotas: Editora da UFPel, 2012, p. 214-234.

IRALA, Valesca; MOTA, Sara; ALVAREZ, Isaphi. Formar professores de espanhol no Brasil em regiões de Fronteira: múltiplos desafios. In: MIRANDA, Cícero; BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (Orgs.). **Construindo rotas para a formação de professores de espanhol no Brasil**. 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 2 – Vol. I – Nov/2013 Maio 2014.

KRAEMER, Fernanda. **Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso.** Dissertação de mestrado. Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

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

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio Sul – SC: Nova Era, 2006.
REICHERT, Jorge Alberto. **Vivências com o texto literário na aula de língua adicional: relatos de ensino de inglês e português**. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras - Departamento de Línguas Modernas. Porto Alegre, 2013.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. **O Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas**. In: Revista DIGILENGUAS nº12. Departamento Editorial – Faculdad de Lengua. Universidad de Córdoba, 2012.

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul:** linguagens, códigos e suas tecnologias. V.1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1. Acesso em 01 mai. 2015. p. 127-172.

SCHLATTER, Margarete ; GARCEZ, Pedro. M. . A avaliação como aliada na aprendizagem. In: **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** 1. ed. Erechim, RS: Edelbra, 2012. v. 1. p. 151-170.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11ª reimp. – Belo Horizonte: Auntêntica, 2007.

SOUZA, Jéssica da Rosa; IRALA, Valesca Brasil. **Pré-adolescentes fronteiriços e suas experiências linguístico-culturais: uma análise comparativa entre Rivera e Aceguá.** In: XIV Seminário Internacional em Letras - UNIFRA. Santa Maria, 2014.

STURZA, Eliana. **Português e Espanhol na região: perspectivas políticas e educacionais na região**. In: Revista DIGILENGUAS nº12. Departamento Editorial – Faculdad de Lengua. Universidad de Córdoba, 2012.

URZÊDA-FREITAS, M.T; PESSOA, R. R. **Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica**. Calidoscópio (UNISINOS), 2012. Imagem da Praça Internacional. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Santana_do_Livramento.> Acesso em: 03 jun. 2014.

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017

ANEXO

Questões diagnósticas que faziam parte do simulado da prova ProPPor:

NOME COMPLETO:

IDADE: DATA DE NASCIMENTO:

PAÍS DE NASCIMENTO: CIDADE DE NASCIMENTO:

SÉRIE: ( ) 1° ANO ( ) 2° ANO ( ) 3° ANO ( ) 4° ANO

NACIONALIDADE DOS PAIS/RESPONSÁVEIS: ( ) URUGUAIOS

( ) BRASILEIROS ( ) BRASILEIROS E URUGUAIOS ( ) OUTRAS.

ESPECIFICAR:

SEMPRE ESTUDOU EM SUA ESCOLA ATUAL? ( ) SIM ( ) NÃO

ESTUDEI TAMBÉM: ( ) EM OUTRA(S) ESCOLA(S) NO URUGUAI

( ) EM OUTRA(S) ESCOLA(S) NO BRASIL

( ) EM OUTRA ESCOLA EM OUTRO PAÍS. ESPECIFICAR O PAÍS:

QUAL LÍNGUA QUE VOCÊ FALOU PRIMEIRO? ( ) ESPANHOL ( )PORTUGUÊS

( ) INGLÊS ( ) OUTRA:

QUAL LÍNGUA VOCÊ ESCREVEU PRIMEIRO? ( ) ESPANHOL ( ) PORTUGUÊS

( ) INGLÊS ( ) OUTRA:

VOCÊ MORA: ( ) EM RIVERA ( ) EM SANTANA DO LIVRAMENTO

ONDE VOCÊ PRETENDE DAR CONTINUIDADE AOS SEUS ESTUDOS?

( ) NO URUGUAI ( ) NO BRASIL ( ) EM OUTRO PAÍS.

QUAL?

QUE IMPORTÂNCIA VOCÊ ATRIBUI À LÍNGUA PORTUGUESA EM SUA VIDA?

Recebido em: 30 abr. 2017
Aprovado em: 01 jul. 2017