



Currículo e Avaliação em Cursos Técnicos Binacionais: Práticas e Concepções de Docentes de Línguas

Cristina Bohn Citolin*

Resumo: Este estudo apresenta recorte de pesquisa realizada junto a cursos técnicos binacionais de Informática para Internet e de Controle Ambiental. Apresentam-se aspectos sobre o currículo e práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas por docentes da área de línguas dos dois cursos. Os dados revelaram que a avaliação é vista como processual e contínua, o trabalho coletivo e colaborativo é identificado como fortalecedor das relações entre as professoras, da formação docente e da construção de processos educativos que alcançam bons resultados. Há afinamento das concepções de língua e ensino das docentes. Os currículos dos cursos são orientados ao reconhecimento da cultura, identidade e da variedade linguística da fronteira.

Palavras-chave: Cursos Técnicos Binacionais, Ensino de língua, Currículo, Avaliação.

* Instituto Federal Sul-Rio-grandense, Câmpus Bento Gonçalves.
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Abstract: The present study presents a snippet of a research made within binational technical courses of Computing for Internet and Environmental Control. There are presented aspects about curriculum and learning evaluation practices developed by cut teachers in area of language of both courses. The data revealed that the evaluation is seen as procedural and continuous, the collective and collaborative work is identified as empowering of relations among teachers of teacher's formation and building of educative process that reach good results. There is alignment in conceptions of language and teaching from the cut teachers. The curriculums of the courses are oriented to recognition of culture, identity and linguistic variety of the border.

Key words: Binational Technical Courses, Language Teaching, Curriculum, Evaluation.

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte de pesquisa realizada junto aos cursos técnicos binacionais de Informática para Internet (a cargo do IFSul/ Brasil) e de Controle Ambiental (*Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad Del Trabajo Del Uruguay - CETP-UTU/ UY*). Tal estudo, denominado “Eu Falo, tu Hablas, vos Hablás, nós Ensinamos e Aprendemos Juntos: Aulas de Línguas em Cursos Binacionais”, objetivou identificar concepções, práticas e saberes, em ação e em construção, no ensino e na docência de línguas em cursos técnicos binacionais, na fronteira entre Brasil e Uruguai. Assim, focalizou a área de línguas dos dois cursos, com coleta de dados no período entre outubro de 2010 e maio de 2012, e localizou práticas, concepções e saberes construídos pelas professoras, em sua trajetória nos cursos binacionais. Tais dados foram reunidos em três grupos e trabalhados com o aporte teórico e metodológico da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Apresentam-se, aqui, alguns aspectos do terceiro eixo desse estudo, sobre currículo e práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas por cinco docentes de português e espanhol.

O destaque às línguas justifica-se por ser esta uma área compartilhada entre os dois cursos binacionais e pelo desenvolvimento de práticas inovadoras junto às turmas que, no período da pesquisa, favoreceram a qualidade do ensino. As aulas, em sua maioria, decorreram no idioma de origem dos professores, no caso do curso de Informática, em português; Controle Ambiental, espanhol. Os estudantes, falantes de língua portuguesa e espanhola e de Dialectos Portugueses do Uruguai (DPU - popularmente conhecidos como *portunhol*) interagiram no mesmo ambiente. Em ambos os contextos, era significativa a carga horária de disciplinas que envolveram o trabalho com línguas, especialmente se considerarmos o fato de serem cursos de formação técnica subsequente, nos quais tal ênfase não é usual.

Língua, Fronteira e Ensino

A língua é produzida socialmente, no tempo e no espaço da vida do homem (ALMEIDA, 2007). É um fenômeno concreto, encharcado pela realidade histórica, social e cultural das sociedades (BAGNO 2006, 2007) e, portanto, valoroso elemento para a aproximação dos diferentes grupos sociais, especialmente num contexto tão particular como o da Fronteira da Paz. Estudos como os de Mélo (2004), Sturza (2005, 2010), Behares (2010) e Carvalho (2010) já destacaram a relevância do convívio do português, do espanhol e dos DPU no universo fronteiriço.

Neste plano, os cursos técnicos binacionais reúnem culturas, nacionalidades, sujeitos e idiomas diversos, vinculados pela educação. No seu tempo e

espaço, a língua mostrou-se como um traço identitário relevante, mobilizando docentes e estudantes ao exercício da aprendizagem, da escuta e da integração. Apesar disso, como expressão da sociedade em que brasileiros e uruguaios transitam, também poderia se converter em vetor de preconceito e de exclusão.

Os sujeitos transitam em diferentes domínios sociais, assumindo em cada um deles certos papéis, expressos, inclusive pela língua. A variação linguística perpassa os diferentes domínios, visto que cada um tem regras e ações próprias e muitos desses espaços exigem a transposição da linguagem a padrões ditos cultos ou mesmo da linguagem oral para escrita. É sabido que, em sociedades desiguais, muitos sujeitos não conseguem efetivar essa passagem, sendo excluídos de alguns círculos que, mesmo reunindo minorias, têm grande visibilidade e influência. Isso é perceptível especialmente nas grandes metrópoles, em que detentores de poder e de maior prestígio transferem essa valoração à variedade linguística que falam, criando um mito de que sua expressão é mais adequada do que as demais (BORTONI-RICARDO, 2004). Esse movimento inevitavelmente molda o que é considerado “padrão”, “norma” linguística nas sociedades. Não se exclui a escola, onde, para Silva (2003, p.10), “o padrão idealizado e exigido, se não é uma ‘violência simbólica’ para todos que a ela chegam – e isso variará de sociedade para sociedade – é violência para a maioria e assim tem sido ao longo da história”.

Segundo Bagno (2007b, p.29), tal panorama ilustra “o esforço dos detentores do poder de mostrar que tudo o que surge no seu meio social é intrinsecamente bom e válido e, por conseguinte, deve ser adotado como modelo ideal por todos os demais”. Essa é a semente do que Bagno (2006) denomina “preconceito linguístico”, historicamente enraizado em todas as sociedades e impeditivo do reconhecimento de que “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.33).

O espaço onde os cursos ocorrem recebe o título metafórico de “Fronteira da Paz”, entre Sant’Ana do Livramento (Brasil) e *Rivera* (Uruguai), moldando um contexto peculiar, multifacetado. Testemunha-se uma mescla cultural na linha divisória poucas vezes vista, que pode ser exemplificada pelo DPU - variedade híbrida empregada por muitos fronteiriços no núcleo familiar e também em sociedade - e pela figura do *doble chapa*, cidadão com dupla nacionalidade. Por isso, para além de uma categorização de fronteira definida pela distância entre as cidades, ligada às noções de espaço ou de território, é relevante considerar por quem ela é habitada e o caráter perene que esse espaço pode assumir, especialmente quando falamos de municípios geminados. Há de se focalizar as relações, identidades e manifestações que se moldam nessa constante transposição de limites geográficos impostos pelas determinações legais.

Este estudo aferrou-se à fronteira como um espaço de confluência, de encontro, de diversidade, de troca; não de limitação ou de mera linha divisória entre dois territórios. Para isso, evoca o respeito à diversidade cultural e à história, sem se abster, porém, de que onde há convivência pode haver conflito, potencializado por fatores ligados a identidades sociais distintas, ao *ethos* de santanenses e de riverenses.

Práticas Pedagógicas, Currículo e Avaliação em Turmas Binacionais

Conscientes do desafio de integrar e de valorizar essa variedade com que se deparam, as docentes de português e de espanhol do curso brasileiro revisitaram suas práticas pedagógicas e concepções de ensino de língua a fim de contemplarem esse objetivo. As disciplinas de Comunicação e Expressão em Espanhol/ Português, que abarcam os dois idiomas, foram consideradas um espaço privilegiado para o atendimento deste intuito, constituindo também um eixo de contato com o técnico binacional em Controle Ambiental, já que as línguas constaram como área comum aos dois cursos.

Os referidos componentes curriculares identificaram-se com as ideias de Bagno, para quem é relevante e democrático valorizar e estimular, nas aulas de língua,

um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2007, p.32).

Desta forma, os currículos foram estruturados de modo a priorizar a reflexão crítica acerca das interfaces entre língua, sociedade e cultura da fronteira, bem como a variedade e o preconceito linguístico. Compactuou-se, à época, com o anseio de uma formação voltada ao reconhecimento do sujeito como parte de um coletivo que o afeta e por ele é afetado. A escola e, conseqüentemente as disciplinas, revestiram-se com a função educativa de *“ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la comunidad”* (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p.18).

A linguagem está diretamente coligada à interação com a comunidade, reforçando e articulando-se aos diferentes papéis sociais, por sua vez identificados com os domínios sociais nos quais se transita (BORTONI-RICARDO, 2006). Por esta via, uma disciplina que se organiza em torno da linguagem precisa estar atenta ao contexto, aos espaços ocupados pelos estudantes e suas aspirações, bem como às “regras” que regem esses domínios e marcam a variação linguística a eles inerente. Acolha-se ainda que, ao buscar

uma pedagogia sensível às diferenças culturais e linguísticas do alunato, ao repertório linguístico da comunidade, assim como aos diferentes valores sociais e símbolos identitários atribuídos a ele, devem ser considerados no desenvolvimento de objetivos, métodos e materiais didáticos (CARVALHO, 2010).

Neste caso, em que se trabalhou com alunos de um curso técnico binacional em Informática para Internet, o primeiro passo foi levantar questionamentos que trouxessem luzes acerca da pluralidade das turmas. A partir desse primeiro contato com os estudantes, foi possível afirmar que grande parte conhecia o portunhol, empregado especialmente em momentos familiares informais – alguns só o usavam com avós, com pai ou mãe e amigos. Havia sinais de preconceito linguístico, especialmente em relatos sobre o portunhol e o português, cuja autoria era, em grande parte, atribuída a amigos e parentes que não gostam de ouvir o idioma ou a mescla linguística. O bilinguismo era frequente, fomentado pela situação de dobre chapa ou mesmo pela constituição familiar, marcada por membros brasileiros e uruguaios. A televisão do Brasil foi apontada como meio de aprendizagem e de contato com o português por vários deles. As profissões, idades e interesses eram bastante variados; muitos, porém, comungavam da dificuldade para se expressar em público ou produzir textos escritos, tanto em português quanto em espanhol. Esses indicadores agudizaram a reflexão acerca da identidade vinculada à língua.

A dinâmica de trabalho das docentes foi remodelada para a experiência nas turmas binacionais: as aulas contaram com duas professoras – dispositivo pedagógico intitulado, neste trabalho, como docência compartilhada (DC). A escolha impôs desafios à prática pedagógica: era preciso planejar, construir novos instrumentos de avaliação, discutir a evolução da turma, produzir materiais didáticos e rever posturas num contínuo processo que integra as duas professoras. Isso envolveu rever concepções individuais, como as de ensino, de pesquisa, de docência e de aprendizagem e construir um novo arcabouço, coletivo.

O contato entre professoras de português e espanhol do curso de Informática para Internet foi ampliado junto às do curso uruguaio de Controle Ambiental. Quinzenalmente, ocorriam reuniões que tinham por objetivo ampliar a binacionalidade dos cursos, aproximar as duas realidades, discutir alternativas de trabalho e operacionalizar atividades conjuntas. Por conseguinte, cientes de que as línguas são fenômenos sociais e que o prestígio ou estigma de variantes linguísticas são retratos de uma sociedade estrafitificada em classes (SILVA, 2003), buscou-se o debate aberto e franco acerca do preconceito linguístico, da Fronteira da Paz e da atuação profissional crítica, cidadã e ética. Priorizou-se o respeito pela cultura e história nas quais as línguas e dialetos encharcam-se, sejam elas o português, o espanhol ou o portunhol.

Considerando tantos determinantes que a região fronteiriça impõe, somados ao desafio de formar profissionais em turmas binacionais, o trabalho com língua portuguesa e espanhola era desafiador. Levando-se em conta que o ensino de idiomas envolve questões identitárias, é válido refletir sobre as salas de aula do curso de Informática para Internet, que reuniam alunos bilíngues - e até trilíngues -, outros que só desejavam aprofundar a língua *standard*; estudantes que só se comunicavam com DPU e aqueles que faziam usos diferenciados os idiomas de acordo com o domínio social. Como amostra da sociedade local, preconceitos emergiam e também a ideia - que povoa o imaginário social - de que aprofundar o estudo de uma língua pode alavancar o crescimento profissional estiveram presentes.

Numa turma bilíngue, numa fronteira conurbada como a de Livramento e Rivera, com sujeitos que se colocam através da língua num “terceiro lugar” (STURZA, 2010), as perguntas são muitas. Começa-se a refletir acerca do con-

ceito de “língua estrangeira”, já que, para a maioria dos estudantes locais, ter aulas em português ou espanhol não significa aprender um novo idioma, pois já operam com ele desde sempre. Como colocar os DPU nesse contexto, pois é a forma com que vários se comunicam?

Considerando o ensino de língua em cursos técnicos, especialmente quando subsequentes, comumente se vê um perfil orientado ao caráter instrumental, com *status* inferior às disciplinas técnicas, representado por baixa ou nula representação na grade disciplinar. O curso brasileiro de Informática para Internet, porém, detinha significativa carga horária de Comunicação e Expressão em Espanhol/ Português. Frente a isso, as docentes questionaram qual seria o “papel” da área de línguas em um curso binacional.

Em 2011, propôs-se um currículo, especialmente no começo do curso, pautado na valorização da cultura e da identidade local, na variação linguística. Para isso, não fazia sentido criar momentos totalmente separados de aulas de português para uruguaios e de espanhol para brasileiros, como fora ventilado. A opção foi por atuar juntas nos dois primeiros períodos de Comunicação e Expressão em Português e em Espanhol -CEEP. A experiência foi aprovada e, no segundo semestre, o dispositivo pedagógico foi inserido no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Passado o primeiro semestre, percebeu-se que era importante um período para que brasileiros aprofundassem o conhecimento instrumental em espanhol e os uruguaios, em português. Por isso, a partir do segundo semestre do curso, um período foi reservado para que as professoras trabalhassem separadamente. Retome-se, porém, o marco temporal do estudo e destaque-se que adaptações e modificações nesta proposta ocorrem na dinâmica dos cursos binacionais e que as afirmações seguintes estão inseridas no então panorama da pesquisa.

Os cursos binacionais, em sua especificidade, impulsionaram várias escolhas pedagógicas. Destaque-se que as iniciativas apontadas pelas professoras a seguir são estritamente identificadas com a realidade dos cursos binacionais, em Livramento e Rivera. Em outros espaços, é possível que elas não possam ser repetidas ou que sejam necessárias adaptações. Reitere-se também o período final de recolha dos dados - maio de 2012. Certamente, após essa data, muitas outras ideias foram colocadas em prática pelas professoras ou que algumas aqui citadas tenham sido revistas. Nos discursos dos sujeitos transpareceram várias práticas, dentre as quais:

a) a distribuição das aulas de português e de espanhol em períodos compartilhados, com brasileiros e uruguaios, e específicos – professora de português com os uruguaios e de espanhol, com os brasileiros:

- as disciplinas dessas línguas não assumiam caráter puramente instrumental;

- os períodos com a turma completa eram desenvolvidos com a docência compartilhada. Nesses, utilizaram-se as duas línguas para comunicação e produção escrita;

- havia tentativas de dividir de modo o mais igualitário possível as atividades e a fala das docentes entre as duas línguas;

- as docentes brasileiras citaram o desenvolvimento das aulas a partir de um planejamento conjunto, a partir do qual as duas professoras desenvolviam juntas a mesma sequência de atividade, de modo que cada uma complementasse

as colocações da outra, no outro idioma;

- as uruguaias, por sua vez, comentaram que também tomaram aspectos das duas línguas, por exemplo a pontuação, e explicavam como processo se dava em cada língua;

- mesmo as duas docentes estando na mesma sala, era visto como importante os brasileiros se identificarem com a professora de espanhol e vice-versa;

- não se objetivou a proficiência na língua, priorizando-se seus usos sociais e a vinculação com a cultura local e a ação profissional de cada área;

- as *parejas binacionales*, duplas compostas por um aluno brasileiro e um uruguaio para a realização das atividades, foram identificadas como positivas;

- gradualmente, os alunos eram motivados a escrever na língua que não fosse a sua materna;

- trocas ortográficas recebiam olhar especial, sendo trabalhadas na sequência, sem prejudicar a avaliação de cada aluno;

- a expressão oral e a leitura foram consideradas muito importantes para a formação técnica, sendo propostas com frequência;

- o vocabulário da área técnica era envolvido em várias aulas e, a cada semestre, ampliava-se a relação com a formação da área do curso;

- textos e/ou conteúdos de outros componentes curriculares foram envolvidos nas aulas e, por vezes, havia dificuldades para a obtenção dos mesmos, como no caso de materiais das disciplinas de Controle Ambiental, em português;

- as avaliações foram, prioritariamente, realizadas no período conjunto;

- os períodos específicos contemplaram atividades direcionadas à língua específica, respeitando a imersão dos alunos nos dois contextos. No curso brasileiro, por exemplo, os uruguaio tinham a maioria das aulas em português e no uruguaio, em espanhol. Assim, era importante instrumentalizá-los para realizar leituras e escrever nestes idiomas da melhor forma possível:

Eu digo sempre: “guris, se vocês tiverem alguma coisa, alguma dúvida que vocês tenham, vocês tragam”. E eu preparo uma aula só sobre isso. Os guris queriam saber do til, por exemplo [...]. Porque a gente tem só um acento na verdade, não é como o português, que tem vários (Professora5).

Hemos trabajado, por ejemplo, en el primer semestre toda la parte de ortografía, de las reglas de acentuación y las reglas de acentuación: las palabras agudas, graves, esdrújulas, por qué llevan tilde, todo ese asunto. Y ahora vamos a concentrarnos en los fonemas y en los grafemas, porque... ¿qué pasa en el español? Aparecen un sólo fonema para tres grafemas y ahí empiezan los errores de ortografía. Bueno, vamos a empezar la reflexión: ¿Por qué hay los errores de ortografía? ¿Por qué se confunden las letras? Siempre hay lo específico de la lengua. En el espacio propio, es lo específico de la lengua y en el espacio compartido, es cuando vimos, vemos las dos visiones en una sola (Professora3).

Nossos colegas estavam se queixando muito da parte da interpretação, então nós colocamos como prioridade trabalhar interpretação. A gente não trabalha interpretação só em texto escrito, então a gente leva filme pra sala de aula. E a gente sempre tenta partir de alguma coisa, por exemplo, agora no segundo semestre é jornal o tema. [...] Já estamos fazendo um jornal, que o segundo semestre é responsável e todos vão participar. Ai eles vão votar, vai ter todo um envolvimento no curso todo. Todo mundo vai votar um nome, vai ter no Moodle, uma votação. Eles sugeriram

nomes nas turmas e todo mundo vai votar. [...] O texto com uma finalidade mais direta, assim, nós tentamos. No terceiro semestre, a gente segue a questão do artigo e do banner, que é em função do projeto que vocês já haviam iniciado e no primeiro semestre a gente está trabalhando interpretação e eles trabalhando de outros projetos (Professora2).

b) o planejamento compartilhado, com a parceira de disciplina e com as colegas uruguaias:

- as aulas compartilhadas eram projetadas conjuntamente, no Brasil e no Uruguai, e revistas quando necessário;

As nossas aulas transcorreram normalmente. Alguns planejamentos não surtiram o efeito que esperávamos. Só para dar um exemplo, lembro-me do texto com falas do linguajar baiano que deixou os uruguaios “boiando”, sem entender quase nada daquela comunicação. Também percebemos que teríamos que diminuir a teoria e as nossas falas em sala de aula e fazer os alunos trabalharem mais. Trocamos estratégias quando planejamos para a segunda turma, analisando questões mais práticas e esclarecedoras para os discentes. Enfim, atitudes que qualquer professor faria com a sua disciplina, sempre observando o seu planejamento e a sua prática (Professora1).

- o contato com as colegas dos dois cursos foi fundamental e precisa receber condições para decorrer de modo periódico e permanente.

c) o currículo de língua portuguesa e espanhola em cursos binacionais na Fronteira da Paz:

- as ementas das disciplinas foram projetadas pelas docentes;
- elementos da cultura, como literatura e músicas locais tiveram destaque, especialmente no primeiro semestre, nos dois cursos, a exemplo do que cita a docente uruguaia:

En el primer semestre, nosotras decidimos trabajar toda la parte cultural de la frontera. Siempre enfocado a la lengua, ¿no? Todo lo que tiene que ver con la lengua. Y fue donde tratamos el tema del portugués y... ¿no? Y todo eso en la frontera. En el segundo semestre, nos enfocamos en la parte ambiental, ¿no? O sea, sería una enseñanza de la lengua más instrumental, ¿no? Toda la terminología técnica, vocabulario. Si bien también se trabaja sintaxis y todo eso. Y en el tercer semestre, nos focalizamos a la parte de la producción académica. Porque ellos, ahora, cuando egresen, en el semestre que viene, ellos tienen que egresar presentando una tesis. Entonces tienen que saber, ¿no?, cómo escribir un ensayo o una tesis, cartas... ahora estamos trabajando cartas formales. Trabajamos informes también, porque cuando tengan que hacer un informe de alguna visita de campo o de algo. Entonces, más o menos fue... en eso se resume a lo que ambas coincidimos en... ¿la lengua para qué, no? Para que la puedan utilizar como instrumento, que les sirva para... específicamente para su trabajo cuando egresen de acá, cuando tengan... (Professora3).

- o currículo do curso uruguaio foi reconstruído pelas docentes, pois a primeira versão era igual àquele de todo país, vinculando o ensino às metodologias de ensino de língua estrangeira. A partir das professoras, ele foi mais voltado à realidade local:

el programa estaba planteado para español y portugués como lengua extranjera. Como cualquier otro curso. Como primer acercamiento a una lengua extranjera, empezando por lo básico. Por las formas de saludos, que es lo básico de todas las lenguas extranjeras, lo que nos pareció, en este contexto, descabellado porque... ¿para qué vamos a enseñar como se saluda si ya saben? ¿Si lo hacen a cada rato? Si vienen a los free shop y compran, y llegan: - ¡Hola! Y ya saben como es. Entonces, no. No se podía (Professora4).

- o trabalho com a variedade linguística não se furtou da formação na língua standard. O fato de não haver variedade de materiais voltados à realidade local foi visto como um dificultador, como nos dizeres de Professora5:

Eu trago, na realidade, gramática, [...] de repente a gente podia fazer alguma coisa, conseguir mais material que tivesse o nosso espanhol rioplatense. Porque a grande maioria dos livros, até esses que eu tenho, que eu trabalho, são do espanhol, lá da Espanha. Ele é diferente, então, de vez em quando, até para os uruguaiois têm umas palavras que não são iguais.

- o ensino de língua era vinculado à fronteira e aos seus usos sociais, em diferentes instâncias, inclusive nos aspectos profissionais:

Tudo que eles aprenderem da língua é uma ferramenta a mais pra eles. Então, saber que as variações são legítimas, mas que tudo que eles adquirirem a mais de conhecimentos, por exemplo, sobre a norma padrão, também pode instrumentalizar, assim como tudo que eles conheceram a mais das variedades também vão ser ferramentas pra eles lidarem assim. Daí nós temos mostrado textos que têm, por exemplo, aquele do Mário Quintana, “Estranho Animal”, que eu gosto muito. [...] que é bem na linguagem daqui, com um falar fronteiro. Então, a gente trabalha textos que mostram como determinados autores retomam isso [...], mas que é importante eles conhecerem, as diferentes variedades e de instrumentalizarem para saberem usar no local adequado. E, como pessoas escolarizadas, para terem consciência de que a sociedade vai exigir deles outro desempenho na língua, digamos assim, porque eles são pessoas escolarizadas. Eu pretendo, gostaria, que eles tivessem essa consciência (Professora2).

d) as práticas ligadas à avaliação:

- as docentes procuraram organizar instrumentos avaliativos com número equivalente de questões nas duas línguas; utilizaram instrumentos diferentes, como trabalhos, nem sempre com provas – o que causou estranheza em alguns alunos; valorizaram a participação em aula;
- empregaram várias atividades de interpretação;
- realizaram as avaliações prioritariamente nos períodos compartilhados;
- traçaram-se, ainda, alguns dos critérios utilizados na avaliação, considerada formativa e somativa, orientada por objetivos claros:

Planteamos actividades y esa actividad se suma a la otra y así vamos haciendo un seguimiento de la evaluación. Porque la evaluación, obviamente que tenemos que considerar... bueno, es competente lingüísticamente, adquirió el nivel de suficiencia, plantearse un nivel suficiente, un nivel este... muy bueno, diferentes niveles. ¿No? Y ver si el alumno llega, alcanza alguno de esos niveles, cuando trabajamos lo curricular (Professora4).

Esa evaluación es formativa, es sumativa, ¿no? Se suma una y otra vez, pero también tiene que culminar en un determinado momento porque cuando termina el semestre tenemos que dar una nota, un número a ese alumno (bueno, esta es la parte más difícil, porque tenemos un montón de juicios, y después pasar esos juicios a un número se vuelve muy difícil, pero, ta, lo tenemos que hacer, tenemos que cumplir esa parte, ¿verdad?). [...] Pero yo pienso que si la evaluación está planteada desde el momento inicial en forma sumativa, no en determinado momento “Bueno, ahora yo te voy a evaluar”. No. En toda la clase se evalúa. Hay un seguimiento de la evaluación. Y plantear objetivos en la evaluación. Plantear elementos a los cuales los alumnos puedan llegar o no. Entonces, voy a plantear un nivel, en este periodo, un nivel de suficiencia, de insuficiencia, un nivel muy bueno y un nivel excelente. Entonces, tener claros esos niveles. Yo pienso que se hace más fácil hacer una evaluación. Porque si yo me planteo un objetivo y lo dejo claro desde el principio, y que ellos lo tienen claro también – porque es muy importante dar a conocer los objetivos, no sólo los objetivos de la evaluación, todos los objetivos que se plantean en una clase – porque así ellos saben que tienen que llegar a este, a aquel o al otro nivel. Y nosotros, en clase, vamos a proporcionar las formas de llegar a ese nivel. Sabemos que no todos tienen las mismas capacidades, pero ellos saben que tienen que llegar a un nivel determinado (Professora4).

Considerações Finais

A área de línguas dos cursos binacionais mostrou-se um lugar de produção de conhecimento sobre o ensino na fronteira. Vários saberes em ação e construção foram identificados, resguardando-se a especificidade de cada língua, português/ espanhol.

Neste caso, há uma dimensão relevante que percorre essas elaborações: a docência compartilhada. Os dados indicam mudanças nas posturas, concepções e práticas, especialmente no que tange à pluralidade linguística e ao trabalho colaborativo, traduzido em ações, como reflexões coletivas e projetos interdisciplinares. Podem ser identificados saberes em movimento, em construção e ação, na esfera individual e coletiva, relacionados ao conceito de língua, às metodologias de ensino de língua, à dimensão relacional do trabalho docente, ao planejamento e ação docente colaborativos, à avaliação em turmas bilíngues fronteiriças, ao currículo de línguas na educação profissional fronteiriça, ao diálogo e mediação da aprendizagem em turmas bilíngues, entre outros.

Fortalecidas pela colaboração, as professoras construíram e efetivaram modificações significativas frente ao que se costuma considerar como ensino de língua em cursos técnicos, a exemplo do caso uruguaio, no currículo – mais identificado com tendências contemporâneas no ensino de língua materna e segunda língua. A aceitação das propostas por instâncias superiores, do Brasil e do Uruguai, atestou a autoria, assumida pelo grupo, de parte importante de um projeto de formação profissional que vincula a cultura fronteiriça, em suas diferentes manifestações, à dimensão técnica do ensino de língua. Vê-se, assim, como já apontou Pinto (2009), que o trabalho mais integrado entre os docentes é fundamental para o enfrentamento das demandas que se colocam à tarefa docente, o que se agudiza quando consideramos o ineditismo dos cursos binacionais.

A palavra “inovadora” pode ser empregada para descrever as práticas, na área de português e espanhol, nos cursos binacionais. Tomam-se, aqui, algumas das categorias de análise elaboradas por Cunha (2008) acerca das condições que reforçam a iniciativa dos professores e como as instituições educativas podem inovar. É possível fazer algumas relações entre tais categorias e os dizeres das professoras quanto:

a) à ruptura com a forma de ensinar/ aprender: houve rompimento com as escolhas pedagógicas e currículos de ensino de língua em cursos técnicos, nos dois países. Mesmo trabalhando com alunos em tese estrangeiros, na visão das docentes, a metodologia de língua estrangeira não cabia ao contexto fronteiriço. Os currículos foram reestruturados, assim como a metodologia, que parece trabalhar com os conceitos de língua materna e segunda língua, com valorização dos dialetos dos alunos. Além disso, o processo educativo pareceu descolar-se de visões tradicionais de ensino de língua, priorizando as conexões com os saberes dos alunos e seu protagonismo;

b) à gestão participativa: os professores dividiram igualmente responsabilidades, efetivaram produções, opinaram e deram seus contornos às práticas da área de português e espanhol. Foram protagonistas do processo, fundando uma

relação interdisciplinar efetiva. Além disso, os alunos constituíram importantes parceiros na elaboração e desenvolvimento das aulas;

c) *à reconfiguração de saberes*: a incorporação da cultura local às aulas e aos currículos, especialmente das expressões menos valorizadas socialmente, reconfiguraram saberes tradicionalmente reconhecidos. A refutação de concepções acerca de língua e ensino desvinculadas da realidade fronteiriça, cedendo lugar a outras, construídas e discutidas na coletividade, também se destacaram. Havia ainda visão acerca de uma formação profissional que não requer apenas uma ação formal da língua, em seu caráter instrumental, mas como preparação para o mundo do trabalho em sua acepção cidadã, coligada ao contexto e à sociedade, à sua diversidade que deve ser respeitada;

d) *à reorganização teoria/ prática*: no lugar de atividades que seguem uma gradação rígida em nível de dificuldade e vocabulário, como seguidamente se vê em aulas de idioma, as aulas viam a língua em sua função social, nas vivências e práticas linguísticas de brasileiros e uruguaios.

Considerando ainda as categorias do *conhecimento, da mediação, do protagonismo, da reconfiguração do tempo e do espaço* (CUNHA, 2008), é possível afirmar que as professoras instituíram práticas inovadoras, fortalecidas pelas condições então oferecidas pelas instituições de trabalho. Dentre as várias questões pontuadas nos relatos, as docentes tomaram o trabalho colaborativo, entre colegas e também com os alunos, como meio de desenvolvimento de suas ações pedagógicas, valorizando sua subjetividade, das outras professoras e estudantes, bem como seus contextos de origem. Favoreceram aprendizagens, estabelecendo o diálogo como via de reflexão, crescimento e avaliação constante da prática, bem como de contato com e entre os estudantes, brasileiros e uruguaios. Subverteram os tempos e espaços tradicionais de uma aula de língua, além de vivenciarem novas relações com os conhecimentos e saberes curriculares e da formação profissional, que concernem à sua área de atuação, construindo novas aprendizagens, através da experiência, sobre o fazer aulas e o que ensinar. Acredita-se, portanto, pelas narrativas, que o grupo inovou como um coletivo e cada professora, em suas práticas individuais, também.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. 43 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. **Língua materna – letramento, ensino e variação**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. STUBBS, Michael. GAGNÉ, Gilles. **Língua materna – letramento, ensino e variação**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.

BEHARES, Luis Ernesto. Apresentação: educação fronteiriça Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 4 ed., 2006.

BOTTARO, Sílvia Etel Gutiérrez. **O sujeito pronominal no Português uruguaio da região fronteiriça Brasil-Uruguai**. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.

BROVETTO, Claudia. Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. In: **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 25-43, set./dez. 2010.

CARVALHO, Ana Maria. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, Dez 2010.

CETP-UTU. **Curso Técnico Terciário em Control Ambiental**. 2011a.

_____. **Curso Técnico Terciário em Control Ambiental – Programa de Educación Básica**. 2011b.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise de discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

_____. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

MÉLO, José Luiz Bica. Fronteiras: da linha imaginária ao campo de conflitos. **Sociologias**. Porto Alegre, n.11, jun 2004.

MÉLO, José Luiz Bica de. **Fronteiras abertas**: o campo do poder no espaço fronteiriço Brasil–Uruguai no contexto da globalização. 2000. 376 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. 2 ed. Madrid: Morata, 1999.

STURZA, Eliane Roza. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. In: **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010.

_____. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, Junho 2005.