

**JAQUELINE ALONSO BRAGA DE
OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO-
ALUNO DA FRONTEIRA BRASIL-
PARAGUAI EM DOCUMENTOS
OFICIAIS DO PROGRAMA ESCOLAS
INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA
(PEIF)**

**TRÊS LAGOAS – MS
2015**

JAQUELINE ALONSO BRAGA DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO-
ALUNO DA FRONTEIRA BRASIL-
PARAGUAI EM DOCUMENTOS
OFICIAIS DO PROGRAMA ESCOLAS
INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA
(PEIF)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos) do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudete Cameschi de Souza.

**TRÊS LAGOAS – MS
2015**

JAQUELINE ALONSO BRAGA DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO-ALUNO DA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI
EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS
DE FRONTEIRA (PEIF)**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, pela seguinte banca examinadora:

Aprovado em: ___/___/_____

Prof.^a Dr.^a Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Orientadora / Presidente)

Prof.^a Dr.^a Marlene Durigan
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Maria Ceres Pereira
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Ao maior deslocador de sentidos de todos os tempos, meu querido Mestre Jesus.

À memória de minha bisavó, Anna Maria Marchi, por nunca haver esquecido meu nome e minha profissão.

A Deus, que me concedeu a luz do entendimento.

E a todos os meus alunos, por romperem as fronteiras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida, pela oportunidade de estudar e pela proteção de corações que, nos dois planos da vida, me ajudaram e me fortaleceram para que este trabalho fosse realizado.

Às diretoras, Roseli e Fátima, pela ajuda na organização do horário das minhas aulas.

À Secretaria de estado do Mato Grosso do Sul, na pessoa da técnica pedagógica em língua espanhola, Valkíria Alves, pelo ótimo atendimento e pela disponibilidade ao acesso dos documentos oficiais, e à Prof.^a Dr.^a Maria Ceres Pereira, pelas referências e informações sobre o objeto de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial às professoras Marlene Durigan e Celina Aparecida de Souza Nascimento, pela ajuda com as orientações no exame de qualificação.

À minha queridíssima orientadora, Prof.^a Dr.^a Claudete Casmechi de Souza, por haver acreditado em mim quando eu já não acreditava mais, e por ter me ensinado, com muito carinho, a pesquisar.

Aos amados colegas do Mestrado, Maira, Nayra, Élide, Évelyn e João Paulo, pelo carinho e pela parceria nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, pela dedicação e pelo sacrifício para que eu tivesse as melhores oportunidades.

A toda família Santee, em especial a Carol e Daniel, pais do coração, pela ajuda sem a qual este trabalho não teria sido realizado.

À Raysa Luana, pela grande ajuda na jornada da pós-graduação e pelo ombro amigo, à Ana Maria, pela fé que sempre me inspirou a continuar, ao Marcus, pelo apoio e orações, ao Washington, pela alegria e motivação de um verdadeiro irmão, e ao Douglas, pelo carinho nos momentos de tormenta.

À Mayara Bragatto e à sua família, pelos cafés, pelo acolhimento, pela paciência e por me lembrarem como é bom estar em família.

À Fabiana, Tita e Cida, pela compreensão, carinho e companhia no momento de aflição.

E, por fim, a todos que estiveram comigo durante a caminhada e que, embora não estejam mencionados aqui, estarão, para sempre, indelevelmente gravados em meu coração.

*O compositor faz a canção, e a obra está terminada.
O escultor cinzela o seu mármore, e um dia a estátua está acabada.
Mas a tarefa do exegeta nunca tem fim.
Ele pode somente parar para registrar, um tanto temerosamente, as suas descobertas, em
certo ponto cronológico, com a oração para que elas possam ter alguma utilidade para
outras pessoas, e para que ele tenha sido fiel ao que até então lhe fora dado.
(BAILEY¹, 2013 [1995], p.7)*

¹Kenneth Bailey viveu durante vários anos com os camponeses do Oriente Médio para interpretar os fundamentos culturais das parábolas do evangelho de Lucas.

RESUMO

OLIVEIRA, Jaqueline Alonso B. *Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira.(PEIF)* Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.167f. (Dissertação de Mestrado).

Este trabalho problematiza o processo de constituição identitária do aluno da fronteira Brasil Paraguai no discurso de documentos oficiais sobre o programa federal Escolas Interculturais de Fronteira, com base no método arqueogenealógico de Foucault e fundamentado nos postulados da Análise do Discurso de linha francesa (FOUCAULT, 1999/2008), na Linguística Aplicada (CORACINI, 2007; MAHER, 2007; UYENO, 2011) nos estudos culturalistas (BHABHA, 1998; HALL, 2006; BAUMAN, 2005; BURKER, 2003; CASTELLS, 1999), entre outros. A partir desse aporte teórico, partimos da hipótese de que o processo discursivo identitário do sujeito-aluno de fronteira seja perpassado pela coexistência dos elementos que compõem o contexto fronteiriço, como o fenômeno de mescla linguística. Tendo em vista o objetivo de investigar o processo de construção identitário, a análise dos recortes busca a interpretação das representações discursivas pela problematização das formações discursivas e das relações interdiscursivas dentro das condições de produção que possibilitaram a construção de determinados sentidos e não outros. Para coleta de dados, foi selecionada a Escola Estadual João Brembatti Calvoso, na cidade de Ponta Porã, que participa do programa federal desde 2009 e desenvolve a proposta bilíngue com ênfase no ensino de português e espanhol. O corpus da pesquisa se constitui da versão oficial do programa Escolas de Fronteira, publicado em 2005, e duas versões do Projeto Político Pedagógico, dos anos de 2007 e 2012, da escola escolhida. O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro deles, fundamentamos a perspectiva teórica discursiva, os conceitos provenientes dos estudos culturalistas, da Geopolítica e da Análise do Discurso de linha francesa (sujeito, discurso, interdiscurso, formação discursiva, língua, linguagem, bilinguismo e fronteira). No segundo capítulo, apresentamos um histórico da implantação do programa na fronteira Brasil-Paraguai, bem como elementos das dimensões histórico-sociais da região e dos documentos. O último capítulo traz as análises dos recortes selecionados, divididas em três eixos de representações; a saber: língua e linguagem, fronteira e aluno. Os anexos trazem a digitalização dos documentos cedidos à pesquisa pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, que serviram de subsídios para as informações sobre a aplicação do Programa na fronteira Brasil-Paraguai, descritas no segundo capítulo. As análises apontaram para representações de língua portuguesa como “materna” e elemento de “legitimação” social enquanto a língua espanhola foi representada como “instrumento” de acesso ao mercado de trabalho; para fronteira como dividida em duas partes, e aluno emergiu como “brasiguai”, “cliente” e “ser do mundo atual” e da “tecnologia”. Dessa forma, concluímos que as formações discursivas de mercado e globalização, os interesses das políticas públicas e a relação de desprestígio linguístico compõem o processo identitário do aluno de fronteira, e que os efeitos discursivos gerados por essas representações refutam a hipótese inicialmente levantada.

Palavras-chave: Discurso, Fronteira, Identidade

RESUMEN

OLIVEIRA, Jaqueline Alonso B. *Representaciones del sujeto-alumno de la frontera Brasil-Paraguay en documentos oficiales del programa Escuelas Interculturales de Frontera.(PEIF)* Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.167f. (Dissertação de Mestrado).

Este trabajo problematiza el proceso de constitución identitario del alumno de la frontera Brasil-Paraguay a partir del discurso de documentos oficiales por el método arqueológico de Foucault y fundamentada en los postulados del Análisis del discurso de línea francesa (FOUCAULT, 1999/2008), en la Lingüística Aplicada (CORACINI, 2003; MAHER 2007; UYENO, 2011) en los estudios culturales (BHABHA, 1998; HALL, 2006; BAUMAN, 2005; CASTELLS, 1999), entre otros. A partir del aporte teórico, levantamos la hipótesis de que el proceso discursivo identitario del sujeto-alumno de frontera sea permeado por la coexistencia de los elementos que componen el contexto fronterizo, como el fenómeno de mezcla lingüística. Llevando en cuenta el objetivo de investigar el proceso de construcción identitario, el análisis de los recortes busca la interpretación de las representaciones discursivas por la problematización de las formaciones discursivas y de las relaciones interdiscursivas dentro de las condiciones de producción que posibilitaron la construcción de determinados sentidos y no otros. Para la colecta de datos, fue seleccionada la escuela pública João Brembatti Calvoso, en la ciudad de Ponta Porã, en la que el programa “Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira (PEIBF)” desde 2009 desarrolla la enseñanza bilingüe con énfasis en el portugués y español. El *corpus* de la investigación se constituye de la versión oficial del programa “Escolas de Fronteira”, publicado en 2005, y de dos versiones del Proyecto Político Pedagógico, de los años de 2007 y 2012, de la escuela elegida. La organización del texto se divide en tres capítulos. En el primer, fundamentamos la perspectiva teórica discursiva, los conceptos provenientes de los estudios culturales, de la Geopolítica y del Análisis del Discurso (sujeto, discurso, interdiscurso, formación discursiva, lengua, lenguaje, bilingüismo y frontera). En el segundo capítulo, presentamos un histórico de la implantación del programa en la frontera Brasil-Paraguay, así como los elementos de las dimensiones históricas-sociales de la región y de los documentos. El último capítulo trae los análisis de los recortes seleccionados divididos en tres ejes de representaciones; tales como: lengua y lenguaje, frontera y alumno. Los anexos traen la digitalización de los documentos archivados por la Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, disponibles para acceso público, que sirvieron de fuente para las informaciones sobre la aplicación del Programa en la frontera Brasil-Paraguay, descriptas en el segundo capítulo. Los análisis apuntaron para representaciones de lengua portuguesa como “materna” y elemento de “legitimación” social, para la lengua española como “instrumento” de acceso al mercado laboral, para la frontera como dividida en dos partes y de alumno como “brasiguai”, “cliente” y ser del “mundo actual” y de la tecnología, los intereses de las políticas públicas y la relación de desprestigio lingüístico componen el proceso identitario del alumno de la frontera, y que los efectos discursivos generados por esas representaciones refutan la hipótesis inicialmente levantada.

Palabras-clave: Discurso; Frontera; Identidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. SUJEITO, LÍNGUAS E FRONTEIRAS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	19
1.1 Processo identitário do sujeito aluno fronteiriço	20
1.2 (Língua)gem.....	34
1.3 Linguismos: o bi, o multi e o pluri.....	38
1.4 Conceitos e noções.....	39
1.5 Fronteira: definições e concepções	46
2. ESCOLAS DE FRONTEIRA: O PROGRAMA E A FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI	51
2.1 Programa Escolas de Fronteira: Surgimento e historicidade	53
2.2 Mercosul	59
2.3 Programa Escolas de Fronteira na região de Ponta Porã	60
2.4 Contexto histórico e social da fronteira Brasil-Paraguai	64
2.5 Contexto Linguístico.....	68
2.6 Projeto Política Pedagógico: duas versões.....	73
2.7 Programa Escolas de Fronteira: uma questão de Política Linguística	76
3. SUJEITO FRONTEIRIÇO: LINGUAGEM, LÍNGUAS E REPRESENTAÇÕES	80
3.1 Eixo I: Representações de língua e linguagem	86
3.2 Eixo II: Representações de sujeito-aluno.....	104
3.3 Eixo III: Representações de fronteira	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	128
I. PEDIDO DE ACESSO AOS DOCUMENTOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA 2014	130
II. PEDIDO DE ACESSO AOS DOCUMENTOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA 2015	132

III. DOCUMENTOS DO ACERVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA - ANO DE 2009.	133
Oficio del Sindicato de Educadores del Amambay.	134
Oficio de la Escuela Básica n. 1332 “Generación de la Paz”	135
Relatório das atividades de 2009	137
IV. DOCUMENTOS DO ACERVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA - ANO DE 2010.	139
Estrutura do projeto Escola Intercultural bilíngue de fronteira	140
Diagnóstico aula cruce (maio de 2010)	144
Relatório das atividades de 2010	146
V. DOCUMENTOS DO ACERVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA - ANO DE 2011.	148
Resolución nº 2391 que aprueba el calendario	149
VI. DOCUMENTOS DO ACERVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA - ANO DE 2015.	156
Relatório anual de atividades	157
Relatório de reunião	167

INTRODUÇÃO

Segundo o Programa de Promoção de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF), publicado em fevereiro de 2009 pelo Ministério da Integração Nacional, o Brasil faz fronteira com dez países da América do Sul, no total de 15.700 Km de extensão, o que corresponde a 27% do território nacional. A grande extensão e as particularidades de cada uma dessas regiões fizeram que o governo federal, desde 2005, lançasse políticas públicas voltadas especificamente para integração e desenvolvimento regional dessas áreas.

Dentre os estados brasileiros com mais fronteiras internacionais, o estado de Mato Grosso do Sul é o segundo com maior concentração de cidades-gêmeas², fazendo fronteira com dois países sul-americanos, Paraguai a sul e sudeste e Bolívia a oeste. Por causa disso, é uma constante a presença de paraguaios, bolivianos e descendentes nas cidades sul mato-grossenses, conforme concluem Buitoni e Júnior³ (2010) que investigaram os fluxos espaciais e os elementos que facilitam e dificultam a integração entre os povos da fronteira Brasil-Paraguai na cidade de Ponta-Porã.

Segundo a pesquisa desses autores, a maioria dos paraguaios que vivem na fronteira buscam escolas e hospitais brasileiros pela qualidade e incentivo dados pelo governo o que sobrecarrega os sistemas públicos e causa uma tensão entre os povos, levando a um “conflito identitário [...] uma vez que os pedrojuaninos que estudam nessas escolas aprendem a história e a língua do Brasil, mas não as de seu país” (BUITONI e JÚNIOR, 2010), e nem de seus pais.

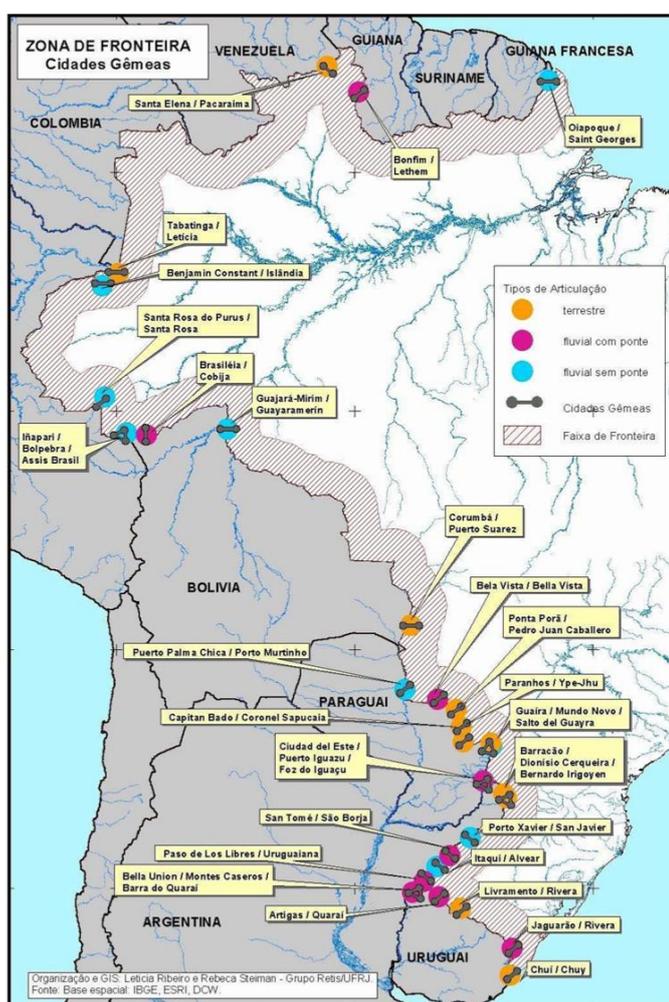
Assim, o governo federal criou, em 2005, o “Programa Escolas de Fronteira” com o intuito de oferecer um modelo de ensino comum na fronteira dos estados sulistas com cidades argentinas. O projeto mudou de nome em 2012, quando instituído pela portaria nº 789 como programa federal, e passou a ser conhecido como: “Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)”. Tendo isso em vista, optamos pela referência de PEIF ao mencioná-lo por corresponder ao nome oficial do então programa. Apesar da mudança de nome, o programa manteve os objetivos principais e o modelo de funcionamento propostos em 2005 por um documento oficial publicado em nome dos ministérios de educação brasileiro e argentino. Um dos principais objetivos do programa é “promover a integração regional por meio da educação

² Segundo a portaria nº 125, de 21 de março de 2014, do Ministério de da Integração Nacional, são considerados cidades gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho.

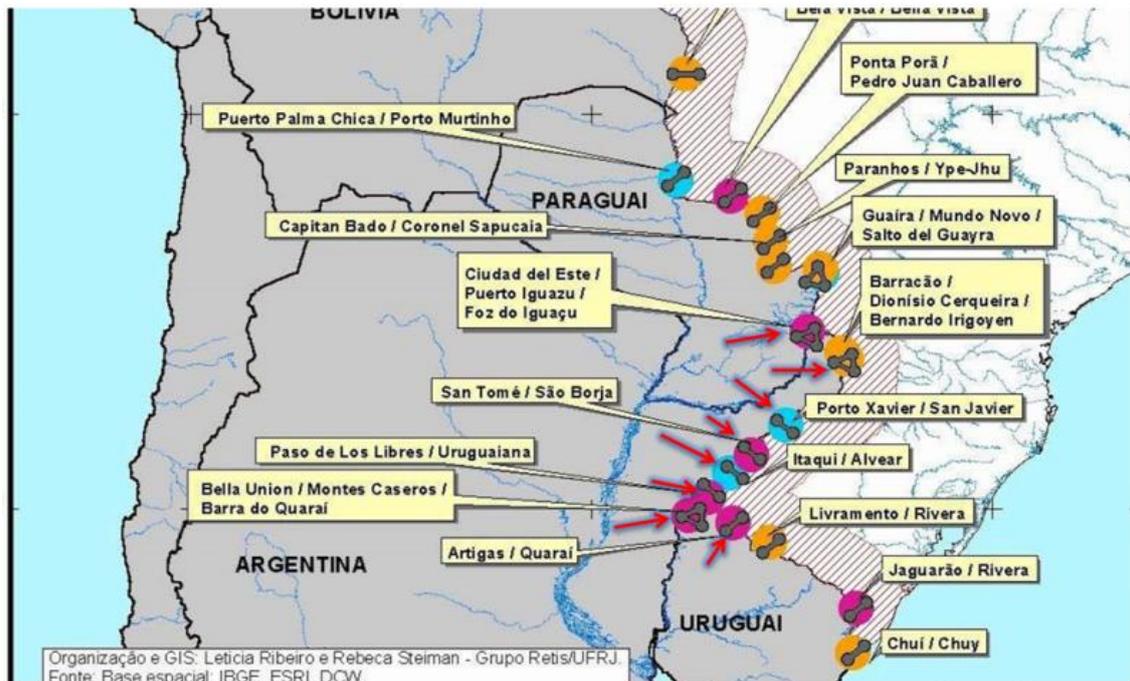
³ S.M Marízia Buitoni é professora de Geografia da PUC-SP e orientou o trabalho de Iniciação Científica cujo relatório final elaborado com Vicente GiaccaglioniFerraro Júnior é citado no corpo do texto.

intercultural e bilíngüe” (PORTARIA Nº- 798, 2012), com ênfase no ensino de português e espanhol. Tal projeto prevê o desenvolvimento de parceria entre as escolas dos países vizinhos e a promoção de encontros e projetos interescolares nos quais ocorra o intercâmbio de professores das escolas envolvidas. Em 2009, houve a integração de mais fronteiras sendo duas do estado de Mato Grosso do Sul, uma em Corumbá e a outra em Ponta Porã.

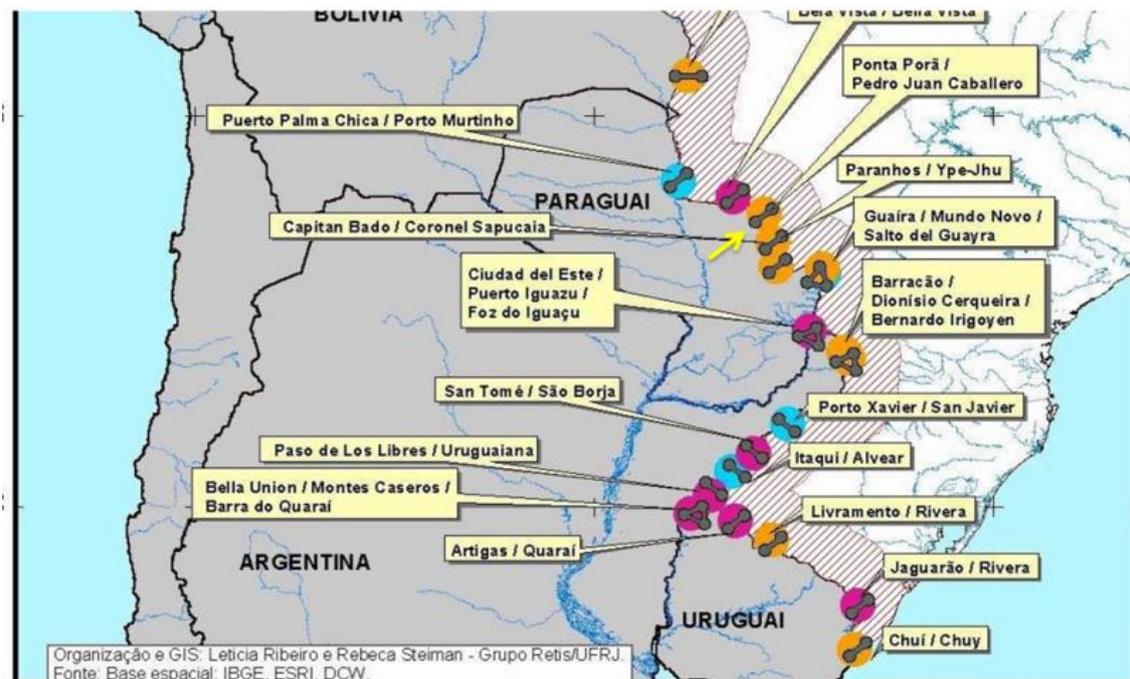
Abaixo, observa-se, no mapa⁴ divulgado pelo site do Ministério da Educação, as cidades gêmeas na zona de fronteira brasileira. Cada uma é representada por cores que correspondem ao tipo de fronteira. O recorte 1 traz assinalado com setas vermelhas a primeira região na qual foi iniciada a aplicação do programa. No recorte 2, apresenta-se assinalado com a seta amarela a região de fronteira escolhida para esta pesquisa, na qual o programa funciona desde 2009.



⁴ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/mapa_cidades.pdf > . Acessado em 08 fev. 2016



(Recorte 1)



(Recorte 2)

Na fronteira com o Paraguai, a cidade de Ponta Porã foi escolhida para participar do programa desde sua primeira expansão em 2009. O seu desenvolvimento começou nas escolas João Brembatti Calvoso, em Ponta Porã, e na Escuela Básica nº 290 - Defensores del Chaco, em Pedro Juan Caballero, localizadas a poucos metros da avenida que divide territorialmente Brasil e Paraguai. Nessa expansão, 26 escolas e cinco países participaram.

Segundo informações do site oficial do Ministério da Educação, as ampliações continuaram nos anos seguintes⁵. Em 2014, o site informou que estava prevista a expansão para escolas nas regiões de fronteira com a Colômbia, Pêru, Guiana e Guiana Francesa.

Segue a tabela divulgada em 2009⁶ com a inclusão da região de Ponta Porã:

No Brasil	Em outros países
Dionísio Cerqueira (SC) – 1 escola	Bernardo Irigoyen (Argentina) - 1
Foz do Iguaçu (PR) – 1 escola	Puerto Iguazu (Argentina) - 1
Uruguaiana (RS) – 1 escola	Paso de Los Libres (Argentina) - 1
São Borja (RS) – 2 escolas	Santo Tomé (Argentina) - 2
Itaqui (RS) – 1 escola	Alvear (Argentina) - 1
Itaqui – 1 escola	La Cruz (Argentina) - 1
Chuí (RS) – 1 escola	Chuy (Uruguai) - 1
Jaguarão (RS) – 2 escolas	Rio Branco (Uruguai) - 2
Ponta Porã (MS) - 1 escola	Pedro Juan Caballero (Paraguai) – 1
Pacaraima (RR) – 2 escolas	Santa Elena de Uiarén (Venezuela) 2
Total – 13 escolas no Brasil	Total – 13 escolas nos 4 países

Apesar de o Programa prever o ensino das línguas mais faladas na América Latina, e propor a interação cultural entre os países vizinhos, no caso da fronteira com o Paraguai os documentos oficiais mostram, no entanto, que esse não é um contexto bilíngue, mas sim multilíngue, pois o país vizinho já apresenta uma situação de bilinguismo desde a Constituição Federal Paraguaia de 1992, tendo como línguas oficiais o espanhol e o guarani.

Dessa forma, ainda que os esforços públicos para o bom relacionamento dos países que fazem fronteira com o Brasil já tenham sido implantados, no caso do Paraguai, e sobretudo na fronteira com o estado do Mato Grosso do Sul, o contexto é mais complexo do que parece, inclusive no que concerne às questões educacionais uma vez que muitos paraguaios frequentam escolas do lado brasileiro e já trazem a vivência de um contexto bilíngue.

Há pesquisas que abordaram o ensino de línguas no contexto fronteiro e trouxeram contribuições na área de Educação e Linguística Aplicada, cujas reflexões serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiro, consideramos os trabalhos feitos no âmbito nacional sobre as fronteiras e seu contexto linguístico, dos quais destacamos dois. O trabalho de doutorado de Sturza (2006), pela Universidade Federal de Campinas, intitulado *Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das ideias linguísticas*, tratou sobre a significação política que permeia as práticas linguísticas nas fronteiras a partir da análise das

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/19218-programa-intercultural-tera-mais-paises-cidades-e-idiomas>>. Acessado em: 08 fev. 2016

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/tabela_frenteira.pdf>. Acessado em: 08 fev. 2016

designações dadas ao cruzamento de línguas na obra *Dialecto Fronterizo en el Norte del Uruguay*, trabalho de José Pedro Roma de 1965. A pesquisadora considerou em suas análises que as línguas faladas no espaço fronteiriço são reguladas, distribuídas e controladas, por relações de poder que decorrem de fatores políticos. Por ser um dos trabalhos precursores sobre a dimensão política das línguas nas fronteiras, Sturza (2006/2010) é citada no documento-base do PEIF que compõe o *corpus* dessa pesquisa.

Outro trabalho de grande relevância é a pesquisa de mestrado de Flores (2011), defendida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob o título *O Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas*, que analisou a relação do PEIF com políticas linguísticas voltadas para o plurilinguismo e pluriculturalismo da região de fronteira Brasil-Paraguai-Argentina. Flores, para estudar essa relação pelos pressupostos da Linguística Aplicada, investigou as características sócio-culturais e linguísticas da região e as práticas pedagógicas das escolas que aplicam o Programa pelos conceitos de linguagem, bilinguismo, interculturalidade e identidade que delas subjazem.

Sobre a fronteira Brasil-Paraguai, temos o estudo de Dalinghaus (2009), intitulado *Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS*, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que investigou a questão da aprendizagem na fronteira paraguaia, também a partir da perspectiva teórica da Linguística Aplicada, apontando a necessidade de políticas públicas adequadas ao contexto social das escolas dessa fronteira.

Sobre o ensino, temos a dissertação de mestrado de Terencini (2011), intitulado *Interculturalidade e ensino de geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul*, pela Universidade Federal da Grande Dourados, cujo objetivo foi analisar como a Geografia escolar considera a diversidade cultural, tendo em vista a fronteira Brasil-Paraguai e as especificidades locais, os aspectos culturais, econômicos e políticos. Foram analisados os conceitos de território, lugar e fronteira pela perspectiva intercultural e, como resultado, conclui-se que as dimensões socioespacial e intercultural não fazem parte da prática de ensino da geografia, o que resulta na não reflexão sobre os embates, a multiterritorialidade e a diversidade vivenciados na região.

Pela mesma universidade, Fernandes (2013) investigou a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual João Brembatti Calvoso, após a implantação do Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), e analisou relatos de alunos e professores nos quais são abordadas questões de identidade intercultural, bilíngue e

trilíngue. Disso, concluiu-se que são necessárias reflexões sobre a metodologia e a didática do projeto a partir de currículos conjuntos, planejados entre Brasil e Paraguai, a fim de garantir o direito dos alunos à proposta de educação intercultural bilíngue promovida pelo programa.

É importante ressaltar que há várias outras pesquisas que voltam o olhar para a questão fronteiriça, sobretudo após 2014⁷ com a inclusão das universidades na formação e acompanhamento pedagógico das escolas participantes do Programa. Consideramos, então, as primeiras publicações que surgiram sobre o tema e as que, de maneira específica, trataram sobre a aplicação do Programa na região escolhida para pesquisa. Na fronteira Brasil-Paraguai, no estado de Mato Grosso do Sul, e segundo boletins da Universidade Federal da Grande Dourados⁸ (UFGD), participaram da equipe de coordenação do Programa as professoras Maria Ceres Pereira⁹ e Gicelma Chacaroschi Torchi. Ainda sobre as publicações, destacamos o texto: *Um Breve Estado de Arte do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira PEIF – 10 anos em favor da cultura para a paz*, da professora Dr.^a Maria Ceres Pereira, que representa um importante registro das atividades e do desenvolvimento do Programa, e que nos ajudou na elaboração desse estudo.

Nesse sentido, considerando as pesquisas já realizadas e suas contribuições, este trabalho propõe um olhar discursivo sobre o processo identitário do sujeito-aluno que participa do “Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)” na fronteira Brasil-Paraguai e que, na maioria das vezes, vive em um país e estuda em outro. Em virtude disso, levantamos a hipótese de que os processos discursivos que constroem a identidade desse aluno nos documentos oficiais do Programa estão marcados pela condição de fronteira na qual há a coexistência de elementos de ambos os lados, como a junção das línguas e o surgimento de dialetos e variações linguísticas.

Como consequência disso, apresentamos o objetivo geral de estudar o funcionamento discursivo da imagem de sujeito-aluno pelas representações que a atravessam. Para tanto, problematizaremos de forma específica:

- a) quais as formações discursivas e ideológicas que atravessam a construção identitária do aluno nos documentos oficiais;

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/19218-programa-intercultural-tera-mais-paises-cidades-e-idiomas>>. Acessado em: 16oct. 2015.

⁸ Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/noticias/ufgd-participa-de-programa-federal-para-apoiar-escolas-em-regiao-de-fronteira>>. Acessado em: 16 oct. 2015.

⁹ Agradecemos a Prof.^a Dr.^a Maria Ceres Pereira que nos cedeu parte das referências dos trabalhos aqui mencionados e por nos enviar um histórico do Programa. Atualmente a professora coordena a equipe técnica de formação e acompanhamento pedagógico do PEIF em Foz do Iguaçu pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

b) quais condições de produção e relações interdiscursivas possibilitam o surgimento de determinadas construções discursivas e não outras sobre o aluno de fronteira; e:

c) quais representações emergem das formações e relações discursivas identificadas.

O *corpus* da pesquisa é constituído de três documentos oficiais. O primeiro deles é a versão preliminar do projeto do programa, publicado pelo *site* do Ministério da Educação em 2005, usado pelas escolas que aplicam o programa como base para a reformulação do Projeto Político Pedagógico, doravante PPP. O segundo e o terceiro são duas versões do PPP, uma anterior à implantação do programa, de 2007, e uma posterior à implantação, de 2014. Para coleta de dados *in locu*, também foram realizadas visitas à escola escolhida, em novembro de 2014, e à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, em junho de 2015, para pesquisa no acervo de documentos.

Sobre os arquivos cedidos à pesquisa pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, encontram-se anexados¹⁰ a esta versão final somente os relatórios das viagens de planejamento, das reuniões técnicas e das atividades desenvolvidas por considerarmos relevante a documentação da coexistência de três línguas no ambiente escolar; são elas: o português, o espanhol e o guarani. Os demais documentos citados durante o desenvolvimento do texto foram apresentados à banca de qualificação cuja avaliação sugeriu a redução dos anexos. Os demais documentos que constam nos arquivos da Secretaria, mas não foram descritos no segundo capítulo, foram mencionados como levantamento e registro para futuras pesquisas.

Com o objetivo de estudar o funcionamento discursivo da linguagem, esta pesquisa está fundamentada na perspectiva discursiva da Análise de Discurso (AD) de linha francesa na interface com conceitos da Linguística Aplicada (CORACINI, 2007; MAHER 2007; UYENO, 2011), da geopolítica (OLIVEIRA, 2005, RAFFESTIN, 2005) e dos estudos culturalistas (BHABHA, 1998; HALL, 2006; BAUMAN, 2005; BURKER, 2013; CASTELLS, 1999), orientada pelo método arqueogenalógico de Foucault (1999/2008).

No primeiro dos três capítulos em que se organiza a dissertação, apresentamos a teoria e os princípios que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa, bem como os conceitos mobilizados na análise do processo discursivo e das representações. Nele, subdividimos as considerações teóricas em quatro partes relacionadas ao processo identitário

¹⁰ Os anexos foram gravados em CD por sugestão da banca examinadora, por isso o arquivo segue na contracapa deste trabalho.

do sujeito aluno de fronteira, aos conceitos de língua e linguagem, às noções de bi, multi e plurilinguismo e às definições e concepções de fronteira.

O segundo capítulo traz o histórico da implantação do programa Escolas de fronteira em Ponta-Porã por documentos oficiais, considerações sobre a dimensão social, histórica e geopolítica da fronteira Brasil-Paraguai, com estudos realizados na região, e reflexões sobre o tema Políticas Linguísticas, domínio discursivo no qual os documentos oficiais do *corpus* se enquadram.

No último capítulo, apresentamos a análise dividida em três eixos de representações; a saber: língua e linguagem, fronteira e aluno. Dos recortes selecionados, oito são do documento-base do programa, de 2005, doze são da primeira versão do PPP, de 2007, e cinco da versão reformulada, de 2014. No total, foram analisados vinte e cinco recortes¹¹ do *corpus* selecionado.

Por fim, trazemos algumas considerações relevantes procedentes das análises empreendidas e das condições de produção dos discursos dos documentos, dos quais os recortes foram extraídos. Nas representações de língua e linguagem, imbricaram-se vozes de separação das línguas, representadas como organismos individuais, unos e fixos, a serviço da comunicação e da legitimação identitária dos sujeitos. Essas vozes se filiam a formações discursivas de ensino de língua estrangeira e bilinguismo e mantêm relações interdiscursivas com o discurso oficial pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e do Mercosul.

As representações de sujeito-aluno e fronteira funcionaram como complementos do eixo de língua e linguagem. Eles apresentaram marcas linguísticas que corroboraram as relações comerciais estabelecidas pela formação discursiva do Mercosul e o diálogo com as vozes dos PCN. Da interpretação dessas relações, dentro da proposta analítica arqueológica de Foucault, observamos a configuração de traços de uma prática discursiva de representação do sujeito-aluno de fronteira, com cuja descrição acreditamos mostrar que o discurso não é evidente e que os sentidos, quando questionados, podem fazer emergir relações que apontam o que se acreditava que não estivesse dito à primeira vista.

¹¹ A grafia dos recortes foi revisada segundo o acordo ortográfico da língua portuguesa de 1990, vigente desde 2009.

CAPÍTULO I

SUJEITOS, LÍNGUAS E FRONTEIRAS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica utilizada para a problematização da constituição identitária do sujeito aluno fronteiriço, a partir das representações de língua e linguagem que emergem dos documentos oficiais do Programa Escolas de Fronteira (PEF). Os teóricos selecionados se inscrevem na perspectiva discursiva que tem como princípios a heterogeneidade da linguagem, a determinação histórico-social dos sentidos e o descentramento do sujeito. Sobre as representações de língua e linguagem, utilizamos os textos de César; Cavalcanti (2007), Coracini (2007) e Bahktin ([1929] 2006). Sobre a noção de bilinguismo os conceitos de Nincao (2008), Maher (1998) e Uyeno (2011). Para análise do processo identitário, são considerados os estudos de Foucault ([1970] 1999, 2008), Hall (2006), Bauman (2005), Canclini, (2015), Burker (2013) e Castells (1999). Para compreensão do contexto social em que se constrói o processo identitário desses sujeitos, a fronteira Brasil/Paraguai, buscamos as reflexões, estudos e pesquisas sobre o conceito de fronteira em Oliveira (2005), Raffestin (2006), Bhabha (1998) e Anzaldúa, (1999).

1.1 Processo identitário do sujeito aluno fronteiriço

Tendo em vista que a presente pesquisa objetiva a problematização do processo identitário do sujeito aluno da fronteira Brasil-Paraguai nos documentos oficiais do projeto “Escolas de Fronteira”, cabe, primeiramente, um olhar teórico sobre identidade, pela perspectiva de teóricos que se adéquam aos objetivos propostos. Antes, porém, das reflexões teóricas, traçamos um paralelo distintivo entre o conceito da palavra identidade, como normalmente é conhecida, e o conceito aqui mobilizado à luz da perspectiva discursiva da linguagem e dos estudos culturalistas.

Segundo o sentido dicionarizado da palavra identidade (HOUAISS, 2012), seu significado está comumente relacionado: ao conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo, à consciência da própria personalidade e ao que faz com que uma coisa seja da mesma natureza que outra. Dessa concepção decorrem dois princípios fundamentais. O primeiro é a ideia de que há características que possam ser tidas, reconhecidas, como próprias de um indivíduo ou de uma coletividade. E o segundo é o de que essas características podem ser iguais, no sentido de serem equivalentes. Contudo, apesar desse ser o sentido amplamente veiculado pelos discursos correntes, a definição teórica aqui adotada caminha para o sentido contrário a noção unificada e exclusiva dada pelo dicionário. Ela discorda da homogeneidade dessas características. Nesse sentido, a identidade não é entendida como algo fixo, único e

acabado. Tampouco pode ser considerada como algo individual, próprio, originário ou particular.

Na impossibilidade de pensar a identidade dessa forma, esta pesquisa se propõe problematizar como os documentos oficiais constroem uma imagem, uma representação do sujeito-aluno fronteiriço. Essa construção não corresponde à identidade do sujeito-aluno, sujeito do mundo. Ao invés disso, a partir de teorias que consideram a questão identitária um processo no qual diferenças, forças e poderes interagem, a análise buscará, no nível discursivo, rastrear as relações que permeiam e formam essa representação.

Para tanto, apresentamos postulados da Análise do Discurso de vertente francesa, contribuições teóricas da Linguística Aplicada e postulados dos estudos culturalistas. Partiremos de algumas noções que transformaram os paradigmas de língua, sentido e sujeito nas Ciências Humanas e que, por sua vez, também nortearam a escolha dos conceitos mobilizados. Apresentamos, no primeiro momento, a teoria de base da análise, seus pressupostos teóricos e principais teóricos.

A Análise de Discurso de linha francesa surgiu com a proposta do filósofo e linguista francês Michel Pêcheux que, ao iniciar o projeto de uma teoria da interpretação, rompeu com algumas das concepções que embasavam os estudos da vertente teórica conhecida como Estruturalismo. Na linguística, o Estruturalismo nasceu no século XX pelos estudos do linguista Ferdinand Saussure. Graças a esses estudos, as pesquisas sobre as línguas ganharam o *status* de ciência e propiciaram o desenvolvimento de uma nova área do conhecimento; a Linguística. Os estudos de Saussure delimitaram o objeto e apresentaram os métodos dos primeiros trabalhos linguísticos.

Para os estruturalistas o sistema e os seus aspectos formais eram o ponto principal das análises linguísticas. O sujeito e a situação foram considerados elementos variáveis e não fizeram parte das reflexões. Sendo assim, as análises por eles empreendidas priorizavam somente a língua e seu funcionamento estrutural. Contudo, num movimento contrário a esse método, a Análise do Discurso nasceu, na década de 60, como uma proposta de análise que articulou teoricamente três áreas do conhecimento, a saber; a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico. (ORLANDI, 2002, p.19)

Cada uma dessas áreas contribui para a reformulação dos conceitos de língua, sujeito e sentido que antes fundamentavam as interpretações na estrutura da língua. Em oposição às vertentes que consideravam a língua só como estrutura, a análise pecheutiana considerou o que estava para além do sistema de regras compartilhado por uma comunidade

linguística. A língua, para Pêcheux, foi considerada a base dos processos discursivos, o ponto de partida das análises, mas não o objeto principal.

Segundo Orlandi (2002, p.15), a Análise de Discurso não trata da língua nem da gramática, embora ambas as coisas lhe interessem. O objeto analisado na perspectiva discursiva é a “palavra em movimento”, a “prática de linguagem”; o discurso. Nela procura-se entender o fazer sentido da língua e a linguagem como mediação entre o homem e a realidade social. Dessa forma, o discurso não é um objeto estritamente estrutural. Ele “é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto.” (ORLANDI, 2002, p. 16)

Para Pêcheux (2014), embora as análises sejam baseadas na língua e por elas materializadas, as reflexões desenvolvidas deveriam estar centradas nos efeitos de sentido, no discurso, gerado por determinadas condições históricas e sociais. Esse novo modelo de análise significou uma ruptura, sobretudo por visar à interpretação dos sentidos a partir de elementos que antes não faziam parte do sistema linguístico, como o sujeito e o contexto. Esses elementos passaram, com a proposta da análise do discurso, a fazer parte das análises da estrutura e a formarem parte fundamental do então novo objeto analisado.

O discurso, o objeto das interpretações, segundo Pêcheux (2014, p.148), deveria ser analisado pelo “conjunto de discursos possíveis”. Os efeitos de sentidos então deveriam ser considerados na exterioridade que os compõem e na interação interna, tendo em vista assim a relação entre eles. Dessa forma, os basilares princípios desenvolvidos para essa teoria tratam da existência dos discursos, de sua relação e da dependência ao conjunto de condições históricas e sociais. Da relação entre os discursos e das condições nas quais são produzidos trataram os conceitos de interdiscurso, memória discursiva e formação discursiva.

Contudo, antes da apresentação dos conceitos que nortearam o surgimento da análise do discurso, cabe apresentar o conceito de unidade mínima de análise dessa pesquisa e do qual dependem os demais conceitos. Levando em conta que o discurso é o efeito de sentido gerado em um determinado tempo e espaço, a análise se inicia pelo rastreamento de enunciados. O enunciado é um termo utilizado em várias correntes teóricas das ciências humanas e, desse modo, cabe a nós apresentarmos o que é enunciado para a análise de discurso de vertente francesa.

Para Michel Foucault filósofo e historiador, cujo método analítico é usado nessa pesquisa, um enunciado é um acontecimento que transcende o fato linguístico e o sentido, pois, ao surgir na língua, abre-se a uma dimensão chamada de memória. No campo da memória, o enunciado está ligado a uma exterioridade, aos fatos que acompanharam a sua

irrupção e as consequências dele derivadas, bem como aos demais enunciados que o precederam.

Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre a si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação (FOUCAULT, 2008, p.32).

Conforme o autor, os enunciados estão interligados por uma rede de significações, e o diálogo entre eles, a propriedade da interdiscursividade, é o que faz com que uns remetam aos outros, e é o que forma, então, a memória discursiva. Sendo o enunciado a materialização do discurso na língua e a relação com a exterioridade contínua, todo discurso também é atravessado por outros “já-ditos”, outros enunciados. Dessa forma, o enunciado ao mesmo tempo em que surge, na sua irrupção, (re)atualiza-se em um tempo e espaço sempre novos pela relação que mantêm com os enunciados que o precederam e com os que o sucederão. Por isso, Foucault (2008) afirma que ele sempre estará aberto para “repetição”, “transformação ou reativação”.

O método arqueológico, desenvolvido pelo historiador Michel Foucault em *Arqueologia do Saber*, pretende analisar o domínio das coisas pelo conceito de arquivo. Nesse livro, o autor explica como funcionava a descrição dos discursos que havia empreendido em obras anteriores e de onde poderiam partir outras pesquisas que considerassem os enunciados em seu nível de aparecimento. Para explicar como descrever o domínio discursivo, Foucault rompeu com a ideia de decifrar os sentidos (desvendar os pensamentos) e propôs o estudo dos enunciados dentro de suas especificidades.

Para o autor, o objeto discursivo existe sempre sob condições muito específicas de tempo e espaço, e é inseparável dos quadros formais no interior dos quais se constituiu. Ou seja, está sob as leis das práticas que propiciaram o seu, e não, o surgimento de outro objeto. E em sua análise, incluem-se as variações possíveis de um certo período histórico em um certo lugar. Nessa perspectiva, o discurso não depende do indivíduo que o enuncia, não se vincula a uma origem histórica ou a uma essência. Ele é uma prática e sua materialidade são os enunciados. (FISCHER, 2013, p. 124, 125)

De acordo com Fischer (2013), o discurso, na perspectiva foucaultiana, supõe um campo de saberes articulados entre si, constituídos historicamente em meio a disputas de poder. Por essa definição, os enunciados de um discurso convergem para várias formas de

análise, nas quais sua materialidade permite a descrição de imagens discursivas, elaborações do senso comum, afirmações da ordem dos preconceitos, ou, como no caso desta pesquisa, as representações sobre determinado objeto discursivo.

Descartada a intenção do autor e a análise da individualidade, o conceito de arquivo desenvolvido por Foucault (2008, p. 147) trata do jogo de relações entre os discursos e de suas condições de aparecimento. O arquivo é definido como o “sistema da discursividade”, “o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; é o sistema de sua enunciabilidade”. Em outras palavras, é o sistema das regras discursivas que instauram os enunciados como acontecimento, com irrupção própria¹².

Coracini (2013) afirma que o arquivo é o que garante a memória discursiva, responsável pela manutenção da tradição, dos aspectos culturais, dos conhecimentos que herdamos; saberes, que ao permanecerem se transformam, e ao serem lembrados são esquecidos pelo véu da linguagem. Para a autora, as relações interdiscursivas, que precisam de uma interpretação para emergir, se fazem presentes nos enunciados e por isso são lembradas, (re)atualizadas, na mesma medida em que também são esquecidas pela ilusão causada no momento da enunciação. Não sabemos conscientemente quais as relações que os sentidos que as palavras enunciadas mantêm com os outros enunciados. Por isso o método arqueológico descreve os enunciados e desvela, desnatura, os sentidos possíveis e as estratégias discursivas que os constituem.

Segundo Foucault (2008, p.123), descrever enunciados não significa isolar ou caracterizar um segmento horizontal, uma totalidade orgânica, o resultado de uma operação, mas sim definir as condições nas quais se realizou a função que possibilitou o surgimento do enunciado. Nesse sentido, ao invés de analisar o sujeito como um indivíduo consciente e único, o sentido como algo formado e acabado e a interpretação como resultado de uma ação, analisa-se o jogo de posições possíveis para um sujeito (ou mais de um), a relação que o objeto do enunciado mantém com outros objetos e um campo de coexistência de sentidos.

Para compreender essas dimensões da linguagem, Foucault (2008, p.133) afirma que não se trata de reviver as condições imediatas do discurso, mas a sua relação “descontínua” com os eventos históricos e sociais. Nesse sentido, o autor entende o discurso como algo “sem forma ideal e intemporal”, por isso, ele não pode ser analisado em sua totalidade e uniformidade. Tendo essas propriedades em vista, a análise aqui empreendida

¹²A análise enunciativa para Foucault deve se liberar da ideia de origem, da referência a um sujeito individual e da transparência. Para tanto, ele o considera como acontecimento no qual a exterioridade se reencontra com os a instância enunciativa da linguagem ao invés de funcionar como reflexo do exterior (FOUCAULT, 2008, p. 138)

leva em conta o “efeito de raridade” que compreende a relação enunciativa como aberta, e não acabado e fechada.

Isso possibilita uma descrição dos enunciados “lacunar”, ou seja, retalhada. O método consiste em entender os enunciados como raros e recolhe-los em sua “multiplicidade de sentidos.” (FOUCAULT, 2008, p. 136). Assim, a descrição dos enunciados e a análise das formações discursivas que atravessam a representação de aluno (de fronteira nos documentos oficiais), pela arqueologia, permitirá o desenrolar das estratégias e o jogo das relações enunciativas, o que levará a análise de uma prática discursiva. (FOUCAULT, 2008, p. 76)

É nessa perspectiva de construção e relação dos enunciados que o sentido literal e único é descartado das análises discursivas desenvolvidas pelos pressupostos foucaultianos. A relação da formação do enunciado com o lugar e o tempo, com as relações de poder e com o interdiscurso, os outros discursos, apontam para a incompletude da linguagem. O sentido não depende só da estrutura verbal. Ele acontece na relação com os demais elementos que compõem a linguagem, a sua exterioridade. Portanto, esse exterior, o contexto, é o que produz e mantêm os sentidos. (PÊCHEUX, 2014, p. 146).

No livro *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, de 1975, Pêcheux se fundamenta a partir da proposta de P. Henry de *pré-construído*, segundo a qual “algo fala, sempre antes, em outro lugar e independentemente”. A noção de que há um pré-construído na linguagem, de que os sentidos não são inéditos à medida que as coisas já foram sempre ditas e significadas, construiu também duas teses das quais derivam os conceitos de interdiscurso e formação discursiva.

Partindo do pressuposto de Henry, Pêcheux (2014, p.146) afirma que o “uso”, o “hábito”, cristaliza o “que é e o que deve ser” das palavras. Essa cristalização é marcada materialmente por processos linguísticos identificáveis. Segundo Pêcheux, a ideologia é a responsável pelas evidências que naturalizam os sentidos. Dessa forma, enquanto acreditamos sermos responsáveis pelo que dizemos, recebemos de determinadas condições sócio-históricas nos sentidos das palavras.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido das palavras* e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014, p. 146)

Para Pêcheux (2014), a cristalização do uso é o que gera a impressão homogênea da língua. Conforme dito acima, as evidências nos dão a impressão de que “todo mundo sabe” o sentido das palavras e daí surge o processo de cristalização e o efeito de homogeneização do sentido. Logo, a impressão que se tem é de que as palavras só podem significar uma coisa, contando assim com a transparência na linguagem.

No entanto, considerando a perspectiva do pré-construído e da formação heterogênea e sócio-histórica dos sentidos, o presente estudo objetiva a investigação do processo de constituição identitária do sujeito aluno de fronteira. E para tanto, buscaremos nas análises o sistema das relações dos enunciados, entre si e entre a exterioridade, a fim de entender como se dá a formação dos sentidos que constitui, nos documentos oficiais, a representação do “que é ser aluno da fronteira Brasil-Paraguai” nos documentos oficiais do programa Escola de Fronteira.

As teses propostas pelo pesquisador sobre a construção dos sentidos tratam sobre a dependência e a formação dos enunciados. (PÊCHEUX, 2014, p. 146). A primeira tese defendida é a de que o sentido de uma palavra ou de uma expressão não existe em si mesmo. A formação dos sentidos é determinada pelas posições ideológicas do processo sócio-histórico em que são produzidas.

Às condições da “posição dada numa conjuntura dada” Pêcheux chamou de formação discursiva. No interior dessas formações temos os sentidos e os sujeitos (PÊCHEUX, 2014, p.161). A formação discursiva é aquilo que, a partir de uma conjuntura dada, histórica e social, determina o que pode e deve ser dito. (PÊCHEUX, 2014, p. 147). Por isso, Pêcheux afirma que a formação discursiva é “o espaço de reformulação-paráfrase”, no qual temos a ilusão de termos o sentido e de sermos os autores enquanto eles nos são dados pela exterioridade, pela “posição dada numa conjuntura dada”.

A formação “do que é” ou “do que deve ser” também é determinada pela ideologia. Ela fornece as evidências e os indícios da transparência do sentido. (PÊCHEUX, 2014, p. 146). Portanto, a relação da ideologia com a língua é ponto importante para entender a proposta pecheutiana e, por isso, faz-se relevante a apresentação desse conceito. A definição de ideologia tem uma historicidade dentro das Ciências Sociais e pode ser encontrada em vários autores sob diferentes ópticas.

Segundo Charaudeau;Maingueneau (2014, p.267), a noção de ideologia é central nos estudos da análise do discurso francesa, principalmente pela influência do filósofo marxista Althusser que desenvolveu uma teoria das ideologias. Para o filósofo, a ideologia “representa a relação imaginária dos indivíduos com sua existência”. Com isso, Pêcheux

(2014) afirma que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos na medida em que eles se reconhecem em determinadas posições.

Orlandi (2006, p.17) afirma que as formações discursivas são a projeção das formações ideológicas na língua. E o sentido das palavras, proposições e expressões estão relacionados com determinadas formações ideológicas na sociedade em que são representadas, na linguagem, pelas formações discursivas. Isso explica, nas análises, a relatividade dos sentidos com as posições dos sujeitos, como, por exemplo, quando a palavra “salário” é significada pela formação discursiva de um patrão ou de um operário. (ORLANDI, 2006, p.18)

O conceito de interdiscurso deriva da segunda tese defendida por Pêcheux. Depois de reconhecida a existência de uma “matriz” da constituição dos sentidos, o autor trata da dependência do sentido do “todo complexo dominante das formações discursivas”. Isso quer dizer que os sentidos dependem, também, da relação que as formações discursivas mantêm entre si. O enunciado, ao surgir, relaciona-se com os enunciados que o precederam e com os que o sucederão. Essa relação está fundamentada na existência do pré-construído de Henry. Assim, além de se relacionar com uma dada conjuntura, os discursos se definem no conjunto de discursos possíveis, em suspensão, em possibilidade (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

Outra dimensão da dependência dos sentidos é a formação de uma memória. Os interdiscursos, à medida que representam as relações dos sentidos, formam a *memória discursiva* de uma determinada situação histórica e social. Essa memória, por sua vez, também determina o que “pode e deve ser dito”. A determinação, o quadro das condições que regulam a emergência dos discursos, é o que Pêcheux chamou de formação discursiva. Por essas condições os sentidos e os sujeitos se delimitam.

É preciso lembrar, no entanto, que Pêcheux (2014, p.150), fundamentado no termo “forma-sujeito” proposto por L. Althusser, não analisa o sujeito do mundo real. O autor propõe a análise de uma “forma de existência histórica” como prática social. O objeto da análise então são as propriedades discursivas da forma-sujeito. Um exemplo dado pelo autor é a afirmação “um soldado francês não recua”, que pode significar, pela análise do pré-construído, que se “você é um verdadeiro soldado francês, o que, de fato, você é, então você não pode/deve recuar.”

Nesse caso, não se analisa o soldado francês empírico a fim de saber qual o verdadeiro protótipo. Nem se busca saber se os soldados franceses recuam ou não. O interesse, para a análise discursiva, é investigar quais processos discursivos levaram à formação da proposição “um soldado francês não recua”. Assim, não se questiona o sentido

da afirmação, mas quais condições sócio-históricas propiciaram seu surgimento e quais relações ela estabelece com outros enunciados.

Segundo Pêcheux, o sujeito não é, mas torna-se à medida que se identifica com o espaço e com o papel que lhe são dados em uma formação discursiva. Exclui-se assim o estudo do indivíduo do mundo ou do sujeito falante. Quando enunciamos, contudo, temos a impressão de escolhermos as palavras e os sentidos veiculados. Essa não é senão uma impressão que pode ser explicada por dois esquecimentos. O sujeito empírico, sem o poder do sentido, esquece que não tem o domínio sob as palavras.

Segundo estudos psicanalíticos de Lacan, a partir dos postulados de Freud, o sujeito não tem domínio ou consciência total de seu dizer, por ser clivado pelo inconsciente. Essa ideia embasou a tese pecheutiana de que o sujeito é resultado da formação discursiva. (PÊCHEUX, 2014, p.161). Portanto, o sujeito discursivo também é perpassado por uma dimensão inconsciente, o que justifica a falta de controle que ele tem sobre o sentido do que fala. Dessa forma, pode-se afirmar que o sujeito discursivo dessa pesquisa não é, mas constrói-se na relação das condições sócio-históricas nos documentos oficiais.

Para a proposta pecheutiana, o sujeito real, ao imaginar ter o controle das palavras, sofre de dois esquecimentos. O primeiro deles corresponde a quando o indivíduo, sem consciência dos processos de formação discursiva e interdiscurso, crê ser a origem e o autor do que fala. O outro esquecimento, chamado n.2, é a ilusão de controle do sentido enunciado. O sujeito acredita que o que fala tem apenas um sentido quando o tem, não pela sua intenção, mas, pela “formação discursiva que o domina”. (PÊCHEUX, 2014, p. 161)

Coracini (2007), ao estudar o processo identitário de alunos e professores de língua estrangeira, afirma que falar sobre algo é construí-lo discursivamente. Dessa forma, estudam-se, por meio da regularidade dos enunciados, os sujeitos na/da linguagem, os discursos que o atravessam e as condições de sua irrupção. Assim, a identidade do sujeito aluno fronteiro será construída pelos discursos oficiais estudados como processos em movimento e constituídos de formações discursivas e interdiscursos.

Para o sociólogo Bauman (2005, p. 26), a ideia da identidade, e, em particular, a ideia da identidade nacional, não é fruto das experiências da vida. Elas são construídas à medida que os documentos oficiais tais como o registro de nascimento, carteiras de identidade e passaportes são expedidos. Desses documentos, emergem uma “ficção”, uma catalogação que faz do sujeito um indivíduo de Estado, que compartilha, ou deve compartilhar, elementos sociais como a língua, os costumes, a educação entre outros.

Nesse sentido, podemos afirmar que os documentos oficiais do programa Escola de fronteira também constroem, tendo em vista os princípios do Estado, uma identidade para o sujeito aluno de fronteira. Eles prevêm um aluno que, segundo o sociólogo, é uma “ficção”. Segundo Bauman (2005, p. 26), a consolidação do Estado moderno fez com que as pessoas que se encontrassem sob sua soberania partilhassem uma identificação, uma identidade. Dessa forma, pode-se pensar que o Estado, ao criar um modelo de ensino voltado especificamente para a escola de fronteira, preveja nesses documentos a formação de um cidadão, de um sujeito que também partilhe determinados valores e crenças.

Por isso, Coracini (2007) analisa o processo de construção identitária pelos conceitos de arquivo e memória do filósofo Michel Foucault. Apesar de não haver formulado o conceito de identidade, Foucault (2008) trabalhou a dimensão discursiva e representativa da linguagem¹³ e traçou linhas gerais para o processo analítico usadas pela vertente francesa de análise de discurso. O conceito de arquivo não se constitui do conjunto de enunciados como comumente se entende.

Ao invés do acúmulo dos enunciados produzidos em um dado espaço e tempo, o arquivo é um sistema, um conjunto de regras, de geração e transformação dos enunciados. E a construção dos discursos, as imagens e a condições de possibilidade de construção de uma determinada época e lugar compõe o que Foucault chama de arquivo (FOUCAULT, 2008, p. 147).

O arquivo funciona como o “limite do dizível”, o que “pode e deve ser”, e faz com que as regularidades, os discursos, permaneçam ou não na memória discursiva. Desse modo, os saberes cristalizados pelo arquivo e materializados pela língua formam os discursos da memória, não a cognitiva, mas a de uma determinada conjuntura. Foucault (2008, p. 64), ao tratar sobre a construção dos discursos e a emergência dos enunciados, fundamenta o domínio da memória como sendo os enunciados que não mais se admitem ou se discutem e que apresentam uma série de formulações distintas e dispersas.

Fundamentada nos pressupostos lacanianos, de que a imagem que construímos é constituída pelo olhar do outro, e apoiada no método arqueogenalógico de Foucault, Coracini (2007) propõe a análise da identidade como construção, como arquivo, como cristalização de determinadas regularidades, perpassada pelo olhar e pelo discurso do outro. A análise da identidade, então, do sujeito, pelo processo discurso perpassado pelo outro, considera o que dizem sobre, pois, dizer sobre também é construir e cristalizar saberes.

¹³ No livro *As palavras e as coisas*, Foucault aborda a questão da representação da linguagem, o “diz-se” dos discursos, a maneira pela qual os grandes discursos se representam. (FISCHER, 2013)

Para o teórico e sociólogo Stuart Hall (2006), a noção de identidade está estreitamente vinculada à noção de cultura nacional. Para ele a cultura nacional é composta por uma rede de significações que geram focos de identificação compostos por representações e imagens sócio-historicamente construídas. Nesse sentido, a identidade para esse autor também é uma construção. A identidade, então, faz parte de um sistema de símbolos e sentidos formados pelas sociedades, e por isso ela também é discurso.

Para Hall (2006, p. 38) “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.” Esse pensamento desvincula a concepção de identidade como uma propriedade biológica, completa, fixa e estável. Embora ela transpareça como uma unidade, a definição de que ela é constituída historicamente também se abre para a ideia de que o sujeito pode assumir vários processos de identificações ao longo da história.

A noção de processo no conceito de identidade implica no princípio de que ela é algo em formação e suscetível as mudanças sociais, as formações discursivas e as relações de poder. Foucault, em *A ordem do discurso*, afirma que a produção dos discursos é regida pelas relações de poder e por práticas descontínuas. Na perspectiva da construção do processo identitário, entendendo a identidade como construção discursiva, pode-se considerar também que:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p.9).

Para o historiador, os discursos não são práticas transparentes ou neutras, imunes aos sistemas de dominação. Ao contrário, eles se formam pelas contingências históricas e sociais e são sustentados, regulados e distribuídos por um sistema de instituições. No caso do *corpus* dessa pesquisa, o sistema educativo é o responsável pela implantação dos programas do governo voltados para a fronteira e à medida que o são, reproduzem em seus documentos os discursos dos interesses governamentais.

Para Foucault, os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e políticos não podem ser dissociados da prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (FOUCAULT, 1999, p.39). Essa perspectiva foucaultiana, nas análises discursivas, implica em considerar a formação sócio-histórica desses papéis a partir dos discursos que os mantêm e reproduzem.

No caso dessa pesquisa, ao proporem projetos e modelos de ensino, conforme Foucault, esses discursos também determinam, constroem papéis que formarão identidades para os sujeitos envolvidos nesses processos. Nesse sentido, a construção do sujeito-aluno-fronteiriço pelos documentos oficiais do programa Escolas de Fronteira é fruto das propriedades e dos papéis preestabelecidos sócio-historicamente. É a partir desses pressupostos que Coracini (2007) afirma que a identidade dos sujeitos professor e aluno são construídos pelo outro, pelo discurso que reflete o imaginário social e que, por sua vez, influencia suas autoimagens.

A partir dessa perspectiva e da teoria desconstruivista de Derrida, as pesquisadoras Guerra e Souza (2015), ao proporem uma epistemologia crítica que entende as questões da diferença e da subalternidade a partir de suas especificidades, articulam a questão identitária na sua relação com a dinâmica social na qual é construída. Nessa lógica, as dimensões econômicas, históricas, e, no caso dessa pesquisa, linguísticas constituem papéis sociais que formam a impressão de unidade que o sujeito tem, de pertencimento, de identidade.

Esses papéis por sua vez não são estáveis. Embora a impressão assim o seja, eles se determinam pelas diferenças, pela alteridade, pelo outro. Tendo isso em vista, toda afirmação inclui em si uma negação. Se sou brasileiro, não sou paraguaio, se minha língua materna é o português, não é o espanhol.

Na cidade os atores desempenham seus papéis em relação a outros sujeitos que lhes conferem alteridade. Tais papéis são determinados pelas mais diversas relações que constituem o tecido social e determinam as identidades que transitam pela cidade. As identidades demarcam fronteiras na cidade. Os espaços se configuram pelas relações econômicas, sociais e também identitárias. Estas se firmam, também, em relação às diferenças. Essas diferenças se estabelecem de acordo com relações de classe, de sexo, de consumo e de poder. Uma das formas de se negar o espaço do outro é negando sua existência, anulando sua identidade e, portanto, tornando-o invisível frente ao outro. A anulação da identidade ocorre de diversas maneiras na cidade, seja pelo preconceito econômico, de classe, pela discriminação do uso dos espaços (GUERRA E SOUZA, 2015, no prelo)

Manoel Castells (1999, p.22), pelos pressupostos da sociologia e antropologia, busca compreender a diversidade das manifestações identitárias a partir das transformações tecnológicas, culturais e sociais. Para ele, a identidade é o “o processo de construção de significado” com base em elementos culturais que podem levar a representações múltiplas de um indivíduo ou de um ator social. Esses elementos culturais são chamados pelo autor de “atributos” e podem aparecer também em conjunto e interrelacionados. Exemplos desses atributos são a língua, os costumes sociais, a forma de vestir e entre outros.

Por conta do fenômeno da globalização que imprimiu mais interação e rapidez nas relações culturais, Castells (1999) não considera que esses atributos se anulem, ou trabalhem em um sistema de oposição que caracterizaria as definições como ou isso, ou aquilo. Segundo o autor, eles definem a identidade na medida em que prevalecem sobre outros atributos culturais. Ou seja, não se consideram puras essas relações, pois, os elementos que as compõem coexistem simultaneamente e por isso se diferenciam e se definem. Dessa forma, em um indivíduo ou em um ator coletivo pode haver identidades múltiplas, o que resulta na adição de atributos, eles podem ser isso e aquilo.

Contudo, essa pluralidade resulta, segundo o autor, em uma tensão e uma contradição nas relações sociais. Por isso ele distingue a ideia de identidade da de papéis. A diferença estabelecida pelo autor é de que os papéis sociais podem ser variados e se definem pelas instituições e organizações sociais, enquanto as identidades são “fontes de significado.” (CASTELLS, 1999)

Para Castells (1999, p.22), “pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções”. A construção desses significados identitários, que, é o objeto de estudo dessa pesquisa, é organizada a partir da história, da geografia e da memória coletiva pelos aparatos de poder de uma sociedade. Dessa forma, sob o ponto de vista sociológico, a identidade não constitui em si um sentido, uma essência, fora de um contexto.

Tendo isso em vista, Castells (1999), ao estudar a construção da identidade, desenvolveu também o conceito de sujeito, a partir de três formas de construção da identidade, a saber: a legitimadora, a de resistência e a de projeto. Seu conceito de sujeito fundamenta-se na noção de um “ator social coletivo” gerado pela forma construção de “projeto” de uma sociedade marcada historicamente. Segundo o autor, essa forma não pode ser desassociada de seu contexto social.

Assim, o sujeito, a “forma sujeito” foucaultiana, assim como o conceito de Castells, não tem sua identidade fixa e preconcebida. Ela recebe da rede discursiva a qual se filia sua identidade e os significados que a constituem. Nessa rede, funcionam relações de poder que controlam o que deve ou não ser dito. Essa vigilância, esse controle, cria nos sujeitos o sentimento da completude, de estabilidade. No caso dessa pesquisa, investiga-se o discurso da Política-linguística, enquanto intervenção pela implantação de programa educacional, cujos interesses e relações de poder emergem nas relações interdiscursivas dos documentos pelo controle do comportamento linguístico.

Sabe-se que a educação embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de

discurso, segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas imposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1999, p.43 - 44).

A “apropriação” dos saberes e poderes cria uma regularidade organizada dos discursos em uma rede que cria, na medida em que é formada, um papel para o sujeito aluno e atributos culturais que o caracterizam. Mas essa rede de enunciados, a formação dessas regularidades não estão fechadas em si. Elas se relacionam entre si e estabelecem conexões em seu interior, entre os enunciados que as compõem, e com o seu exterior quando remetem a outras formações. A essa propriedade do enunciado, de comunicação com outros e com uma exterioridade chamou-se interdiscurso.

Desse princípio de existência e comunicabilidade dos enunciados, decorrem os conceitos de formação discursiva, arquivo e memória. Segundo Foucault (1999, p.43), os enunciados se organizam em espaços de comunicação delineadas por certas regularidades. Para ele, toda vez que

[...] se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 1999, p 43).

O surgimento e o funcionamento dos enunciados que se filiam por suas características formais em formações depende, por sua vez, de um sistema de leis que os definem em sua constituição primeira, em sua raiz. Para o filósofo, esse é um “sistema de enunciabilidade” do que pode ser dito dentro de um quadro de possibilidades. A essa lei que rege o aparecimento dos enunciados se deu o nome de arquivo. Esse arquivo é responsável pela constituição de uma memória discursiva, não como o armanejamento de todos os sentidos fixos e estáveis, mas como um campo no qual eles estão sedimentados pelas condições do dizível e pelas práticas discursivas.

Baseado nisso, Foucault (2008) propõe um método de análise que, diante das possibilidades enunciáveis, não pretende descrever todas as regras de funcionamento do discurso. Seu método analítico se coloca com o objetivo de, por meio de fragmentos, analisar, fora das continuidades, do senso comum, a desnaturalização dos sentidos. Dessa forma, objetiva por meio da escavação, da análise das partes, reconstruir o funcionamento do

discurso, as leis que o regem, as formações discursivas a que se filia para, assim, chegar a quais efeitos constrói.

Nesse sentido, pode-se afirmar que há um sistema composto pelos conceitos acima descritos que constroem uma imagem do aluno do projeto Escolas de Fronteira nos documentos oficiais. Levando em consideração esses conceitos, esse trabalho descreve, com a análise dos documentos oficiais: quais são os discursos que atravessam a construção identitária desses documentos; quais foram as condições que possibilitaram a emergência de determinada construção; e por fim, quais representações de língua e linguagem esses documentos fazem circular.

1.2 (Língua)gem

A abrangência dos conceitos de língua e linguagem dentro da Ciência da língua faz com que cada teoria desenvolvida parta de pressupostos teóricos que implicam em diferentes percepções o que resulta em diferentes análises. Tendo em vista o objeto da Ciência Linguística e a variedade de conceitos que nela existem, cabe apresentar neste tópico alguns dos principais conceitos de língua e linguagem bem como comentar sob quais pontos de vista eles se desenvolvem.

Essa apresentação justifica-se por dois motivos principais: primeiro para entender o porquê da escolha teórica desta pesquisa por uma concepção de língua e linguagem; segundo, para apresentar e definir os aspectos considerados relevantes durante a análise do *corpus*.

Para tanto, partimos das reflexões do linguista e professor Ataliba de Castilho (2009) que, em um texto publicado para o portal da Língua Portuguesa, esclarece as diferenças conceituais entre as vertentes teóricas dos estudos sobre a língua e a linguagem e apresenta a importância de teóricos como Benveniste e Bakhtin. Por fim, fazemos a escolha de um conceito de língua baseado nos estudos de César e Cavalcanti (2007) e Coracini (2007) por se adequarem aos objetivos traçados para esta pesquisa bem como por se filiarem a concepção teórica discursiva adotada.

Na introdução do texto, Castilho (2009) argumenta que a importância da língua e da linguagem para os usuários da língua, os falantes, é a expressão do pensamento. Para o ponto de vista teórico adotado nesta pesquisa, a importância da língua está na materialização dos processos discursivos, nos sentidos que nela são representados. Para o início da

apresentação das diferenças teóricas de língua e linguagem o professor define qual o âmbito científico para as questões linguísticas.

Segundo Castilho (2009, p.2), a diferença entre esses conceitos é a abrangência de cada um. A linguagem, para ele, é um termo “genérico” porque pode se referir a várias manifestações da expressão humana, tais como sons, gestos, palavras e etc. A língua então, por ser o sistema de representação em palavras, seria nesse caso uma das formas de expressão.

Outra ressalva feita por Castilho é a importância da multiplicidade de concepções sobre a língua. Para ele, não há a concepção certa com relação ao objeto, mas sim diferentes aspectos que juntos traçam a sua completude. Dessa forma, faz-se importante lembrar que a opção teórica por um conceito significa a delimitação de aspectos considerados relevantes e não a crítica a outras correntes teóricas. Apresenta-se aqui como cada teoria toma por alicerce diferentes princípios e como eles influem na sua compreensão e percepção da língua.

Para apresentação das três concepções de língua, o professor partiu de dois conceitos iniciais: o enunciado e a enunciação. Segundo Castilho (2009, p.6), as teorias se diferenciam sobretudo por entenderem a língua ou como enunciado ou como enunciação. Os conceitos de enunciado e enunciação surgiram, no séc XX, nos estudos do linguista Émile Benveniste. Benveniste foi considerado precursor da teoria da enunciação a partir da publicação de dois tomos do livro *Problemas de Linguística geral*, publicados em 1966 e 1974. Para Benveniste (1989, p.82), a enunciação é o "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização". Dessa forma, a enunciação é o ato do enunciador colocar a linguagem em funcionamento em uma situação e o enunciado é o produto desse ato.

Segundo Castilho (2009, p.6), as teorias que entendem a língua como enunciado estão ligadas a materialização do fenômeno enquanto as teorias que entendem a língua como enunciação estão ligadas a situação. Assim, os estudos da língua como enunciação consideram a língua em determinadas condições de produção cujos elementos influenciam na criação/reprodução das manifestações linguísticas. Por isso consideram a língua como heterogênea, ou seja, formada por outros elementos além do linguístico.

Por outro lado, a partir do ponto de vista de que a língua é enunciado, o produto da interação linguística, sua análise independe da situação social na qual é usada. As duas primeiras correntes teóricas apresentadas pelo linguista partem do pressuposto de que língua é enunciado. A primeira delas é marcada pela concepção de língua como atividade mental. Por isso essa vertente se preocupou com o funcionamento e a produção da língua.

Um dos principais exemplos dessa corrente, segundo Castilho (2009), foi, no século XIX, Wilhelm von Humboldt e, no século XX, pelos estudos gerativistas de Noam Chomsky. Esses estudos buscaram o estudo da estrutura, do sistema, considerando a competência do sujeito enquanto falante, e considerando a linguagem como sua capacidade inata. Eles priorizaram a forma da língua e sua função comunicativa. Segundo Castilho (2009, p.12), dessa perspectiva decorrem os estudos sobre a aquisição de linguagem e as teorias cognitivistas.

O segundo ponto de vista teórico, do qual também derivam teorias que assumem o enunciado, é o de língua como estrutura. Para ela a língua é um sistema de signos cuja organização e funcionamento podem ser descrito em diferentes níveis, tais como fonológico, gramatical e discursivo. Nas teorias que derivam dessa visão, a situação histórica e social na qual se produzem os enunciados não faz parte das análises.

Castilho afirma que a base dessas teorias são as dicotomias formuladas por Ferdinand Saussure no *Cours de Linguistique Générale*¹⁴. Essa obra póstuma foi publicada em 1916, e foi fruto da compilação das anotações dos teóricos, então alunos de Saussure, Charles Bally, Albert Sechehaye e A. Riedlinger. Nela, a Linguística surgiu pela primeira vez como ciência e a língua se consolidou como seu objeto de estudo.

Uma das dicotomias saussuriana que exemplifica o pensamento dessa corrente teórica é *langue/parole*¹⁵. A partir dela, a língua, “sistemas de signos independente do indivíduo”, foi separada da fala, ato individual. Os estudos derivados dessa percepção privilegiam o sistema e excluem os elementos variáveis e subjetivos. Por isso, segundo Castilho (2009, p.15), essas duas correntes teóricas postulam a língua como fenômeno homogêneo.

No entanto, na terceira e última corrente teórica, na qual se situa esta pesquisa, a língua é vista como atividade social e assim heterogênea. Essa diferença surge dos elementos excluídos pelas duas primeiras correntes, os processos históricos e sociais que nessa corrente fazem parte da concepção de língua. Por essa razão também, as teorias que dela decorrem buscam a articulação com outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a História etc. Dentre elas, situa-se a Análise de Discurso e concepção de língua adotada por essa pesquisa.

A concepção de língua aqui adotada propõe um diálogo com os elementos considerados exteriores nas primeiras correntes teóricas apontadas por Castilho. Sobre essa

¹⁴ Curso de Linguística Geral.

¹⁵ Língua e fala.

noção, têm-se os estudos de Mikhail Bakhtin, filósofo russo, que propõe a noção dialógica da língua. Para ele, a noção **de dialogismo**, do diálogo, é o que orienta as práticas de linguagem de maneira geral. O diálogo, a interação verbal, é a verdadeira realidade da língua, o que incluiu os elementos antes excluídos, como o sujeito, a história, o social e o ideológico.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Para Bakhtin, “o signo e a situação social estão indissolivelmente ligados” (2006, p.16), por isso a realidade da enunciação é a realidade da língua, e a interpretação das questões da subjetividade passa pelos fatos históricos, sociais e ideológicos. Assim, as variáveis da enunciação, o *eu, aqui e agora (ego hic et nunc)*, a pessoa, o espaço e o tempo, serão o contexto que fará parte da língua. Dessa forma, a língua deixa de ser considerada um sistema, um código homogêneo e passa a ser vista como um **caleidoscópico** conforme César; Cavalcanti (2007,p. 41).

A ideia do caleidoscópico como objeto composto por diferentes cores e objetos evoca a noção de multiplicidade. Essa multiplicidade é vista como representante da heterogeneidade que a língua pode ter a partir do contexto em que é enunciada. Os autores afirmam que conceber a língua como esse instrumento implica em assumir o “conjunto de variáveis, interseções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo ao longo da trajetória de qualquer falante”. (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 65).

O caleidoscópico, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Assim, compactuar com essa perspectiva da língua implica em pensá-la como um objeto heterogêneo, formada pelas cores das condições sociais, históricas e por outras línguas. A língua não é tida como fixa e imutável, mas como acondicionada pelos elementos do contexto na qual existe. Nesse sentido, assumimos esse conceito por melhor se adequar a

realidade da educação bilíngue que, além do contexto social, pretende assumir a coexistência de línguas no espaço escolar.

Na análise de discurso de linha francesa, Coracini (2007), a partir dos pressupostos teóricos da teoria psicanalítica de Lacan e da teoria desconstrutivista de Derrida, parte do princípio de que a noção de homogeneidade da língua não passa de uma ilusão. Para a autora, a ideia de que uma língua não se relaciona com outra nem com outras culturas dá a impressão de que ela é um construto uniforme e completo, mas apartado do mundo cujo contato de pessoas e línguas é constante.

Segundo Coracini (2007, p. 50), o ato de enunciação, o uso da língua, transforma os sujeitos e o sistema linguístico. O uso da língua pelo povo propicia a interação das culturas e altera, “movimenta”, a superfície a qual se supõe estática. Para a autora, toda língua não passa de um “simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas”. Em razão disso, afirma que “não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é totalidade jamais alcançada [...]”. (CORACINI, 2007, p. 49).

No contexto do ensino bilíngue de fronteira, essa perspectiva de língua considera os sujeitos alunos fronteiriços, o meio social em que vivem e os fatos históricos que marcam o uso das línguas na fronteira Brasil-Paraguai. E tendo em vista a localização geográfica na qual se realiza a pesquisa e o objetivo de analisar e problematizar as representações de língua e linguagem de um modelo de ensino que visa à integração intercultural por meio do ensino bilíngue, faz-se necessário também ter em vista conceitos que tratam sobre a coexistência de línguas e sobre o processo de aprendizagem dado nesse contexto. Dessa forma, o próximo tópico se dedica à discussão de diferentes perspectivas dos conceitos de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo e apresenta a opção teórica desta pesquisa.

1.3 Linguismos: o bi, o multi e o pluri

Derivados da palavra língua, as definições de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo tratam, de maneira geral, sobre a coexistência de línguas num país e sobre o uso regular por um falante ou grupo (HOUAISS, 2012). Para análise do corpus dessa pesquisa, tendo em vista a especificidade dos documentos oficiais e o contexto para o qual se desenvolvem, é necessário a discussão e escolha de determinadas perspectivas teóricas. Por isso, este tópico tem por objetivo apresentar concepções e noções: sobre o que é ser bilíngue segundo as perspectivas discursivas, sobre a situação multilíngue da fronteira Brasil-Paraguai

e, por fim, sobre a noção de plurilinguismo desenvolvida em regiões em que há a coexistência de línguas e culturas.

Para tanto, recorreu-se a pesquisas feitas em comunidades com ensino bilíngue sob a perspectiva da Linguística Aplicada, com Maher (2007), aos estudos sociolinguísticos desenvolvidos na região de fronteira, com o *Atlas Lingüístico Contatual da Fronteira entre Brasil/Paraguai (ALF-BR PY)*, a concepções teóricas da Análise do Discurso, com Coracini (2003) e Uyeno (2011), e, por fim, a documentos oficiais que tratam a questão plurilingue como a Carta Européia do Plurilinguismo¹⁶ desenvolvida pelos países europeus a partir de convenções da UNESCO, Organização das Nações Unidas, que traçam diretrizes mundiais para o desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Cultura.

1.4 Conceitos e noções

Antes de apresentar o conceito de bilíngüismo, plurilinguismo e multilinguismo adotados nessa pesquisa, serão discutidos alguns dos mitos que rondam o imaginário social sobre o que seja língua e o bilinguismo. Segundo Nincao (2008), em sua tese sobre os discursos de bilinguismo na educação indígena, há vários mitos que circundam as representações de língua e linguagem e fazem com que se cristalizem, no senso comum, determinadas crenças sobre o assunto. Segundo a autora, dois deles são a ideia do monolinguismo e da homogeneidade das línguas.

Baseado na ideia de que a língua que falamos é una, fixa, e imutável, o mito do monolinguismo se refere à crença de que falamos só uma língua. Contudo, quando analisados os impactos da globalização e dos avanços tecnológicos, constatamos que as línguas estão em todos os lugares e em qualquer momento. Com o processo de globalização e as grandes guerras mundiais, os fluxos migratórios levaram as línguas, junto com as pessoas e as culturas, para todas as partes do mundo.

Para Nincao, a diversidade linguística é fato comprovado, uma vez que existem cerca de 7.000 línguas vivas para 193 países (NINCAO, 2008, p.53). Nessa perspectiva, a existência das línguas não se resume a quantidade de países, o que leva a conclusão de que há a coexistência de línguas em várias regiões. Como no caso da fronteira Brasil-Paraguai, contexto desta pesquisa, no qual há a coexistência oficial de três línguas, a saber: o português, o espanhol e o guarani, sendo o Paraguai um país reconhecido legalmente como bilíngue.

¹⁶ Adotamos as noções de “plurilinguismo” e “multilinguismo” presentes na Carta Europeia de Plurilinguismo. (Observatório Europeu do Plurilinguismo, 2005)

O outro mito que decorre da crença de que a língua é algo uno, é a ideia de que ela também é invariável, e, por isso, homogênea. No entanto, a ideia de que as línguas não sofrem influências de outras línguas, do tempo e do espaço, já está comprovadamente descartada pelas pesquisas da Sociolinguística. Segundo Bagno (2003, p.18), a língua é uma “atividade social” e acontece na interação dos falantes. Por causa disso, ela está sujeita às circunstâncias do momento e, para esta pesquisa, às condições históricas e sociais. Bagno (2003) considera que a língua não é transparente por estar sujeita às variações e, assim, fazer parte da “identidade social”. Com isso, a língua, segundo o autor, não pode ser considerada como algo externo a “nós”, como um objeto usável que não estivesse ligado por relações indissolúveis com as variações sociais. Sendo assim, a questão da heterogeneidade está presente em todas as línguas vivas, ou seja, usadas em comunidades de falantes de todos os níveis sociais.

A partir dos estudos sociolinguísticos, é possível observar que o contato de várias línguas no mesmo espaço geográfico, além de gerar a alternância entre seus usos conforme a intenção da situação de comunicação, cria processos de *dialetação*¹⁷ o que formam uma terceira variação. Esses processos, a partir de empréstimos linguísticos das línguas coexistentes, formam variações linguísticas que dependerão dos aspectos sociais dos falantes, como idade, sexo entre outros. Um desses estudos é o *Atlas Lingüístico do município de Ponta Porã, MS – AliPP*, desenvolvido por Regiane Coelho Pereira Reis, sobre a situação sociolinguística e os contatos das línguas na cidade fronteiriça de Ponta Porã, fronteira entre Brasil e Paraguai.

Segundo Reis (2013, p.48), o uso de expressões e palavras advindas da língua espanhola e guarani é uma constante na fronteira Brasil-Paraguai, pois, durante a análise dos dados, foi observada a mescla linguística inclusive no registro de falantes sem ascendência paraguaia direta. Com isso, constatou-se que o uso das variações linguísticas com mescla independe da nacionalidade dos informantes. O registro que se configurou a partir dos três idiomas fronteiriços se tornou uma variante linguística conhecida como *jopará*.

Para a pesquisadora, o contexto dialetal das cidades fronteiriças é marcado pela diversidade linguística tendo em vista a exposição dos falantes, tanto brasileiros como paraguaios, a mais de uma língua. É importante lembrar que essas variações, conforme apontado por Reis, dependem também das características próprias dos falantes de cada região.

¹⁷Dialetos são considerados, pela Sociolinguística, como a variação linguística proveniente da interação verbal e seu estudo é dividido em, pelo menos, seis dimensões: a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função (TRAVAGLIA, 2009, p. 42)

Para Travaglia (2009, p.41), observa-se que a variedade linguística, um fato reconhecido e comprovado no uso das línguas, filia-se a uma tradição de ensino de língua materna que a desconsidera em valores de “certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc”. Segundo o autor, é preciso incluir nos objetivos do ensino de língua materna a pluralidade dos discursos a respeito das variedades linguísticas, pois, sabendo que cabe à situação comunicativa a adequação do uso, o domínio de uma variedade em detrimento de outras seria negar a adequação a determinadas situações.

Considerando o funcionamento discursivo, entende-se que desconsiderar a pluralidade linguística na proposta de ensino bilíngue de fronteira é silenciar a existência de outras variedades e privilegiar umas formas, e línguas, em detrimento de outras. Dessa forma, pode-se concluir que a dimensão linguística da fronteira não se encerra com a dimensão bilíngue. Tendo em vista que o *corpus* analisado são documentos oficiais que propõem o ensino bilíngue nas fronteiras brasileiras, expomos algumas perspectivas teóricas da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada que se dedicaram à reflexão sobre o fenômeno bilíngue.

Para a perspectiva discursiva da linguagem, baseada nos pressupostos teóricos da teoria psicanalítica de Lacan, as línguas não são meros instrumentos de comunicação, mas sim, matéria da organização e estruturação dos sujeitos. Segundo Coracini (2007), as representações e as crenças que alimentamos e reproduzimos sobre as línguas, “nossas ou estrangeiras”, constituem os discursos que, por sua vez, constroem uma noção de identidade, um sentimento de pertencimento.

Coracini lembra que:

No contexto escolar, é comum ouvirem-se afirmações do tipo: “a língua materna atrapalha a aprendizagem e a proficiência da língua estrangeira”; “para aprender uma língua estrangeira”, ou, ainda: “fulano entrou na escola sem saber nada da língua estrangeira”; ou “só falo uma língua”-como se uma não penetrasse na outra; como se elas não se imbricassem no espaço sem fronteiras e sem dono da subjetividade; como se cada uma delas fosse pura, una, inteira e, portanto, não estivesse em constante transformação, graças ao contato direto com outras línguas [...] (CORACINI, 2007, p. 150).

As afirmações de Coracini sobre o contexto escolar retomam os mitos levantados por Nincao sobre a língua que falamos, ou pelo menos, acreditamos falar. No entanto, partilhando o pressuposto de que há heterogeneidade nas línguas e de que, conforme Coracini, elas também nos constituem, é forçoso concluir que, na mesma medida em que elas não são “unas”, os falantes bilíngues não o são. Nesse sentido, pode-se questionar, qual noção de

bilinguismo se considera nessa pesquisa, tendo em vista que se assumi a variedade dentro do sistema linguístico. Como definir o bilíngue como o falante de duas línguas quando se constata que há variedade no interior das línguas.

Por causa disso, considera-se o conceito de bilinguismo defendido por Maher (2007), cuja pesquisa considera a competência do falante em contextos de uso com mais de uma língua e a alternância desses usos. Para ela, “os sujeitos bilíngues usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem tornar-se competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros” (MAHER, 2007, p.76). A concepção da autora difere do pensamento de que a língua é una e fixa e por isso considera que o falante possa desenvolver de diferentes formas e em diferentes graus as línguas que domina.

Essa concepção de bilinguismo também está de acordo com a noção de sujeito adotada nesta pesquisa. Segundo a perspectiva discursiva da linguagem, o sujeito não domina todos os sentidos produzidos pela sua fala, logo, também não domina as línguas que sabe. Essa falta de domínio também se justifica, segundo os dados sociolinguísticos apresentados, pela dimensão heterogênea que há nas línguas, suas variações. Assim, o sujeito bilíngue, pensado nesta pesquisa, é híbrido e heterogêneo, perpassado por discursos, línguas e também por culturas.

Sobre a questão do hibridismo, Burker (2013, p. 31) entende as formas híbridas como um processo natural, resultado de múltiplos encontros, de trocas, que geram uma forma heterogênea, uma nova unidade. Segundo o professor, o processo de hibridização pode ser considerado natural por ter acontecido com os povos, com as culturas e as línguas em toda parte e ao longo da história. Portanto, ele decorre das relações sociais que permearam toda a história da humanidade e por isso pode ser identificado em vários momentos como na arquitetura no oeste da Ucrânia, entre os séculos XIV e XVII, que, por ser na época uma cidade que recebia povos de vários lugares, possui elementos italianos, alemães e armênios. (BURKER, 2013, p. 23)

Sendo assim, Burker (2013, p.102) esclarece que é possível entender que as tradições culturais são, todas, formas mais ou menos híbridas, pois seus elementos são, constantemente, (re)construídos ao longo do tempo. No caso da língua, é possível observar esse processo a partir dos resultados dos Atlas linguísticos que provam a existência de variantes híbridas em regiões nas quais coexistem mais de uma língua, como o caso dessa pesquisa com o jopará, mescla do português, espanhol e guaraní.

Outro exemplo de hibridismo na linguagem é o trabalho de Glória Anzaldúa intitulado *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, escrito em língua inglesa e espanhola,

no qual se discute as fronteiras, visíveis e invisíveis, que separam, ou que colocam em oposição, determinados grupos na sociedade. Anzaldúa era filha de imigrantes mexicanos nos Estados Unidos e, entre os relatos autobiográficos apresentados, a questão linguística é um dos pontos marcantes de sua condição de mestiça, sobretudo pelo uso do “Chicano Spanish”, uma “língua da fronteira” caracterizada pelo uso de palavras em inglês e espanhol. A autora conta a crítica recebida por latinos pelo uso de termos em inglês e os conselhos da mãe para que não falasse inglês com acento latino. (ANZALDÚA, 1999, p.74)

Em meio a esse contexto, chamado de “Linguisticterrorism”, Anzaldúa questiona o problema de identificação das pessoas que não vivem em um país que fala oficialmente o espanhol embora o tenham como primeira língua. Nesse caso, essas pessoas também não se enquadram em uma variante “Anglo”, em um inglês *standard*, por, muitas das vezes, terem um acento diferente.

Considerando essa situação, a autora defende o uso do Chicano Spanish como a variante mais adequada por representar o modo de viver de determinado grupo; “Chicano Spanish is not incorrect, it is a living language.”¹⁸ (ANZALDÚA, 1999, p. 77). Assim, a autora conclui que a solução para esse problema de identificação, de enquadramento dentro das expectativas, é a criação de outra língua, na qual se identifiquem.

[...]what recourse is left to them but to create their own language? A language which they can connect their identity to, on capable of communicating the realities ad values true to themselves- a language with terms that are neither español ni inglés, but both. We speak a patois, a forked tongue, a variation of two languages. (ANZALDÚA, 1999, p. 77)¹⁹

Essa perspectiva converge para concepção proposta por Uyeno (2011) em seus estudos sobre a subjetividade entre línguas e culturas. Segundo a autora, o sujeito, no uso da linguagem, projeta e constrói identidades perpassadas pela coexistência de línguas que o dominam e se mesclam. Nesse sentido, a dimensão bilíngue faz parte da constituição identitária do sujeito e a mescla das línguas é material de sua construção.

Para Uyeno (2011, p.268), a mescla linguística se justifica pelo nível inconsciente dos falantes que não oferece resistência à mistura das línguas e que, inclusive, é fruto de sua constituição híbrida. O fato do falante ser constituído pelo inconsciente e das línguas que fala

¹⁸Espanhol chicano não é uma língua incorreta; é uma língua viva (Tradução nossa.)

¹⁹[...] qual recurso resta a eles senão o de criar sua própria língua? Uma língua a que eles possam conectar sua identidade, na que são capazes de comunicar as suas realidades e seus verdadeiros valores verdadeiros - uma língua com termos que não são nem espanhol nem inglês, mas ambos. Nós falamos um “patois”(patoá), uma língua bifurcada , uma variação de duas línguas(Tradução nossa.)

serem projetadas em sua identidade, propicia o surgimento de locuções, fragmentos e discursos em uma língua, que, muitas das vezes, é conhecida como estrangeira.

Tal concepção dialoga com os dados e as conclusões levantados pelo atlas linguístico fronteiriço, no qual os falantes usam, simultaneamente, empréstimos das línguas coexistentes. Portanto, esse sujeito-falante não tem consciência total de suas escolhas e considera a diversidade linguística como sua “língua materna”, entendida como primeira língua. A variação, a mescla, faz parte de seu cotidiano e do seu processo de ensino e aprendizagem. O inconsciente, que divide os sujeitos, não reconhece as diferenças das línguas e as fronteiras geográficas realçadas pelos mecanismos jurídicos.

Contudo, no caso da fronteira com o Paraguai, é preciso ainda considerar outro fenômeno de coexistência de línguas: o multilinguismo²⁰. No caso dessa região fronteiriça, o Paraguai, além do português, apresenta-se uma situação de bilinguismo tendo, inclusive reconhecidas pelos documentos oficiais, as línguas espanhola e guarani como oficiais. A língua guarani, depois de ser reprimida durante o período colonial e durante as guerras da Triplíce Aliança e do Charco, por servir como meio sigiloso de comunicação, foi, na constituição de 1992, reconhecida como segunda língua oficial do Paraguai.

Em 2006, ela foi reconhecida pelo Mercosul como a terceira língua oficial. Embora isso não lhe dê o *status* de língua de trabalho, o que significa, em outras palavras, que ela ainda não é usada em documentos oficiais, comprova a importância e a sua presença no contexto da América Latina. Dessa forma, a região na qual se desenvolve o ensino bilíngue de fronteira conta com a dimensão multilíngue no que concerne ao âmbito oficial, por ser o território no qual coexistem mais de duas línguas oficiais, e pelas variações linguísticas geradas por ele.

Considerando essas variações e a exposição dos falantes a elas, como o caso do *jopará*, a mescla do português, espanhol e guarani, há também a dimensão plurilíngue do fenômeno de coexistência. Enquanto a noção multilíngue trata sobre a coexistência das línguas, a perspectiva plurilíngue trata da utilização de várias línguas por um indivíduo. E, embora essas noções derivem da mesma situação, a relação entre elas não é direta. A perspectiva plurilíngue é pensada a partir da interação do falante com as línguas do seu espaço. Dessa forma, a sociedade multilíngue pode não ter falantes que dominem, em nenhum grau, a língua do outro, e então ela não será plurilíngue.

²⁰ Segundo a Carta Europeia do Plurilinguismo (2005, p.1), multilinguismo é “a coexistência de várias línguas num grupo social” e plurilinguismo é “a utilização de várias línguas por um indivíduo”.

No continente europeu, no qual coexistem línguas e culturas devido à grande proximidade geográfica dos países, as dimensões multi e pluri da situação linguística são tratadas por documentos oficiais cujas convenções traçam diretrizes para o desenvolvimento da educação da região de acordo com os direitos universais. Exemplos desses dispositivos jurídicos internacionais são: a Convenção da UNESCO sobre a Salvaguarda e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, de 2005, e a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, de 2001.

Derivado desses documentos, a Carta Europeia do Plurilinguismo, feita entre 2005 e 2009, traça definições a cerca do plurilinguismo e assegura, além dos direitos linguísticos, a perspectiva cultural da região. Apesar de ter sido redigida a partir das primeiras Jornadas Europeias de Plurilinguismo, seu alcance ultrapassa o âmbito da União Europeia por estar baseada nos direitos universais da UNESCO. Por conta disso, e por se alinhar aos pressupostos teóricos aqui assumidos, a presente pesquisa se apoia no conceito de plurilinguismo nela apresentado.

Segundo a Carta, a dimensão plurilingue da coexistência das línguas está estreitamente vinculada à diversidade cultural. A língua, nessa perspectiva, é vista como parte integrante da cultura de um povo, como sua forma de expressão e representação. Dessa forma, o ensino de línguas condiz com o acesso a uma cultural e não só ao aprendizado de um código.

O destino das línguas não pode ser determinado por objetivos utilitaristas. Num momento em que uma visão dominante da mundialização tende para o monopólio de uma única língua de comunicação instrumentalizada, tem-se de afirmar a superioridade de um plurilinguismo baseado nas línguas de cultura. (CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISTICO, 2005, p.2)

Ao assumir essa perspectiva, o documento visa desenvolver a cidadania europeia, funcionando “como complemento à cidadania nacional” e propiciando o intercambio entre os povos. Nesse sentido, o plurilinguismo, comparado ao multilinguismo, pode ser visto como um alargamento da perspectiva da coexistência linguística por considerar outros elementos além da existência de mais de uma língua em um território.

Tendo isso em vista, em 2013, a partir do III Seminário do Observatório da Educação da Fronteira, intitulado Educação Linguística no Contexto Plurilíngue da Fronteira, redigiu-se uma carta assinada pelas escolas do Programa Federal Escola de Fronteira, pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e pelo IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas

Linguísticas), na qual se reconhece a dimensão plurilingue das escolas de fronteira e se fomenta o desenvolvimento de políticas públicas para a educação voltadas para essa dimensão.

1.5 Fronteira: definições e concepções

A noção de fronteira está, na maioria das vezes, associada à ideia de limite entre duas partes, divisão existente entre dois pontos. Essa definição pode ser encontrada em vários documentos, livros e dispositivos jurídicos que tratam sobre a divisão entre dois pontos geográficos. No entanto, esse é um conceito que pode ser analisado por diferentes perspectivas teóricas e em diferentes áreas do conhecimento e não só a geografia e a política.

Tendo isso em vista, propõem-se aqui apresentar algumas dimensões deste complexo conceito e definir uma opção teórica que seja coerente com os objetivos e o objeto desta pesquisa. Para tanto, serão discutidos noções de documentos oficiais, como leis e programas federais, a perspectiva teórica da geografia com Oliveira (2005) e Raffestin (2006), as contribuições dos estudos culturais com Bhabha (1998), Anzaldúa (1999) e por fim a reflexão desse conceito para educação da América Latina com Peñalongo (2002).

Sob a ótica dos dispositivos jurídicos, têm-se as concepções oficiais do termo “fronteira”, à medida que são as reconhecidas pelo Estado em documentos. No contexto brasileiro, a dimensão física e política do termo pode ser encontrada em documentos como a *Lei Nº 6.634*, de 2 de maio de 1979, que dispõe sobre a faixa de fronteira, e no Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF), elaborado pelo Ministério de Integração Nacional.

Segundo a *Lei 6.634*, que utiliza o termo “Faixa de Fronteira” para tratar da região fronteira, ela é uma “faixa interna de 150 Km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional”. Compreende-se, portanto, a associação de faixa de fronteira com limite, espaço geográfico que delimita o território. Essa definição trata o conceito de fronteira como algo estritamente físico.

No *Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF)*, desenvolvido pelo Ministério de Integração Nacional, além do termo “faixa de fronteira”, o termo “zona de fronteira” estabelece um olhar diferente sobre essa concepção. Para o *PDFF*, “zona de fronteira” trás, além de uma extensão territorial, em suas dimensões físicas e econômicas, uma dimensão social específica, diferente do resto do território. Nele, propõe-se uma análise da perspectiva econômica, social e identitária das regiões de fronteira, e faz-se a diferenciação do que é faixa, e do que é zona.

Esse documento afirma (2009, p. 22), ao abranger a concepção física do termo, que há uma distinção conceitual entre faixa e zona de fronteira. Segundo sua definição, a concepção de faixa é do âmbito do limite, daquele que divide internacionalmente uma área ou região. Ao contrário dessa ideia de limite territorial do poder do Estado, a concepção de zona se relaciona a interação, a mobilidade e ao fluxo social presente nessas regiões. Um exemplo de “zona de fronteira” citado pelo documento são as cidades-gêmeas nas quais o movimento migratório e o trânsito de pessoas geram interações que vão além do espaço delimitado como o fim e o começo, e por isso se tornam experiências “transfronteiriças”.

No âmbito acadêmico, semelhante a essa noção de “zona de fronteira”, o professor Raffestin, geógrafo francês, no prefácio do livro *Territórios sem limite*²¹, afirma que a fronteira “nasce da diferença”, pois decorre do ato de delimitação, inevitavelmente, um “praca” e “outro pra lá”, um “aqui” e um “lá”. Esse ato gera uma barreira, uma diferenciação. Para o geógrafo, as questões relacionadas à fronteira estão relacionadas não só a dimensão geográfica.

Para ele, o fluxo de pessoas e a sua interação fazem desse espaço um lugar de diferenças e de embate. A partir da delimitação dos espaços geopolíticos, esse espaço se configura também pelas pessoas que o compõem e que se vêem entre as categorias de “cá” e de “lá”. Essa divisão, na perspectiva do autor, gera uma tensão que, inclusive, transforma os limites em marcas de segurança. Assim, Raffestin afirma que o espaço fronteiriço é social também pela dimensão biológica.

Sendo ela um fato biológico, tendo em vista as pessoas e as características que ali convivem, as delimitações “cá” e “lá”, “antes” e “depois”, geram a diferenciação das pessoas do espaço fronteiriço. Nesse sentido, pode-se pensar na construção da identidade e nos elementos que se articulam em sua formação. Quais são as características que derivam desses limites? O que faz com que algo seja reconhecido como brasileiro ou paraguaio no espaço da fronteira? Por isso o autor argumenta que:

Sem dúvida também, porque mais do que um fato geográfico e um fato social, a fronteira é um fato biológico incrustado no hipotálamo. Espaço-temporal, a fronteira é também bio-social: ela delimita um “para cá” e outro “para lá”, um “antes” e um “depois”, com um limite marcado e uma área de segurança. A fronteira nasce da diferença, ora, “onde a diferença se faz ausente, é que há ameaça de violência”, “pois não é a diferença, e sim a sua perda que causa a confusão para a violência” (RAFFESTIN, 2005, p.19)

²¹Oliveira, T. C. M. (Org.). 2005. *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005. 648p.

Para o professor Tito Carlos Machado de Oliveira, organizador do livro *Territórios sem limite* e pesquisador da questão fronteiriça, a fronteira é um local que tem uma especificidade própria, primeiro por não ser igual ao resto do território nacional, e segundo por, em seu conjunto, não serem iguais entre si. A fronteira é, assim, duas em uma. É um ambiente peculiar que não pode ser comparado a nenhum outro. Para ele, é isso que gera uma “translocalidade”, um espaço além dos limites, diferenciado do total que delimitam.

Esta pluralidade de ambiente termina por conceber comportamento similar para a população: os fronteiriços se parecem e criam as condições necessárias para produção e reprodução de uma localidade específica, ou então, melhor afirmando - uma translocalidade no dizer de Appadurai (1997). Este ambiente plural transformou as fronteiras em territórios singulares. São singulares em relação ao território-nação e singulares entre si - cada fronteira é uma fronteira (OLIVEIRA, 2005, p. 381).

Segundo o estudioso argentino Canclini (2015, p.29), as fronteiras entre os países e as grandes cidades são contextos que, de maneira especial, condicionam formatos, estilos e contradições específicos da hibridação. Por conta disso, Canclini afirma que poucas culturas podem ser consideradas unidades estáveis e correspondentes a um território delimitado. Para o autor, as fronteiras rígidas estabelecidas pelos Estados modernos – cujos limites são construídos pelos dispositivos legais - se tornaram porosas devido às relações sociais e as formas heterogêneas delas derivadas.

Confirmando essa percepção, Terenciani, cujo estudo sobre o ensino de geografia na fronteira Brasil-Paraguai analisa a situação do sujeito influenciado pela pluralidade, afirma que o espaço fronteiriço, e principalmente as cidades-gêmeas, é o espaço que Bhabha (1998) chama de “entre lugar”. Esse lugar “entre” é o lugar do novo, no qual o sujeito, nem brasileiro nem paraguaio, tem sua própria especificidade. Por estar entre duas territorialidades, ele cria identificações com os dois lados da fronteira, o que o leva, por sua vez, a criar uma própria. Essa identificação não é homogênea nem estável. Antes, é peculiar, única no sentido de híbrida, não se iguala a nenhuma outra.

Homi K. Bhabha é um autor pós-colonial que desenvolveu em seus estudos conceitos-chave para pensar a condição dos povos colonizados e a formação da identidade na sociedade contemporânea caracterizada pela fluidez de conceitos antes tomados como fixos. Em seu livro “O local da Cultura” (1998), ele apresenta o conceito de “entre-lugar” e comenta a perspectiva da fronteira pela diferença. Segundo Bhabha (1998, p.20), o “entre-lugar” é um ponto intersticial à medida que é o encontro e a sobreposição das diferenças. Exemplo dessas diferenças no caso das cidades fronteiriças, como o da fronteira Brasil-Paraguai, as noções de

“aqui” e “lá”, “brasileiro” e “paraguaio”, que, forçosamente, surgem do limite geopolítico posto em documentos oficiais e espaços físicos formam um lugar novo.

Para Bhabha (1998, p.24), o espaço da fronteira reúne as diferenças e isso faz com que algo comece a se fazer presente. Nesse sentido, ao invés de delimitar o fim de algo, a fronteira funciona como a ponte que une dois pontos no qual a interação das partes faz com que as diferenças formem hibridismos. Baseada nessa perspectiva, Terencinai afirma que a condição fronteiriça é “translocal”, porque transcende o limite geográfico.

Anzaldúa (1999, p.3), sobre o caso dos Estados Unidos e o México, afirma que a fronteira é uma “heridaabierta” (ferida aberta) na qual um terceiro mundo surge de dois outros. Essa fronteira, para autora, também não é só um limite geográfico, mas, sobretudo, um resíduo emocional, o que também a torna natural. É o lugar de distinção entre o nós e os outros. Segundo a autora, do sangue dessa ferida emerge um terceiro país, diferente dos outros dois embora seja deles derivado.

Para Anzaldúa (1999, p.7), o terceiro lugar é vago, marcado pela indeterminação. Essa perspectiva dialoga com o conceito de “entre lugar” na medida em que ambos consideram a fronteira um espaço diferente dos demais e marcado pela transitoriedade. Por isso, partimos do princípio de que as identificações dos sujeitos fronteiriços mesclam elementos de ambos os lados. Considera-se aqui, então, que os processos identitários dos alunos desse espaço, também no nível discursivo, estão marcados por essa condição híbrida da qual o trânsito de pessoas, culturas e línguas gera a união, e não a segregação dos traços.

Este *trânsito*, em que estes sujeitos estão imersos, possibilita que estes vivenciem múltiplas territorialidades, criadas e recriadas a partir de processos de identificação entre “ser brasileiro” e “ser paraguaio”, mas não como termos opostos, e sim como possibilidade de criar o novo, que, neste caso se manifesta como o *brasiguai* (TERENCIANI, 2001, p.90).

Também para Canclini (2015, p. 23), com os estudos culturais e os processos incessantes de hibridação, a noção de identidade perdeu o caráter fixo e puro e o conjunto de traços que antes a definiam, como por exemplo a língua e as condutas estereotipadas, não conseguem afirmá-las como essência de uma etnia ou nação. Dessa forma, ao adotarmos essa perspectiva no estudo das questões fronteiriças, não pretendemos estudar a identidade como objeto de estudo “puro”, mas sim deslocar nosso olhar para a sua heterogeneidade e as hibridações culturais que compõem a noção que os documentos oficiais fazem da identidade do aluno de fronteira.

Pensando essas questões no âmbito da filosofia da educação, o professor Peñalongo (2002), da Universidade de Costa Rica, estudioso da educação na América Latina, afirma que esse caráter híbrido da condição sociocultural das fronteiras se reflete como desafio para a educação. O hibridismo, as diferenças e as identificações geradas nesses espaços sustentam limites que ultrapassam as demarcações geográficas.

Segundo o professor:

La región centroamericana tiene otras fronteras que no son las geográficas señaladas, más fronteras culturales que atraviesan las geográficas y que, a su vez, mantienen las diferencias culturales que la educación no puede ignorar con contextos que desafían su práctica cotidiana. Se habla, por ejemplo, de una América Latina hispana, una lusitana, una negra y una indígena, cada una de ellas con matices particulares que desafían la planificación educativa en nuestro continente. (PEÑALONZO, 2002, p.2)

Dessa forma, optou-se, nesta pesquisa, pelas perspectivas que abrangem o sentido de fronteira como contexto de pluralidade, singularidade e *bio-social*. Tendo em vista as perspectivas aqui apresentadas, entende-se fronteira como *plural*, por reconhecer a diversidade em sua constituição, *singular*, por se diferenciar das demais áreas, criando suas particularidades da relação das partes, e *bio-social* por implicar em relações humanas, para além do físico.

Esse conceito, aqui adotado, exclui a noção de limite internacional, físico ou geográfico, e opta pela interação linguística, cultural, social e histórica da região. Os processos que se formam no espaço fronteiriço, assim, devem levar em consideração os aspectos plural, singular e bio-social do contexto analisado. Por isso e conforme esclarece o professor Peñalongo, a constituição identitária dos sujeitos discursivos partirá de concepções que assumam a interação das diferenças culturais como pilar do processo educativo sem que elas, neles, estejam separadas.

CAPÍTULO II

ESCOLAS DE FRONTEIRA: O PROGRAMA E A FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Com o objetivo de encontrar os fios discursivos e selecionar os enunciados que constroem a identidade do aluno da fronteira Brasil-Paraguai, tomando como acontecimento discursivo o programa “Escolas de Fronteira” e considerando que todo discurso faz parte de um tempo e um espaço, este capítulo apresenta as condições de produção que envolvem a criação e o desenvolvimento do *corpus* selecionado.

Para compreender a importância deste capítulo, é necessário ter em vista a teoria base desta pesquisa e os pressupostos teóricos que fundamentam as análises por ela desenvolvidas. Os efeitos de sentido ou a interpretação proposta por este trabalho não estão presos à língua, ao estrutural, mas se formam na relação com a exterioridade. Conforme Orlandi (2002, p.11), o sentido não depende da estrutura material da língua na mesma medida em que é administrado historicamente por formas determinadas. Por causa disso, a análise empreendida busca a relação da materialidade linguística com a formação dos sentidos em um dado contexto social e histórico.

Para Orlandi (2002, p. 16), na Análise de Discurso, o analista interpreta a linguagem na relação que ela estabelece com a exterioridade. Em outras palavras, procura-se entender como os sentidos são formados na relação da língua com o histórico e o social. Assim, para problematizar o processo discursivo da identidade do aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais, será preciso considerar o contexto que envolve a produção desses documentos, os sujeitos e as situações sociais e históricas das fronteiras, em especial o caso de Brasil e Paraguai.

A importância das condições de produção desses documentos se inscreve na natureza do objeto de estudo traçado pela Análise de Discurso que, conforme Orlandi (2002, p. 25), é o fazer sentido da linguagem que a AD faz ao relacionar-se com a história. Na perspectiva dos estudos culturalistas, as condições de produção também formam parte das análises teóricas que têm como objeto o processo identitário.

Para Canclini (2015, p. 23), a história dos movimentos identitários envolve a seleção de elementos de diferentes épocas, ou seja, elementos que estejam vinculados a uma historicidade que lhes dê coerência. Considerando a ótica do hibridismo dos estudos culturalistas e a nossa opção por essa corrente teórica, o estudioso argentino afirma que o processo de hibridação ocorre em condições históricas e sociais específicas o que também delimita as oportunidades de multiplicação. Em outras palavras, os processos que envolvem a combinação de elementos étnicos e culturais dependem do contexto sócio-histórico no qual se desenvolvem.

Também por esse motivo o campo da Análise de Discurso procura a articulação teórica com outros campos das Ciências Sociais, além da Linguística. Neste capítulo, fundamentamos nossas reflexões em estudos culturalistas de Bhabha (1998), Canclini (2015) e Burker (2013), para tratar sobre Políticas Linguísticas, domínio no qual se enquadram os documentos oficiais analisados, nos valemos de Arnoux (2008) e Castilho (2001). Para as dimensões social, histórica e geopolítica da fronteira Brasil-Paraguai os estudos de Doratioto (2002) e as reflexões de Dialo (2013) e Prado (2013) norteiam nossas reflexões.

Outras fontes também são usadas como as informações do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), os mapas linguísticos desenvolvidos pelo Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL) nas escolas que trabalham com o Programa Escolas de Fronteira, as informações oficiais da Secretaria de Estado do Mato Grosso do Sul sobre a aplicação do programa e os convênios internacionais bem como as pesquisas de Sturza (2010) e Fernandes (2013) sobre a educação nas regiões das fronteiras brasileiras com outros países.

Os recortes para análise foram selecionados de três documentos oficiais. O primeiro deles é o documento base do “Programa Escolas de Fronteira”²², publicado em parceria com o governo federal brasileiro e argentino. O segundo e o terceiro são versões do projeto político pedagógico da Escola Estadual João Brembatti Calvoso que foi reformulado depois da aplicação do Programa Escolas de Fronteira. Assim, trabalhamos com as duas versões desse documento: a do ano de 2007, quando o projeto não havia sido iniciado, e a de 2014, depois da aplicação do projeto. Essa escola foi a primeira, na fronteira Brasil-Paraguai, a aplicar esse programa federal.

Sobre o Programa Escolas de Fronteira, é considerada a situação política do país à época em que o projeto do Programa foi publicado bem como a relação que o Brasil mantinha com os países com os quais faz fronteira. Os acordos econômicos e políticos que antecederam o surgimento do documento também fazem parte das condições de produção. Para o Projeto Político Pedagógico da escola selecionada é considerada a situação sociolinguística da região de fronteira Brasil-Paraguai e a relação histórica entre esses países.

2.1 Programa Escolas de Fronteira: Surgimento e historicidade

O projeto “Escolas de Fronteira” é um programa iniciado pela parceria entre os governos do Brasil e da Argentina com o objetivo de promover um ensino especializado para as escolas situadas nas regiões de fronteira. Tal projeto teve início em 2005, a partir das

²² A versão *online* do documento está disponível no *site* oficial do Ministério da Educação.

reuniões e acordos que derivaram da criação do Tratado de Assunção, assinado em 1991 entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Depois, da assinatura desse acordo, que posteriormente ficou conhecido como Mercosul (Mercado Comum do Sul) em português e em espanhol, Mercosur (Mercado Común del Sur), várias reuniões foram realizadas e dispositivos legais foram publicados com o intuito de criar de um programa de ensino voltado especialmente para as fronteiras.

Hoje (2015), o programa possui outra denominação: Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), sendo a anterior alterada pela portaria nº 789 em 19 de junho de 2012. Segundo a portaria, um dos principais objetivos desse projeto é “promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue” (BRASIL, p.1), com ênfase no ensino do português e do espanhol. As escolas públicas estaduais e municipais situadas na faixa de fronteira, que optam pelo programa, seguem um modelo de ensino comum desenvolvido em conjunto entre as instituições dos países participantes. Dessa forma, os planejamentos e os projetos realizados nessas escolas são compartilhados. Os professores fazem reuniões e semanalmente realizam o “cruce”, que consiste na troca de professores que vão trabalhar na escola do país vizinho. (BRASIL, 2008, p.22)

O primeiro documento base que surgiu sobre esse projeto, usado por todas as escolas que trabalham com essa proposta, é uma versão preliminar assinada pelos ministérios de educação brasileiro e argentino. Ainda não há registro de uma versão definitiva. Por causa disso, há duas versões disponíveis. Uma em espanhol, que data de outubro de 2007, e uma em português, escolhida para compor o *corpus* desta pesquisa, que data de março de 2008. A estrutura e o conteúdo dos dois documentos são os mesmos. Para esta pesquisa, tendo em vista que os demais documentos do *corpus* estão em língua portuguesa, optou-se pelo documento disponibilizado no *site* do Ministério da Educação Brasileiro, em português.

Sobre a organização do documento, há, na parte introdutória, a apresentação dos dispositivos legais e dos acordos que antecederam a sua criação. Há também uma exposição da situação sociolinguística da fronteira com a Argentina. Vale lembrar que, embora esse documento sirva de base para a aplicação do Programa em outras fronteiras brasileiras, não há registro de semelhante estudo nas demais regiões.

Considerando as informações do documento e das notas divulgadas pelo *site* oficial do Ministério de Educação, tendo em vista a publicação de leis, expomos, antes da descrição do documento, um breve histórico das ações e reuniões governamentais que propiciaram o surgimento do Programa, assim como sua implantação na fronteira da cidade de Ponta-Porã.

Segundo o documento, o programa surgiu da necessidade de “estreitar laços de interculturalidade entre as cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil” (BRASIL, 2008, p.3). No entanto, segundo também o próprio documento, essa necessidade surgiu, primeiro, do estabelecimento de acordos econômicos entre os países da América Latina. O primeiro desses acordos foi o Mercosul, firmado entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, em 1991, cujo artigo 23 declarou o português e o espanhol como línguas oficiais.

O documento registra a primeira ação específica voltada para as escolas da fronteira com a Argentina. Na década de 1970, foi desenvolvido um projeto militar para a criação de uma “educação de defesa” com relação à expansão dos países vizinhos. Tal projeto foi desenvolvido entre as escolas argentinas, o governo militar e a Gendarmería Nacional, órgão que desempenhava a função de polícia federal na Argentina.

Depois do período militar, não houve mais registro de ações de intervenção nas fronteiras brasileiras até a criação do Mercosul. Desde a sua criação, houve uma série de acordos e ações que buscaram o estabelecimento de acordos educacionais para as fronteiras dos países membros desse mercado. Esse histórico de acordos corrobora a perspectiva de Arnoux (2008, p.1) e de seus estudos na glotopolítica quando afirma que os convênios de livre comércio, efeitos da globalização, não contemplam uma política sobre os bens culturais e linguísticos, o que obriga os Estados a (re)planejarem políticas linguísticas que atendam a essa situação.

Arnoux (2008) ainda afirma que essas políticas, apesar de buscarem o equilíbrio entre a liberdade e a circulação de mercadorias e serviços, acabam também criando uma política de proteção ou controle dessas línguas conhecidas como “próprias”. Assim, pensar o discurso que constrói a imagem do aluno de fronteira em documentos oficiais de um projeto bilíngue implica considerar a articulação que as línguas faladas por ele mantém com os âmbitos histórico, social e econômico.

Depois da assinatura do Mercosul, criou-se o Setor Educacional do Mercosul (SEM) com o intuito de fazer planos de ação que reafirmariam a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol. Um desses planos foi aprovado em 2001, como o “Plano de Ação do Setor para 2001-2005”, assinado em reunião entre os países membros em Assunção/Paraguai. Em novembro de 2003, foi firmada entre Brasil e Argentina a “Declaração Conjunta de Brasília”, para o “fortalecimento da integração Regional” Nesse documento, estabeleceu-se a importância do ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina. (BRASIL, 2008, p. 7)

A partir dessa Declaração, equipes técnicas dos dois países deram início a pesquisas sociolinguísticas nas regiões da fronteira cujos resultados serviram de base para elaboração da primeira versão do projeto escolas de fronteira. O projeto, nessa época, intitulava-se “Projeto-piloto de Educação Bilingue: Escolas de Fronteira Bilíngues Português e Espanhol”(BRASIL, 2008, p.8). Essa versão não se encontra disponível no *site* oficial dos ministérios de educação de nenhum dos países envolvidos, nem junto a Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

Em 2004, Brasil e Argentina assinaram uma nova Declaração Conjunta e estabeleceram um “Convênio de Cooperação Educacional entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil.” A nova Declaração incluía um Plano de Trabalho, e o documento que serviu de *corpus* para a análise. Esse documento foi apresentado aos demais países na XXVI Reunião de Ministérios da Educação do Mercosul, Bolívia e Chile, no ano de 2004²³.

A partir de então, as equipes começaram o processo de implantação do programa, no ano de 2005, com o apoio das Secretarias de Educação dos estados envolvidos. Em 2006 esse processo foi ampliado a outras localidades da fronteira Brasil-Argentina. Durante o ano de 2006, definiu-se que o desenvolvimento do Programa seria no sistema de cidade-gêmeas internacionais, que, segundo o documento, são as cidades que “contam com uma parceria no outro país”. Essa relação entre as cidades propiciaria as condições ideais para o “intercâmbio” e a “cooperação interfronteiriça”. Assim, em 2006, foram selecionados sete pares de cidades-gêmeas na fronteira com Argentina, cujas eram: Montes Caseros (Corrientes) – Barro do Quaraí (RS), Paso de los Libres (Corrientes) –Uruguaiana (RS), La Cruz/Alvear (Corrientes) – Itaqui (RS), Santo Tomé (Corrientes) – São Borja (RS), San Javier (Misiones) – Porto Xavier (RS), Bernardo de Irigoyen.(Misiones) – Dionísio Cerqueira (SC)/Barracão (PR) e Puerto Iguazu (Misiones) – Foz do Iguaçu (PR).

Depois desse breve histórico sobre os acordos que antecederam e propiciaram a criação do programa, descrevemos, em seguida, o documento. Sua estrutura comporta seis partes principais. A primeira é composta por dois subtópicos que se intitulam “A fronteira entre a Argentina e o Brasil e suas línguas” e “Considerações sobre o repertório linguísticos das crianças”. Nessa parte, têm-se informações sobre a língua espanhola e a portuguesa na região da fronteira argentina em que foram aplicados questionários sociolinguísticos. Dos

²³ (*op. cit.*)

questionários, não há nenhum modelo anexado ao documento nem a descrição das perguntas que foram feitas.

Segundo o documento, os resultados desses diagnósticos mostraram uma assimetria na presença do português e do espanhol nas cidades-gêmeas da fronteira com a argentina. Apesar de o documento admitir a coexistência de outras línguas, não há o detalhamento de quais são elas ou de como elas se relacionam na fronteira. Os diagnósticos realizados pela IPOL (Diagnósticos Sociolinguístico de Uruguaiana e Dionísio Cerqueira de 2006) também não apresentam nenhum dado quantitativo sobre essa coexistência. No documento, está descrita a interpretação das informações coletadas.

Nessa interpretação, o diagnóstico demonstrou, segundo o texto, que o português faz parte do repertório das crianças e das famílias do lado argentino enquanto, no lado brasileiro, as crianças e os familiares demonstraram não ter compreensão ou ao menos familiaridade com a língua espanhola. Em decorrência dessa situação assimétrica, o documento caracteriza a situação do português como de prestígio e a justifica pela presença da mídia televisiva, pela oferta de serviços nas cidades brasileiras e pelo fluxo turístico em direção ao Brasil. O documento apresenta, nessa parte, informações sobre as línguas envolvidas no Programa, tais como a quantidade de países e de falantes no mundo.

Para explicar a assimetria, o documento também se apoia na pesquisa de Eliana Rosa Sturza (2010) que pesquisou a circulação das línguas na fronteira Brasil-Argentina e Uruguai a partir da perspectiva da enunciação e considerando o sentido que essas línguas adquiriram no espaço fronteiriço. Segundo o documento, a assimetria influenciou diretamente a organização do programa por mostrar a diferença no repertório linguístico das crianças. A justificativa foi que as crianças argentinas contavam com certo nível de bilinguismo por serem descendentes de brasileiros ou por estarem expostas à mídia local. Importante ressaltar que o documento afirma que o contrário não ocorria. Também afirma que o ensino bilíngue, para o lado argentino, era o reconhecimento de uma realidade, enquanto para o lado brasileiro não o era. Isso implicou um trabalho de “sensibilização” linguística com a finalidade de as crianças e os pais brasileiros perceberem o porquê do ensino bilíngue. Esse período foi o primeiro ano de desenvolvimento do Programa.

A segunda parte do documento é dedicada ao tema da interculturalidade. Esse tema é considerado como a base das práticas desenvolvidas pela escola. Para o Programa, a interação e o diálogo entre “os grupos envolvidos” resultam da relação entre as culturas. A finalidade do desenvolvimento da “interculturalidade”, segundo o documento, é o

“reconhecimento das características próprias”, “ o repeito mútuo” e a “valorização do diferente com diferente (e não como ‘melhor’ ou ‘pior’)” (BRASIL, 2008, p.13).

Para o Programa, há dois tipos de fazeres interculturais. O primeiro é o “conjunto de práticas sociais ligadas a estar com o outro” e o segundo são os “os conhecimentos sobre o outro” (BRASIL, 2008, p.15). Outro ponto relevante são as práticas interculturais que o programa afirma possibilitar. São elas: o uso da segunda língua e a relação pessoal com um falante considerado “nativo” da comunidade nacional/cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada. Essa última diz respeito ao “cruce” que o programa prevê. Chama-se “cruce” o intercâmbio de docentes entre as escolas “espelho”, participantes do programa.

Além da vivência intercultural proporcionada pelo Programa, o texto do documento afirma cumprir, pelo ensino do português e do espanhol, com os “objetivos políticos” presentes nos acordos comerciais e depois educacionais firmados entre os dois países (BRASIL, 2008, p. 18).

A terceira parte do documento trata do modelo de ensino proposto para as escolas participantes, o qual está dividido em duas etapas principais. Na primeira, as escolas seguem os calendários e práticas curriculares dos seus países. Na segunda, o desenvolvimento é dado por um “quadro comum de ensino”, ou seja, na integração do currículo e das atividades (BRASIL, 2008, p.19). Para tanto foram realizadas “Reuniões técnicas bilaterais” e desde 2004, iniciaram-se os estudos e planejamentos que foram concluídos em 2006.

A partir do “quadro curricular de referência do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira”, o programa prevê que cada sistema escolar participante elabore o seu plano político pedagógico. Em razão disso, esta pesquisa optou pela análise dos planos políticos pedagógicos da escola, contando com a versão anterior e a reformulada, depois da implantação do programa.

A quarta parte do documento trata do funcionamento do programa e define itens como carga horária e disposição das aulas em “segunda língua”. O programa apresenta basicamente três formas de organização. A primeira é a “Escola em Tempo Integral (Jornada Completa)”, na qual o ensino em L1 é feito em um turno e o ensino em L2 em outro. Nessa opção, são destinados dois dias de trabalho em segunda língua e uma carga horária de seis horas. (BRASIL, 2008, p.23).

A segunda forma é a “Escola em Contra Turno”, com atividades de educação bilíngue intercultural no turno contrário. A terceira é a “Escola em Turno Único”, com

projetos binacionais bilíngues em dois dias por semana, com atividades de segunda língua no turno de funcionamento e carga horária mínima de cinco horas semanais.

Além desses modelos, o programa pode funcionar de outras duas formas: a vinculada e a não vinculada. (BRASIL, 2008, p.23). No modelo vinculado, cada aluno aprende ambas as línguas no mesmo conteúdo, o que implica a restrição da entrada de novos alunos depois da primeira série. Esse modelo é de turmas fechadas para evitar problemas de acompanhamento com alunos novos. É adotado, no entanto, nas escolas do PEBF, o modelo não vinculado, no qual há a transferência de crianças sem o mesmo grau de proficiência. A coordenação dessas formas de desenvolvimento deve ser feita, segundo o modelo descrito, pelo Ministério da Educação dos países envolvidos e por coordenadores locais das redes gestoras. (BRASIL, 2008, p.24).

Na quinta parte do documento, é apresentada a metodologia adotada pelo programa, chamada projetos de aprendizagem (EPA). Nessa metodologia, os temas desenvolvidos são escolhidos pela turma ou pela escola conforme a realidade da comunidade. Os temas escolhidos são trabalhos em projetos bilíngues coordenados pelas professoras e acompanhadas pelas assessorias pedagógicas das escolas. Nessa perspectiva, os planejamentos são feitos de acordo com o contato com as turmas e em conjunto com os professores do país participante.

O último item trata da leitura e da escrita no programa e discute os termos “letramento” (no Brasil) e “alfabetización” (na Argentina), explicando que entre eles há em comum o processo social de aprendizagem de uma cultura. Dessa forma, nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelo PEBF, as duas línguas podem ser lidas e escritas, o que implica uma fase de contato com a segunda língua em situações de leitura e escrita em língua materna. O programa também prevê a criação de bibliotecas bilíngues nas escolas do Programa. (BRASIL, 2008, p.31).

2.2 O Mercosul

O Mercosul (Mercado Comum do Sul) é um bloco regional de caráter comercial que surgiu com o objetivo de desenvolver a integração econômica dos governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O bloco surgiu no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, em meio ao fim da guerra fria e ao surgimento da globalização, que, segundo Prado (2013, p. 17), trouxe um novo sentido sobre a produção, o consumo, o deslocamento de

capitais e a noção de fronteira geográfica, gerando, assim, a interdependência entre os Estados.

Conforme Diallo (2013), professor de Direito Internacional, a formação de blocos regionais como o Mercosul apresenta uma característica discriminatória em relação aos países não membros. Os países que não fazem parte do acordo político são excluídos das vantagens e dos benefícios que são trocados entre os membros. Um exemplo dessa característica foi, a partir da suspensão do Paraguai do Mercosul, em 2012, o fim do intercâmbio entre os professores do Programa Escola de Fronteira. Por causa das eleições presidenciais, o Mercosul suspendeu as relações com o Paraguai, o que também afetou o desenvolvimento do intercâmbio de professores pelas escolas envolvidas. Até o ano de 2014, quando foram realizadas visitas à escola João Brembatti Calvoso para coleta de dados, o intercâmbio não havia sido retomado, embora o programa continuasse ocorrendo sem a participação do país vizinho.

Para Prado²⁴ (2013, p. 55), analisando o processo de integração regional entre os países membros do Mercosul, a história desse bloco é constituída de um passado de desconfiança e enfrentamento. O professor de Relações Internacionais vê o processo de aproximação entre os países sulistas da América Latina marcado por momentos de disputas como, no século XIX, a questão do controle da geopolítica da bacia do Rio Prata e a Guerra do Paraguai.

Segundo suas análises sobre o processo histórico de integração entre esses países, destacam-se as relações entre Argentina e Brasil que, antes da criação de uma zona de livre comércio, em 1991, com o Tratado de Assunção, já haviam firmado acordos que previam a cooperação econômica entre ambos. Um deles foi, em 1988, o Tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento, chamado Tratado de Buenos Aires, que, em 1990, propôs a criação do que seria, em 1991, um mercado comum na região do Cone Sul.

2.3 Programa Escolas de Fronteira na região de Ponta Porã

A partir do acesso ao material arquivado pela Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul²⁵, traçamos um histórico das atividades desenvolvidas pelo PEBF na fronteira

²⁴ É professor do curso de Relações Internacionais e Direito da Universidade Federal da Grande Dourados e pesquisador na área de Ciências Políticas, com destaque a trabalhos sobre Integração Regional, Cooperação Descentralizada e Paradiplomacia.

²⁵ Seguem, em anexo, as autorizações de acesso aos documentos junto à Secretaria de Estado de Educação bem como a cópia dos documentos usados neste capítulo.

Brasil-Paraguai, desde sua implantação até a atual situação. Esse material traz informações sobre as escolas envolvidas, o processo de implantação nessas escolas, as atividades de planejamento e projetos desenvolvidos. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, selecionamos relatórios, memorandos, calendários e cronogramas de atividades a fim de recuperar a historicidade do programa Escolas de Fronteira em documentos oficiais. A cópia dos documentos usados na pesquisa e citados nesse tópico seguem em anexo.

Embora oficialmente os primeiros documentos datem de 2009, o primeiro relatório²⁶ do projeto afirma que a execução do projeto-piloto teve início em novembro de 2008, com uma apresentação entre os estudantes das escolas João Brembatti Calvoso, de Ponta Porã – MS, e a Escuela Generación de la Paz, de Pedro Juan Caballero – PY. O relatório também aponta a situação bilíngue e trilingue das crianças da fronteira e justifica tal fato declarando que muitos dos envolvidos são descendentes de brasileiros e paraguaios.

Posteriormente, a Escuela Generación de la Paz desfez o vínculo institucional com o programa bilíngue e, em seu lugar, outras instituições foram convidadas. No ano seguinte, 2009, o projeto realizou atividades de abril a novembro, tendo o encerramento no mês de dezembro. Segundo o calendário anual²⁷, os encontros de planejamento e a atividade de “cruce”, quando as professoras trocavam de escolas, ocorreram semanalmente e as séries iniciais do fundamental I foram escolhidas. Nesse mesmo ano, constam nos arquivos dois documentos, um endereçado à escola-espelho brasileira e outro à Secretaria de Educação, cancelando o envolvimento da escola Generación de la Paz no projeto.

Segundo esses documentos, a comunidade de professores rejeitava a implantação do projeto pelo não cumprimento das condições de infraestrutura de que a proposta necessitava como, por exemplo, a merenda escolar.²⁸ Outra justificativa para o fim do convênio foram as ameaças que, segundo o documento, os professores paraguaios recebiam. Em um ofício emitido pelo Sindicato de Educadores del Amambay, encaminhado à diretora da escola do lado brasileiro, arquivado junto aos documentos de 2009, pedia também esclarecimentos sobre os objetivos do projeto a curto, médio e longo prazos.

O documento do Sindicato Nacional também pedia um relatório sobre o programa que apontasse os benefícios para os alunos paraguaios tendo em vista um dos objetivos da

²⁶ Ver anexo página 137.

²⁷ Arquivo anexado ao relatório da qualificação e disponível no acervo da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

²⁸ “Los docentes involucrados en la ejecución del “PROYECTO BILINGÜE ESCUELA DE FRONTERA” son socios del sindicato mencionado, éstos acptaron participar del mismo debido a que se les prometió dotar de las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura, merienda escolar, entre otras cosas: y esto no se cumplió, por esa razón se niegan a proseguir con el mismo.” (SEA-MAS MP-SN, 2009)

educação paraguaia como o de “afirmar la identidad de la nación paraguaya y de sus culturas, en la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre las naciones...” (SEA –MAS/MP SN, 2009, p.1²⁹). Outro ofício dirigido à escola João Brembatti Calvoso da Comunidad Educativa de la Escuela Básica “Generación de la Paz”, em nome dos diretores, professores e pais, reafirmava a desvinculação do programa bilíngue com o Brasil. (Escuela Básica nº 1332, 2009)³⁰

Em novembro de 2009, um memorando emitido pela Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica a vice-ministra de educação paraguaia, na época Diana Serafini, informava ao Ministério de Educação paraguaio a expansão do projeto a três novas escolas básicas; a saber: “Capitán Pedro Juan Caballero”, “Elisa Alicia Linch” e “San Alfonso”. Esse documento também requeria a lista de escolas pré-selecionadas pelo Ministério de Educação brasileiro para continuidade das atividades.

Ainda em 2009, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul preparou um versão atualizada e adaptada do documento base, analisado nesta pesquisa, para formação inicial de professores das escolas envolvidas. O material está em português e conta com o projeto-piloto³¹ (analisado no capítulo seguinte) concepções do que é ser bilíngue, justificativa, perguntas e respostas mais frequentes e estrutura adotada para as escolas na região Brasil-Paraguai³². Quanto à estrutura e funcionamento, as escolas contavam com carga horária de 1h ou 2h por dia de trabalho em outra língua, com frequência de 2 a 5 vezes na semana. O planejamento das atividades ocorria bimestralmente, conforme a divisão do calendário anual do estado.

Sobre o ano de 2010, consta uma cópia da aprovação do calendário educacional anual paraguaio³³, usado no planejamento das atividades do projeto, uma cópia do projeto com as atividades gerais para aquele ano, um depoimento da Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul³⁴, à época Maria Nilene Badeca da Costa, um relatório sobre as atividades do ano anterior, uma cópia da Lei 11.161/2005 sobre a implantação da língua espanhola como oferta obrigatória no currículo básico brasileiro em

²⁹ Ver anexo página 134.

³⁰ Ver anexo página 135.

³¹ Produzido pelos Ministérios de educação brasileiro e argentino e comum a todas as escolas de fronteira.

³² Arquivo anexado ao relatório da qualificação e disponível no acervo da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

³³ Arquivo anexado ao relatório da qualificação e disponível no acervo da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

³⁴ Arquivo anexado ao relatório da qualificação e disponível no acervo da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

espanhol³⁵, e os relatórios de visitas³⁶, elaborados pelos técnicos da SED com os coordenadores e os gestores.

No planejamento de atividades³⁷ gerais, incluem-se as escolas brasileiras estaduais Pedro Afonso Pereira Goldoni e Profª Geni Marques Magalhães e as escolas básicas paraguaias Capitán Pedro Juan Caballero e San Alfonso, nas quais estava prevista a aplicação de diagnóstico e questionário sociolinguístico pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL)³⁸. Consta também o calendário de execução semanal³⁹ entre as escolas João Brembatti Calvoso (BR) e a escola Defensores del Chaco (PY), que assumiu as atividades daquele ano.

O cronograma de atividade geral de 2010 informa a continuação do projeto e a aplicação de diagnósticos e questionário sociolinguísticos nas novas escolas com início previsto para o ano de 2011. No calendário de execução do projeto, estão as atividades planejadas entre a escola João Brembatti Calvoso (BR) e a escola Defensores Del Chaco (PY). Nos relatórios de visitas técnicas, estão descritos os encontros de planejamento entre os técnicos responsáveis, os professores, os coordenadores e gestores de projetos que ocorreram nos meses de fevereiro, março, maio, agosto, novembro e dezembro.

Nesses relatórios, estão descritas as atividades de planejamento, as reuniões técnicas e as atividades desenvolvidas durante a atividade de “cruce”. Sobre os relatórios, cabe ressaltar que o trabalho de “cruce” desenvolvido nas escolas selecionadas era realizado em três línguas; a saber: no espanhol, no guarani e no português. O uso trilingue é registrado nas atividades desenvolvidas nos dois lados da fronteira, o que também comprova a realidade linguística da região da fronteira Brasil-Paraguai. Outro ponto importante é a metodologia empregada nas atividades regidas. No diagnóstico da aula de 5 de maio de 2010⁴⁰, na escola João Brembatti Calvoso, a professora começa a aula cantando uma música em guarani e depois continua com os conteúdos em espanhol. O uso concomitante das línguas aponta para a mescla linguística adotada como método de ensino, fazendo do guarani parte da aula de espanhol.

³⁵ Optamos por não anexar o documento por entendê-lo como de domínio público.

³⁶ Optamos por anexar a esta versão somente os relatórios citados.

³⁷ Arquivo anexado ao relatório da qualificação e disponível no acervo da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

³⁸ Os questionários citados seguem em anexo. Os dados desse diagnóstico não constam nos arquivos da Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul. As cópias acessadas correspondem aos questionários aplicados aos docentes, aos pais dos alunos e aos alunos. Os questionários aplicados aos pais e alunos foram disponibilizados em português e espanhol e estão disponíveis junto à Secretaria.

³⁹ Arquivo anexado ao relatório da qualificação e disponível no acervo da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

⁴⁰ Ver anexo página 144.

Apesar da expansão prevista para o ano seguinte nos documentos de 2010, o único arquivo datado no ano de 2011 é a aprovação do “Calendario de Actividades del año lectivo 2011 para las instituciones educativas”(p. 1), no qual figura o projeto Escolas de Fronteira como atividades regional⁴¹. Sobre os anos de 2012, 2013 e 2014 não há documentados datados. Somente um relatório geral informa as atividades realizadas durante esses anos.

Segundo o relatório de 2015⁴², no ano de 2012, por causa do rompimento do acordo do Mercosul com o Paraguai⁴³, as atividades de intercâmbio foram canceladas. A Escola E. João Brambatti Calvoso, a primeira a desenvolver o projeto, continuou, no entanto, a desenvolver a metodologia proposta e a promover, nos anos seguintes, encontros culturais com a Escuela Básica 290- Defensores Del Chaco. Os alunos dos primeiros anos do fundamental tiveram intercâmbio nas datas comemorativas, como o dia do professor, festa da primavera e outras festividades locais.

Em 2013 e 2014, a Universidade da Grande Dourados – UFGD ofereceu cursos de formação com temas relacionados à fronteira para os professores brasileiros e paraguaios. No ano de 2014, a escola E. João Brembatti Calvoso iniciou a construção de um dicionário trilingue, em português, espanhol e guarani. Com a chegada de portadores de necessidades especiais (surdos), o dicionário incluiu a língua brasileira de sinais.⁴⁴

Além desses documentos, estão arquivadas as atas das reuniões escolares, os termos de recebimento de materiais, os planejamentos semanais das escolas brasileiras, as listas de presença das formações e dos acompanhamentos pedagógicos, os relatórios financeiros, alguns projetos desenvolvidos nas escolas como “Mundo precisa de paz”, o resultado do diagnóstico socioinstitucional realizado em 2010 nas escolas estaduais Pedro Afonso Pereira Goldoni e Prof. Geni Marques Magalhães, fotos das reuniões e aulas além dos emails trocados entre e pelas diretoras, assessoras e técnicos.

2.4 Contexto histórico e social da fronteira Brasil-Paraguai

Um dos fatos históricos que marcaram a relação entre Brasil e Paraguai foi o maior conflito armado da América do Sul, conhecido no Brasil como a Guerra do Paraguai. Esse conflito também é conhecido como a Guerra da Tríplice Aliança na qual Brasil,

⁴¹ Ver anexo página 149.

⁴² Ver anexo da página 157.

⁴³ Disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/06/120628_paraguai_suspenso_mc.shtml>

⁴⁴ Essas informações constam no relatório anexado das páginas 155 à 165.

Argentina e Uruguai se uniram em um enfrentamento contra o Paraguai nos anos de 1864 a 1870. Considerada uma das guerras mais longas do século XIX, com duração de cinco anos, a historiografia se divide com relação às causas do conflito. Há uma corrente de historiadores que atribuem a origem da guerra à ambição e às características pessoais de Francisco Solano López, o então presidente paraguaio, e aos interesses econômicos do governo britânicos. (DORATIOTO, 2002, p.18)

Essa corrente de pensamento é representada pela historiografia tradicional, composta por intelectuais que registraram durante o conflito, em 1870, e os chamados revisionistas históricos que, no século XX, “retrabalharam” o processo do conflito e reconstruíram a imagem de López como grande chefe militar. Alguns autores do chamado revisionismo foram os historiadores León Pomer, na Argentina, e Julio José Chiavennato, no Brasil. Há, no entanto, outra corrente de historiadores que interpretam as origens da guerra a partir de fatores regionais. (DORATIOTO, 2002, p. 20). Nessa última corrente se enquadra a perspectiva adotada por esta pesquisa.

Esses autores partem de documentos oficiais e informes de diplomatas europeus, livros de memórias e trabalhos do final século XIX e início do XX para explicarem as causas do conflito. Entre eles estão os historiadores paraguaios Juan Carlos e María Isabel Herken Krauer, Guido Rodríguez Alcalá, Ricardo Caballero Aquino e Diego Abente. No Brasil, a pesquisa histórica de Alfredo da Mota Menezes, André Total, Ricardo Salles e Vitor Izecksohn também parte da análise regional⁴⁵.

Dentre os autores brasileiros, o historiador Francisco Doratioto buscou, durante quinze anos de pesquisa, dos quais três viveu no Paraguai, explicar as origens e o desenvolvimento desse conflito, reunindo cópia de arquivos oficiais, análise de *charges* dos jornais da época, mapas e quadros que constituíram uma referência sobre o tema e contestaram as explicações sustentadas pela historiografia tradicional e o revisionismo. E, tendo em vista seus estudos, esta pesquisa apresenta um breve relato das motivações e desenlaces do conflito, relacionando-o a formação do município de Ponta-Porã.

Segundo Doratioto (2002, p. 23), a história do Paraguai está intimamente ligada ao Brasil e à Argentina. Por esse motivo, ele defende que a Guerra do Paraguai foi resultado do processo de construção e marco nas consolidações dos Estados nacionais no Rio da Prata. Na história entre Brasil e Paraguai, desde 1829, as relações entre esses países são afetadas pela disputa de território. Àquela época, o presidente paraguaio Francia expulsou o cônsul brasileiro Manuel Correa da Câmara e rejeitou o critério de definição dos limites entre os dois

⁴⁵ (*op. cit.*)

países que determinava a cada país o território que estivesse sendo ocupado na ocasião da independência.

Esse critério determinava, por consequência, que as terras ocupadas pelo expansionismo português seriam brasileiras. Depois da expulsão do cônsul brasileiro, Francia empreendeu um projeto isolacionista no Paraguai, que só mantinha relações internacionais com Brasil e Argentina. Os produtos mais significativos da economia nacional à época eram a erva-mate, a madeira e o tabaco, que eram comercializados. Após a morte de José Gaspar de Francia, sucederam-se no poder juntas militares até a eleição de Carlos Antonio López pelo Congresso como presidente da República do Paraguai.⁴⁶

Desde então, as relações exteriores do Paraguai começaram a se desenvolver. Em 1841, foram assinados dois tratados sobre o comércio e os limites da fronteira com a Argentina. Esses acordos foram feitos com a intenção de evitar conflitos enquanto não fosse feito um acordo sobre as fronteiras com a província de Corrientes. Logo depois houve, em 1842, a proclamação da independência pelo Congresso paraguaio e, com ela, a necessidade de reconhecimento por parte das demais nações bem como a modernização da economia.⁴⁷

A expansão econômica paraguaia era dificultada pelo governo argentino de Rosas, que controlava a navegação pelo rio Paraná. Em setembro de 1844, as relações entre Brasil e Paraguai se estreitaram com as ações assinadas pelo encarregado de negócio brasileiro, José Antonio Pimenta Bueno. O encarregado estabeleceu relações com o presidente Carlos López e assinou o reconhecimento da independência paraguaia e um Tratado de Aliança, Comércio, Navegação, Extradicação e Limites, que restauraria ao domínio paraguaio aproximadamente 200 mil quilômetro quadrados. Para Doratioto (2002), o apoio brasileiro à independência do Paraguai e Uruguai era uma forma de garantir que os rios platinos (Paraná, Paraguai e Plata) não seriam monopolizados pela Argentina.

Durante a independência do Uruguai, houve a queda do ditador Rosas na Argentina, da qual decorreu a Constituição argentina de 1852, que reconheceu a independência paraguaia e franqueou a navegação pelos rios da Prata e Paraná. A partir de então, com uma política de “crescimento para fora”, o Paraguai exportava produtos primários para o mercado regional e internacional, o que propiciou a modernização desse país, inclusive no âmbito militar. Em decorrência desse fato, Doratioto (2002) julga fantasiosa a imagem de que o Paraguai antes da guerra tinha uma industrialização independente do capital exterior, pois um de seus clientes era a Inglaterra, que concedia crédito aos comerciantes paraguaios.

⁴⁶ (op.cit.)

⁴⁷ (op.cit.)

Outra afirmação refutada pelas pesquisas de Doratioto (2002) é a apresentação de que no Paraguai havia igualdade social e educação avançada. Para o autor, os documentos apontam que os núcleos econômicos dependiam diretamente do Estado. Quanto às relações internacionais entre Paraguai e os vizinhos, em 1855 iniciou-se um conflito político por causa dos limites fronteiriços com a Argentina e, em 1850, Carlos López começou a criar obstáculos à navegação do rio Paraguai para navios brasileiros a fim de pressionar o Império na negociação da fronteira entre os dois países no rio Branco.

Dessa forma, o Império brasileiro começou a ameaçar o Paraguai com uma guerra caso as dificuldades continuassem. E, além das questões fluviais, a disputa territorial por parte do então Mato Grosso, mais especificamente na região de Dourados e Miranda, situadas atualmente em Mato Grosso do Sul, na fronteira Brasil-Paraguai, constituiu uma agravante na relação entre esses dois países. Outro ponto importante levantado por Doratioto (2002) é o fato de essa região ter sido produtora de erva-mate, cultivada por ambos os países, o que levou também a uma disputa de mercado.

Assim, explica o autor que essas questões causaram uma tensão regional entre os países o que deteriorou a relação internacional entre os governos paraguaio, argentino, brasileiro e uruguaio. (DORATIOTO, 2002). Conforme o estudo de Doratioto, a região reclamada por Carlos López era a linha fronteira do Apa e do Iguatemi, cujos territórios corresponderam, segundo dados do IBGE, em 1937, ao distrito de Ponta Porã.

Depois do desmembramento do estado de Mato Grosso, em 1949/53, e de alguns distritos que compunham a região de Ponta Porã, o IBGE considera, desde 2007, que esse município é formado por três unidades distritais: a cabeceira do Apa⁴⁸, Sanga Puitã e o distrito sede. A região de Iguatemi pertenceu, em 1950, a Ponta Porã, mas, depois de sucessivos desmembramentos, foi considerada município em 1963. Pouco antes da guerra, a região de Ponta Porã não era colonizada, sendo povoada sobretudo pelos “silvícolas das tribos Guaranis e Caiuás.” (IBGE⁴⁹, 2014)

Com a disputa territorial e as relações conflituosas entre os dois países, o presidente paraguaio acusou o Império de enviar para a região de Ponta Porã uma colônia militar, não respeitando assim o acordo de manter a situação da fronteira brasileira conforme o Acordo de 1844. Segundo dados do IBGE, a implantação de uma colônia militar na região antes da guerra ocorreu. Depois da guerra, com a vitória dos países aliados, a região de Ponta

⁴⁸ A região chamada cabeceira do Apa corresponde ao Rio Apa, que banha a fronteira entre o estado de Mato Grosso do Sul e o Paraguai. Esse rio nasce na Serra de Amambai e deságua na margem esquerda do Rio Paraguai.

⁴⁹ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Porã é anexada aos novos territórios do então estado de Mato Grosso e depois é concedida, em 1882, a Thomaz Larangeira, que iniciou a exploração da erva-mate na região.

2.5 Contexto linguístico

A coexistência de diferentes línguas no mesmo território, ora causada pelos avanços tecnológicos ora pela presença de imigrantes, ou ainda pelo contato de países fronteiriços, já é um fato comprovado. Segundo Oliveira⁵⁰ (2003), são faladas aproximadamente 210 línguas por cerca de um milhão e meio de cidadãos brasileiros; entre elas, 190 línguas são autóctones, línguas indígenas de vários troncos linguísticos, e 20 são línguas alóctones, de imigração, além das línguas de sinais.

No caso do Mato Grosso de Sul, além da proximidade dos países fronteiriços, Paraguai e Bolívia, as instituições de ensino disponibilizam, na grade curricular, a opção de duas línguas estrangeiras: o inglês e o espanhol. A Lei federal n 11.161 que dispõe sobre o ensino da língua espanhola no território nacional determinou, em 2005, obrigatória a oferta dessa língua pela escola para o ensino médio pleno.

No caso da cidade de Ponta Porã, escolhida para esta pesquisa, constatou-se, no Atlas Linguístico da região, o uso de expressões e palavras advindas das línguas espanhola e guarani. Reis (2006), em sua pesquisa de mestrado, observou que essas expressões foram usadas até por falantes sem ascendência paraguaia direta, o que indicou que o fenômeno não está ligado à nacionalidade do falante nem de seus pais. Essa mescla linguística, que se configurou da mistura das três línguas fronteiriças, tornou-se uma nova variante conhecida como *jopará*.

Do ponto de vista linguístico, a investigação realizada nas “cidades gêmeas” da fronteira Brasil/Paraguai, especialmente, a análise dos resultados do corpus do Projeto ALF – BR PY corroboram a assertiva de que a área dialetal a que estão expostos os falantes brasileiros deve ser compreendida pelo viés da diversidade linguística e da interferência de línguas com troncos linguísticos extremamente complexos em sua sistematicidade, como a língua guarani, a falada no Paraguai pelos moradores de fronteira, o jopará [mescla de falares], além das questões de ordem geracionais, como por exemplo, o guarani falado pela segunda faixa etária que apresenta marcas dialetais próprias. (REIS, 2013, p. 48)

A equipe de pesquisadores do IPOL (Instituto de Políticas Linguísticas) também fez, em 2012, com o mapeamento das línguas faladas na zona de fronteira, o estudo da situação sociolinguística da região de Ponta-Porã. A partir da observação da escrita em

⁵⁰ Gilvan Müller de Oliveira é pesquisador do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol) e professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

espaços públicos dos dois lados da fronteira, foi possível constatar uma assimetria no uso do português e do espanhol. Nesse estudo, não foi constatada a presença do espanhol na cidade de Ponta Porã em placas, fachadas de lojas e avisos. A exemplo, o material analisa o anúncio de preços na rodoviária de Ponta Porã, que, apesar de informar sobre “corridas” para o Paraguai, não apresenta o uso da língua espanhola. (MORELLO, OBEDF, 2014, p.14)

Diferente situação foi observada em Pedro Juan Caballero, onde há placas com o uso de ambas as línguas ou, ainda, só o português. Os pesquisadores analisaram um cartaz de lanchonete com informações nas duas línguas. Em entrevista, o proprietário explica que os brasileiros não sabem espanhol e, por isso, se faz necessário que a informação esteja nas duas línguas ou, quando não há espaço, que esteja somente em português. Em conclusão, observou-se que os paraguaios são mais bilíngues do que os brasileiros nessa região. (OBDEF, 2014, p.15)

Essa assimetria na presença escrita do português e do espanhol também revela a diferença de prestígio linguístico dessas línguas no contexto fronteiriço. A presença do português no território paraguaio mostra a relevância que essa língua tem, sobretudo no comércio, para os fronteiriços que vivem no Paraguai. E a ausência do espanhol no lado brasileiro mostra uma menor relevância dessa língua, ainda com o fluxo migratório nos dois sentidos, para os fronteiriços que vivem do lado do Brasil.

Analisando o processo de *desterritorialização*, a perda da relação da cultura com os territórios geográficos e sociais, Canclini (2015) apresenta o caso da fronteira do México com os Estados Unidos em Tijuana, entre os anos de 1985 e 1988. O autor observa que o caráter multicultural da cidade também tinha sua dimensão linguística no uso do espanhol e do inglês em cartazes e rádios e no uso de línguas indígenas nos bairros, nas fábricas e pelos comerciantes no centro. Para o pesquisador, essa pluralidade corrobora a realocação territorial relativa, parcial, na qual as relações interculturais produzem novas representações simbólicas, inclusive identidades. (CANCLINI, 2015)

Assim, é possível afirmar que o sujeito aluno do Programa Escola de Fronteira da cidade de Ponta Porã convive com a variedade linguística em todo o desenvolvimento de sua linguagem, como demonstram as atividades desenvolvidas na Escola Estadual João Brembatti Calvoso. Nas imagens 1 e 2, é possível observar o uso de três línguas, a portuguesa, a espanhola e a guarani. Essas línguas, como comprovam as imagens, fazem parte do cotidiano dos alunos dessa região. Outra comprovação dessa coexistência são os mapas linguísticos divulgados pelo Observatório da Educação na Fronteira, feitos pelos pesquisadores do Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL) em escolas localizadas em zona de

fronteira em Mato Grosso do Sul, Rondônia e Acre. Os mapas foram produzidos a partir de informações de natureza linguística e sociocultural sobre a fronteira e a comunidade escolar.



(Imagem 1)⁵¹



(Imagem 2)

Dentre as escolas participantes da pesquisa sociolinguística para os mapas, há duas escolas municipais da cidade de Ponta Porã: a Escola Polo Municipal Ramiro Noronha e a Escola Municipal Maria Lígia Borges Garcia. A primeira escola, Ramiro Noronha, encontra-se na mesma avenida que a escola escolhida para esta pesquisa. As diferenças entre elas é que a escola Ramiro Noronha é municipal e não participa do PEIF⁵², enquanto a escola João Brembatti Calvoso, estadual, participa. Por conta da proximidade entre elas, muitos dos alunos que estudam na escola municipal, quando finalizam o nono ano, frequentam a escola estadual João Brembatti Calvoso.

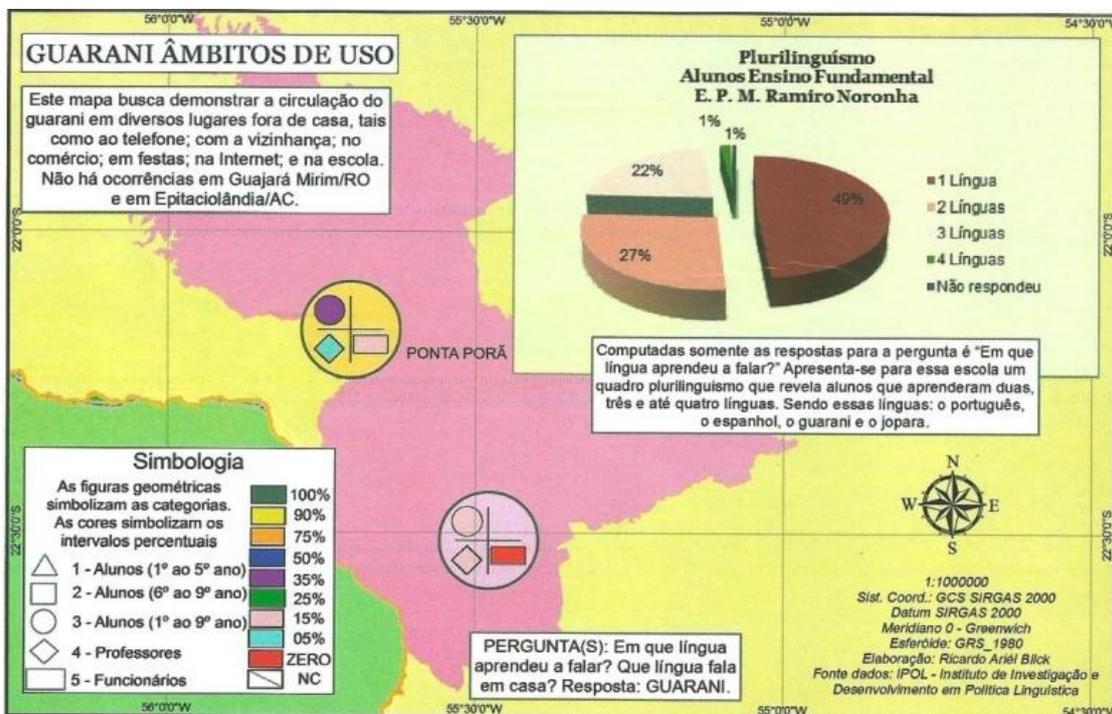
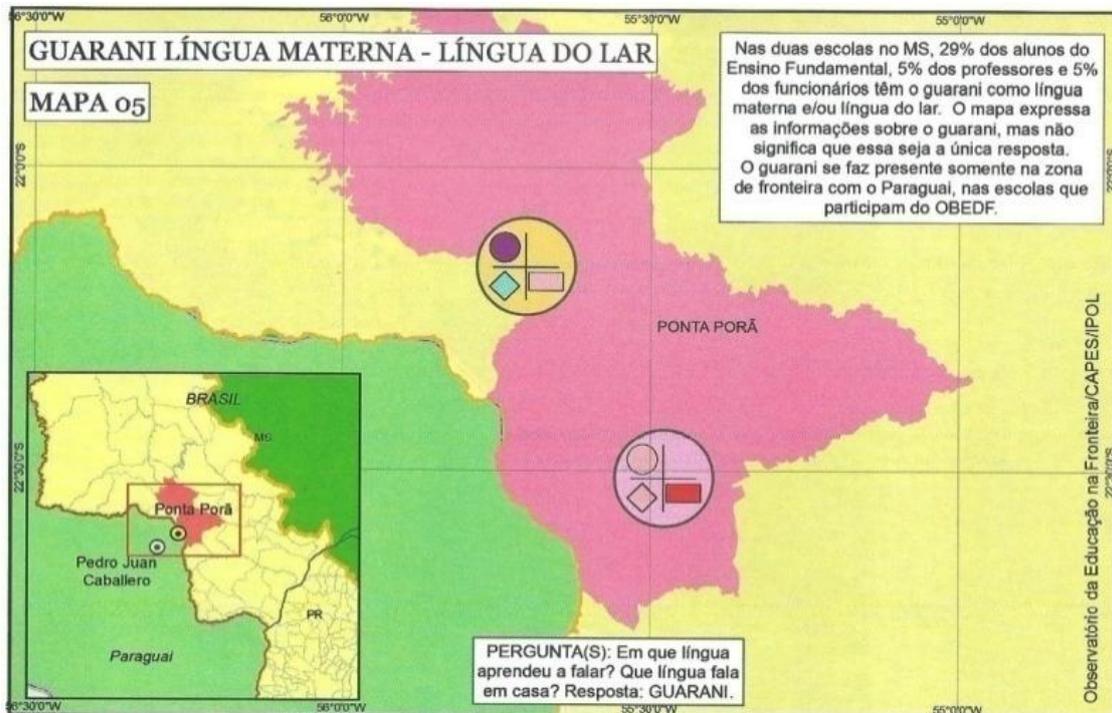
Dos mapas apresentados pelo estudo, destacamos os que apresentam as respostas para as perguntas “Em que língua aprendeu a falar?” e “Que língua fala em casa?”. Para essas perguntas, é observada, em comum, a resposta: guarani. O estudo revela que somente na fronteira com o Paraguai essa resposta se faz presente, no entanto, isso não significa que o guarani seja a única língua usada em casa.

No mapa 5, das escolas analisadas na cidade de Ponta Porã, 29% dos alunos e 5% dos professores e dos funcionários, que trabalham e estudam do lado brasileiro da fronteira, declaram que aprenderam a falar guarani ou que usam essa língua em casa. No mapa, a Escola P.M. Ramiro Noronha conta com pouco menos da metade dos alunos, 48%, que declaram

⁵¹ Essas fotos foram tiradas pela pesquisadora em visita à Escola João Brembatti Calvoso no dia 05, de setembro de 2014, durante a coleta de dados.

⁵² Nomenclatura oficial do programa instituída pela portaria nº 798, de junho de 2012, que corresponde a “Programa Escolas Interculturais de Fronteira”. É importante lembrar que desde sua implantação o programa passou por mudanças sendo, uma delas, seu nome.

saber mais de uma língua. Outro dado importante levantado pela pesquisa é que 57% dos alunos dessa escola moram no Paraguai, o que apresenta uma divergência com relação à língua declarada. Seguem os mapas:



(Mapas elaborados pelo Observatório da Educação na Fronteira-OBEDF, MORELLO, 2014)

Ao confrontar a quantidade de alunos que declaram falar mais uma língua, aproximadamente 48%, com a quantidade de alunos que moram no Paraguai, 57%, é possível

concluir que nem todos os alunos que moram no Paraguai declaram saber mais de uma língua ainda que esse país tenha oficialmente uma situação linguística bilíngue. Isso pode indicar que assumir o plurilinguismo nas escolas de fronteira não é algo socialmente privilegiado.

Na Escola Municipal Ramiro Noronha⁵³, o estudo aponta para a situação plurilíngue constatada pelas respostas dos alunos, professores e funcionários. Nessa escola, os alunos declaram que aprenderam a falar mais de uma língua, sendo às vezes até mais de três. As línguas aprendidas pelos alunos foram o português, o espanhol, o guarani e o jopará, mescla da língua guarani com o espanhol.

Com relação ao uso do espanhol, em uma das escolas de Ponta Porã 25% dos alunos do fundamental III, de 1º ao 9º ano, declaram usar o espanhol em outros contextos linguísticos além da escola, como em festas, com a vizinhança ou no comércio. Em contrapartida, mais de 75%, ou pelo menos 50% dos demais entrevistados, contando com professores, funcionários e alunos de outra escola, declaram o uso do espanhol em outros contextos que não o doméstico. Para essas porcentagens, a pergunta norteadora foi: “Que línguas fala fora de casa?” (MORELLO, 2014, p. 33).

A partir dessa situação sociolinguística híbrida, levando em consideração a presença de mais de uma língua em contexto escolar e, inclusive, a presença de uma variante linguística fruto da mescla entre duas línguas, este estudo analisa 25 recortes, selecionados pela perspectiva da hibridação proveniente dos estudos culturalistas. Para partir dessa concepção, deixamos as concepções fixas e rígidas de identidade, língua e sociedade.

Para Bhabha (1998, p. 19 - 20), os avanços da globalização e a modernidade reformularam algumas questões sociais, e uma delas é o viver na fronteira, no momento de trânsito. A reformulação de categorias conceituais do campo das Ciências Humanas, tais como as categorias de gênero, raça, geração, localização geopolítica e outras, trouxeram com elas novas posições de sujeito. Para o autor, os estudos sociais devem focar os processos que se dão na articulação das diferenças.

Nesse sentido, o espaço da fronteira pode ser considerado o lugar da articulação das diferenças por reunir duas noções territoriais, dois países, línguas e culturas. Aos lugares que somam as diferenças, onde há o deslocamento, a sobreposição e a emergência do interstício, do espaço entre as diferenças, Bhabha (1998, p.20) chamou “entre-lugar”. Assim, a fronteira Brasil-Paraguai é analisada nesta pesquisa como um espaço do “entre-lugar”, no

⁵³ Essa escola fica no lado oposto da rua da Escola Estadual João Brembatti Calvoso a qual recebe muitos de seus alunos no ensino médio por causa da proximidade.

qual há a elaboração de estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade.

Conforme Bhabha⁵⁴, no “entre-lugar”, os valores culturais, o interesse comunitário e as experiências de nação, intersubjetivas e coletivas, são negociadas, rearticuladas, pelas diferenças. Por isso, ele afirma que há a elaboração de novos signos culturais e também identitários. Assim, pode-se pensar a proposta da educação bilíngue na fronteira como um novo espaço para a elaboração dos valores e dos signos que formam o processo identitário dos alunos uma vez que propõe um modelo de educação que trabalha a diversidade.

Sobre isso, Canclini (2015, p.24) salienta que, ao considerar a noção de hibridação, de diferença, como caminho para compreender os processos socioculturais nos quais se formam estruturas e práticas, tira-se também o suporte de políticas de homogeneização que apenas consideram a diversidade, a “pluralidade de culturas”, enquanto as segregam. Assim, é preciso ter em vista que a pluralidade, a diversidade e a hibridação são características inerentes da situação sociolinguística fronteriza.

Tendo isso em vista, durante a análise dos recortes, considerando o espaço da fronteira como um espaço do “entre-lugar” e a existência de políticas de homogeneização, o próximo capítulo busca os fios discursivos que formam o processo identitário dos alunos da fronteira Brasil-Paraguai nos documentos oficiais do programa Escola de Fronteira. Portanto, durante a análise são observadas, no nível discursivo, quais enunciados compõem o processo identitário e quais relações estabelecem com o “entre-lugar” social e histórico da fronteira. (BHABHA, 1998, p. 20).

2.6 Projeto Político Pedagógico: duas versões

Conforme previsto pelo documento base do PEBF⁵⁵, houve a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas participantes do programa na fronteira Brasil-Paraguai. A versão escolhida para esta pesquisa é da escola estadual brasileira João Brembatti Calvoso, de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil; a primeira a aplicar o programa na fronteira com o Paraguai. Quando o PEBF começou a ser desenvolvido na região, em 2008, a escola parceira era a Escuela Generación de la Paz, de Pedro Juan Caballero. Desde 2009 e

⁵⁴ (op. cit.)

⁵⁵ Nomenclatura adotada no documento base analisado no terceiro capítulo que, posteriormente, foi alterada pela publicação da portaria nº 789.

quando houve a reformulação do projeto da escola brasileira, entre os anos de 2012 e 2013, a escola parceira era a Escuela Básica 290 - Defensores del Chaco de Pedro Juan Caballero – Departamento de Amambai, Paraguai.

Para esta análise, foram selecionadas duas versões do PPP com o objetivo de contrastar as regularidades enunciativas que se presentificam antes da aplicação do programa bilíngue e as que se presentificam depois, em versão posterior e já reformulada, da instituição escolar brasileira. A versão anterior ao programa data do ano de 2007, um ano antes do início do programa, e a versão posterior data de 2012, sete anos depois da implantação do programa.

A estrutura de ambos os documentos é semelhante, uma vez que o modelo de PPP é padronizado pela Secretaria de estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Assim, muitas informações se repetem nos dois documentos, ou são reatualizadas conforme a situação da escola no ano vigente. A inserção do tópico “sala de recursos multifuncionais” é um exemplo disso. Atualmente, o atendimento educacional especializado para os alunos com alguma deficiência ocorre no período oposto ao ensino regular comum em todas as escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul. Outra mudança do documento é a retirada dos conteúdos programáticos de cada disciplina e a unificação do tópico “metodologia”. Em 2007, ainda não havia o Referencial Curricular Estadual, que foi lançado em 2012 pela Secretaria de Educação. Em virtude disso, o PPP de 2007 apresenta a descrição dos conteúdos programáticos e a metodologia usada em cada disciplina, enquanto a versão de 2012 unifica em um tópico a proposta metodológica da escola e não apresenta a descrição dos conteúdos.

A metodologia proposta pela nova versão do PPP propõe o trabalho com projetos voltados para o interesse da comunidade discente. Diferente da metodologia proposta na versão de 2007, que considerava elementos como o trabalho individual e em pequenos grupos, jogos lúdicos e materiais bibliográficos, a nova proposta tem como base o processo de “problematização”. Nessa perspectiva, “o aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema”. (SED/MS-PPP⁵⁶, 2012, p. 25)

Essa proposta metodológica é descrita no documento base do Programa Escolas de Fronteira como “Ensino via Projetos de Aprendizagem” (EPA). Segundo o documento, os EPA também propõem a busca de respostas para problemas apresentados pela realidade da comunidade escolar. Nesses projetos, está previsto o uso do espanhol e do português em tarefas que convergirão para “solução de uma problemática central”. (BRASIL, 2008, p.28).

⁵⁶ Para as citações do Projeto Político Pedagógico publicado pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, adotamos as siglas oficiais que representam o documento, o estado e a secretaria correspondentes.

Portanto, é possível observar que a mudança das metodologias apresentadas nas versões dos PPP decorreu da incorporação da sugestão do programa desenvolvido pela escola.

Outra diferença nos documentos é a caracterização da comunidade da escola. Dos alunos que frequentam a escola, no documento anterior, 25% eram considerados “brasiguaios” a partir da seguinte definição “brasileiros residentes no Paraguai”, enquanto 1% dos alunos era de nacionalidade paraguaia e mais de 1% era de assentamentos ou acampamentos localizados no lado brasileiro (SED/MS-PPP, 2007, p.15). No documento posterior à implantação do PBEF, vale ressaltar a mudança na caracterização do perfil social dos discentes com a eliminação da classificação “brasiguaios”.

Na nova versão, não há registro de porcentagem de alunos provenientes de regiões de assentamento; há o registro de 65% de alunos “descendentes de paraguaios”. O documento afirma ainda que grande parte dessa porcentagem reside no país vizinho e constata : “temos um alto índice de alunos que falam as três línguas (guarani, espanhol e português) dificultando assim no início da alfabetização o aprendizado da Língua Portuguesa” (SED/MS-PPP, 2012, p. 25).

Importante observar a mudança que houve na identificação dos alunos e na quantidade de alunos de origem paraguaia. Na primeira versão, eles eram “alunos brasileiros que viviam no Paraguai”, o que indica que o discurso oficial considerava que todos os alunos da escola eram de nacionalidade brasileira, embora alguns residissem no país vizinho devido “ao baixo custo de vida (aluguel, água, luz, alimentação)”, como explica o PPP de 2007.

Quadro diferente apresentou-se depois da implantação do programa com a inclusão de alunos “descendentes de paraguaios”. Apesar da nomeação não definir a nacionalidade dos alunos como a anterior, ela confirma o contato, o vínculo familiar com o país vizinho. Outro ponto interessante é a proporção constatada. Em maior número, mais da metade dos alunos da escola descendem de paraguaios, o que também continua sendo justificado pelo “baixo custo de vida”.

A diretora dessa escola, a professora Eliana Aparecida Araújo Fernandes, também apresentou dados sobre o perfil dos alunos em sua pesquisa de mestrado sobre a adequação do PPP da escola ao Projeto Escola Intercultural de Fronteira (PEBF)⁵⁷. Segundo a pesquisadora, o levantamento linguístico feito em 2008⁵⁸ por técnicos do Instituto de Investigação e Política Linguística (IPOL) constatou que 90% dos alunos da escola falavam fluentemente o espanhol

⁵⁷ O Programa Escolas de Fronteira (PEBF) foi instituído como programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) pela Portaria Nº 798, de 19 de Junho de 2012.

⁵⁸ Ano de início do Programa Escolas de Fronteira na escola João Brembatti Calvoso.

e o guarani. Dos alunos que iniciavam a vida escolar no 1º ano do Ensino Fundamental, 60% deles tinham como língua materna o guarani ou o espanhol. (FERNANDES, 2013, p.15)

2.7 Programa Escolas de Fronteira: uma questão de Política Linguística.

Dada a natureza dos textos do *corpus* selecionado, documentos oficiais de um programa educacional bilíngue, e para análise dos recortes, faz-se necessário, antes, compreender a função desses documentos e seus objetivos específicos. Para tanto, consideramos as concepções de Castilho (2001), Calvet (2007), Arnoux (2008), Bauman (2010), Rajagopalan (2005) e Burker (2013), buscando entender como os documentos oficiais do programa se enquadram no âmbito das Políticas Linguísticas. Durante as análises, buscamos entender quais implicações esse enquadramento tem no processo discursivo.

Segundo as acepções encontradas no dicionário, um dos sentidos possíveis para a palavra “política” é: “arte ou ciência da organização, direção e administração de nações, Estados”, ou “conjunto de princípios ou opiniões referentes ao Estado, ao poder” (Houaiss, 2012, p.610). Para palavra “linguística”, encontra-se: “ciência que estuda a linguagem humana, a estrutura das línguas e sua origem, desenvolvimento e evolução.” (HOUAISS, 2012, p.481). Dessas definições, o leitor pode prever que o âmbito das Políticas Linguísticas implicará a regulamentação e administração das estruturas e usos das línguas a partir de princípios governamentais.

Uma grande variedade de teorias da linguagem discute a relação entre língua e sociedade; cada uma, a seu modo, prioriza um aspecto dessa relação. Dentre elas, o campo das Políticas Linguísticas nasceu da preocupação em criar mecanismos para lidar com o multilinguismo levantado pelas pesquisas sociolinguísticas. Nesse sentido, é proposta a criação de programas e de legislação específica para o controle do comportamento linguístico, seja no intuito de apagar ou no sentido de revitalizar usos ou línguas. Essas propostas e leis, junto às reflexões teóricas desenvolvidas acerca do tema, formam esse campo teórico considerado novo em relação a outras teorias da linguagem. (CALVET, 2007, p. 11)

Embora seu surgimento date da década de 1960, seu desenvolvimento é anterior à própria Linguística como saber científico, e começa desde os primeiros processos colonizadores da história da humanidade, quando povos dominaram outros povos por meio de guerras e também por meio das línguas. Os processos de colonização e expansão dos países resultaram na imposição de uma “colonização linguística”, cujos domínios imperialistas reverberam nos dispositivos legais usados ainda hoje. Tais ações, na maioria das vezes,

visavam à homogeneização linguística entre a metrópole e a colônia, o que gerou o apagamento de inúmeras línguas, principalmente indígenas.

No caso do Brasil, por exemplo, as missões jesuítas, com a justificativa de catequizar os povos indígenas, impuseram uma “norma geral”, uma língua geral, que vigorou até o século XVIII. Com o então ministro Marquês de Pombal, o discurso das autoridades portuguesas se baseou na obrigatoriedade da língua portuguesa e a impôs por meio de decreto. O processo de dominação linguística não contava, no entanto, com o contato das línguas em contexto de uso, e não imaginava que elas estariam sujeitas aos movimentos e contatos sociais e, pois, à variação. Na maioria das vezes, esses processos de regulamentação tratam o fenômeno linguístico pela perspectiva estrutural, no nível materialidade, na fixação, e deixam escapar a realidade das línguas, sua dimensão social e seus movimentos. (OLIVEIRA, 2007, p. 8)

Os contextos multilíngues estudados demonstram que o contato entre as línguas geram empréstimos linguísticos que, muitas vezes, criam um terceiro uso, um dialeto. Assim, o governo português da época colonial, apesar de efetivar uma política linguística de implantação do português em terras brasileiras, não previa que um dia a colônia teria uma variante tão diferente da metrópole a ponto de ser “necessário” um acordo ortográfico, outra política linguística, para unificação, pelo menos, do sistema ortográfico. Esses movimentos, que geram aproximações e distanciamentos, que afetam os planos fonético, lexical e semântico das línguas, são, ainda, desconsiderados pelo governo.⁵⁹

Em 1964, em reunião na Universidade da Califórnia (UCLA), entre sociolinguistas como Ferguson, Fisher, Labov, Haugen e Gumperz, a necessidade do planejamento linguístico e da intervenção do Estado em contextos linguísticos chegaria à academia. Embora existam autores que diferenciem a *política do planejamento*, o termo “language planning” foi lançado por Haugen, em 1959, em um artigo sobre a situação linguística da Noruega e foi uma das primeiras referências ao que hoje conhecemos como Políticas Linguísticas. (CALVET, 2007, p. 12)

Segundo Ataliba de Castilho (2001, p.2), Política Linguística pode ser entendida como “uma espécie de sociolinguística intervencionista, que parte da avaliação de situações sociolinguísticas e tende a propor linhas de intervenção por meio de planejamentos”. Os planejamentos podem ser previstos de duas formas: “naturalmente”, quando a comunidade de falantes pede e propõe a intervenção, chamada *in vivo*, ou “artificialmente”, quando o Estado propõe a intervenção, conhecida como *in vitro*.

⁵⁹ (op. cit.)

Geralmente, a planificação e as ações, como no caso do Brasil-colônia, são situações *in vitro*, nas quais é imposta, por motivos econômicos, imperialistas, e sem a participação ativa da comunidade envolvida, uma intervenção. As consequências dessas imposições incidem diretamente sobre os falantes e, sobretudo, na maneira pela qual eles representam as línguas, tornando-as símbolos de prestígio ou desprestígio social. (CALVET, 2007) Por isso, segundo Arnoux (1999, p.13, *apud* CASTILHO, 2001), aquele que se interessa por essa área deve aderir a “certos princípios políticos, éticos, ideológicos que vão orientar sua pesquisa e suas propostas.” Especialmente porque as consequências dessas questões não envolvem exclusivamente sistemas linguísticos, mas também culturas e pessoas que significam o mundo e significam-se a partir desses sistemas.

Por isso, as imagens sociais criadas, jurídica e socialmente, em volta dessas línguas, influenciam diretamente seus falantes. Para Calvet (2007, p.159), a existência das línguas está intrinsecamente atrelada à da sociedade, à comunidade de falantes, e, portanto, ao se tratar desse tema, é imperativo considerar a situação social e histórica dos usos dessas línguas. Por isso, o autor propõe alguns fatores que deveriam ser direcionados ao planejamento e às propostas, como a qual comunidade se propõe e quais os objetivos que se tem em vista. (p.159). As respostas para esses fatores podem ser refletidas pela Sociolinguística, mas isso pressuporia uma intervenção pautada nos interesses da comunidade de falantes, uma ação “ideal”, na qual a situação sociolinguística fosse atendida a contento. Segundo Rajagopalan (2005, p.138): “É um grande equívoco pensar que a política linguística deve pautar-se pelas descobertas e afirmações da linguística ou qualquer outra ciência formal”, pois, nela, o ideal seria que todas as intervenções partissem de situações *in vivo*, para as quais todas as políticas deveriam ser criadas.

As políticas estatais, legislativas, estão, no entanto, relacionadas à oficialização de línguas e às estratégias que atendem aos princípios do poder, do Estado-nação, capitalistas e mercadológicos, cujos mecanismos controlam a reprodução do padrão de sociedade desigual. Segundo Calvet (2007, p.85), as políticas partem de princípios de territorialidade e personalidade que garantem a um grupo linguístico o direito de falar sua língua em seu território. A sociedade moderna atual, segundo o sociólogo Bauman (2010), reflete as consequências da globalização, que tende a agravar as diferenças sociais e homogeneizar os espaços, disseminando as fronteiras e os limites do que é meu e seu.

Nessa perspectiva, o sistema econômico capitalismo adotado pela maioria dos países é “como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento” (BAUMAN, 2010, p. 8-9).

Alimenta-se por meio de estratégias que reforçam os interesses do Estado que o adota. Nas políticas linguísticas, um exemplo claro é o ensino e a implantação das línguas estrangeiras no currículo escolar brasileiro. Desde 1809, estrategicamente escolhidas pelas relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e França, o inglês e o francês, seguidos pelo espanhol, foram implementados e retirados das escolas.

Desse modo, respondendo às perguntas de Calvet (2007), as intervenções são propostas pelo Estado-nação, para os falantes residentes em seus domínios geográficos, com o objetivo de regular e controlar as línguas de seu território. E considerando a perspectiva proposta por Bauman (2010), revelam-se outros tipos de questionamentos, como: De quais lugares sociais e econômicos são os cidadãos que propõem as políticas? Qual a relação entre a lógica que rege a sociedade e a das políticas linguísticas?

As respostas para essas questões podem estar no cruzamento de várias áreas do saber, onde a língua, além de política, também é ideológica, econômica e fluida, podendo estar a serviço de interesses repressores ou libertadores. Para Burker (2013, p. 84), a educação pode ser usada, e o é, como elemento que apoia a resistência cultural pela imposição, escolhendo determinados elementos em detrimento de outros, como aulas compulsórias de irlandês ou basco ou cursos de história local.

Diante disso, é possível concluir que, se as línguas são mais do que estrutura, sujeitas às mudanças históricas e sociais em todos seus níveis, usadas por pessoas que se expressam e entendem ou vivem por elas, elas também são eminentemente políticas. Nesse caso, o conceito de Políticas Linguísticas não seria baseado na junção da política com as questões linguísticas, mas no estudo da dimensão política da linguagem.

Assim, é possível afirmar que os textos que compõem o *corpus* selecionado se enquadram no campo da Política Linguística por proporem uma intervenção em uma situação sociolinguística determinada. (CASTILHO, 2001). Posto isso, trazemos para a análise essa dimensão política e observamos como os enunciados formam imagens de sujeitos cujas características linguísticas e sociais os fazem alunos do programa Escolas de Fronteira.

CAPÍTULO III

SUJEITO FRONTEIRIÇO: LINGUAGEM, LÍNGUAS E REPRESENTAÇÕES

Procuramos, nos capítulos anteriores, apresentar a proposta analítica de nossa pesquisa, os conceitos e representações oriundos de outras áreas do conhecimento, como a Geografia e os estudos culturalistas, a fim de traçarmos linhas gerais sobre os conceitos teóricos e as condições de produção do processo discursivo que pretendemos analisar. Com isso, estabelecemos o objetivo de analisar os traços discursivos que constituem o processo identitário do sujeito aluno nos documentos oficiais do programa “Escolas de Fronteira”. Assim, neste capítulo, desenvolvemos as análises dos recortes selecionados pelo método arqueogenealógico, à luz dos tópicos discutidos anteriormente.

O método arqueogenealógico não se interessa pelas condições imediatas do discurso, mas sim pela sua relação “descontínua” com a história. O discurso analisado traz filiações de redes de memória relacionadas aos eventos históricos e sociais sob o “efeito de raridade”, que compreende a relação enunciativa como aberta. (FOUCAULT, 2008, p.133). Dessa forma, interessamo-nos pela análise das formações discursivas e dos interdiscursos que formam as representações de língua, linguagem, aluno e fronteira nos enunciados selecionados. Os enunciados selecionados e seus efeitos de sentido possíveis levarão ao rastreamento de uma prática discursiva que constitui, na e pela linguagem, o processo identitário do aluno de fronteira. (FOUCAULT, 2008, p. 76)

Para constituição dos recortes aqui apresentados, partimos primeiro do documento base do programa Escola de Fronteira, por servir de guia para a implantação nas escolas de fronteira e reunir em sua estrutura a proposta de ensino bilíngue. Da leitura e análise desse documento, surgiu a necessidade de reunir mais material, visto que a proposta de ensino previa a reformulação do projeto político pedagógico da escola participante. Assim, entendemos que fazem parte dos documentos oficiais do programa o documento base, usado por todas as escolas, e as versões do projeto político pedagógico da escola escolhida. Primeiro foram analisados os excertos da parte introdutória e as relações interdiscursivas que deles emergem para, em seguida, observarmos como os enunciados dos modelos de funcionamento sustentaram e reforçaram essas relações. Em um segundo momento, foram selecionados excertos de duas versões do projeto político pedagógico da escola escolhida.

Os eixos foram separados após a leitura e análise prévia dos documentos selecionados. A seleção de recortes da introdução e do desenvolvimento do documento oficial do programa “Escolas de fronteira” serviram de guias, indícios, que levaram à seleção e organização das regularidades encontradas nos projetos político pedagógicos. Por isso, cabe

agora a apresentação da análise do primeiro recorte selecionado, no qual pudemos encontrar as categorias lexicais que remeteram aos fios discursivos sob os quais organizamos a análise.

Dentre os recortes selecionados, destacamos o recorte da primeira página do documento base do Programa “Escolas de Fronteira”, o qual se refere ao objetivo do programa. Os enunciados desse recorte forneceram pistas sobre quais são as relações discursivas que constituem as representações que o discurso oficial faz do sujeito aluno de fronteira. Assim, antes da apresentação dos eixos, cabe então a apresentação do excerto e de breve análise, que funcionaram como indício para a organização do *corpus*.

No recorte inicial (**R1**), identificamos, desde o começo, relações interdiscursivas e vozes que se imbricam em torno da representação de “identidade”. É importante observar que, no objetivo do programa, está a construção de uma “identidade”, tendo em vista valores específicos – “regional”, “bilíngue” e “intercultural”. Além desses adjetivos, identificamos a presença de já-ditos que permeiam as condições de produção do discurso fronteiriço em sua historicidade e em suas dimensões sociais. O modelo proposto foi aplicado e desenvolvido nas fronteiras com a Argentina, mas atualmente o documento é usado como base por todas as escolas dos demais países fronteiriços, inclusive na fronteira Brasil-Paraguai:

R1-PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA (PEBF)

Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa **para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol.**

Um esforço binacional argentino-brasileiro **para construção de uma Identidade Regional Bilíngue e Intercultural** no marco de **uma cultura de paz** e de **cooperação interfronteiriça.**

(BRASIL, 2008, p. 1, grifo nosso)

Em primeiro lugar, observamos, no excerto acima, que os itens “regional”, “bilíngue” e “intercultural” adjetivam a representação de identidade cuja construção é proposta pela implantação do modelo de ensino descrito pelo documento. Tendo isso em vista, buscamos desenrolar os fios discursivos que deles emergem para identificarmos as vozes e os efeitos de sentido possíveis. Sobre a noção de “regional” dicionarizada, encontramos relações com a ideia de região, de algo próprio, proveniente de um território com características que o distinguem dos demais (HOUAISS, 2012, p. 666 e 665). Segundo o geógrafo francês Raffestin (2006, p. 19), o território fronteiriço é marcado pela diferença porque, com o fluxo de pessoas e a interação proveniente das relações sociais, nascem dicotomias como um “para cá” e “outro pra lá” que, segundo ele, também geram tensão e embates.

Sobre “interfronteira” temos, no processo de formação de palavras com o prefixo *inter*, de origem latina, o sentido de “entre”, posição no meio de. (HOUAISS, 2012, p. 303). Quando observado nos itens “intercultural” e “interfronteira”, esse prefixo sugere a qualidade de “no meio de culturas”, “de fronteiras”, o que, discursivamente, além de representar a relação entre duas partes, reafirma a separação dos lados fronteiriços, tanto nos aspectos culturais como territoriais.

Para o geógrafo Oliveira (2005, p. 381), estudioso da questão fronteiriça no estado de Mato Grosso do Sul, o ambiente fronteiriço tem características próprias por duas razões. Uma delas é a diferenciação do resto do território nacional; a outra, a diferenciação que existe no interior de cada fronteira. Dessa forma, podemos entender que a voz discursiva que aponta a qualidade de “regional” como característica da “identidade” desenvolvida pelo programa assume os elementos que compõem a região de fronteira como integrantes e diferenciadores de outras identidades. O discurso oficial, ao assumir o “regional”, evoca os elementos que compõem a região de fronteira, que a caracterizam, para a representação identitária.

Na noção de “bilíngue” estão imbricadas as ideias de falante de duas línguas, que fala duas línguas, ou de algo escrito ou apresentado em duas línguas. (HOUAISS, 2012, p. 106). As línguas oficiais do programa são o português e o espanhol, razão por que se apresenta o prefixo “bi”, que faz referências à quantidade de línguas. Coracini (2007, p. 117, 118), investigando o processo de identificação dos sujeitos pelos processos discursivos de constituição da subjetividade, assinala que, nos termos “bilinguismo”, “multilinguismo” e “plurilinguismo” estão imbricadas noções de língua, sujeito falante e aprendizagem, que implicam a concepção de domínio ideal das línguas envolvidas. Por isso, para buscar os efeitos de sentido para a noção de “bilíngue”, fez-se necessária a investigação sobre as noções de língua e linguagem e os conceitos que perpassam sua representação discursiva no documento.

O item “intercultural” também nos levou a outra parte da análise: a dimensão cultural das relações identitárias. Observamos, primeiro, a relação que o prefixo “inter” sugere. Esse prefixo indica, segundo o dicionário (HOUAISS, 2012, p. 445), a relação entre, no meio de. O item “cultura” remete às crenças, costumes, comportamentos e atividades de um grupo social (HOUAISS, 2012, p. 213). Assim, temos a ideia de que a “identidade” de que fala o documento está envolvida com os elementos da cultura da região. Na perspectiva culturalista, Canclini (2015, p. 23) afirma que, na história dos movimentos identitários, os elementos históricos e sociais dão coerência aos processos que envolvem a combinação de elementos étnicos e culturais, por isso consideramos os estudos culturalistas nas condições de

produção do discurso do programa. Nesse sentido também, buscamos a análise de como os elementos étnicos e culturais e sua combinação, que convergem para o hibridismo, são representados no discurso pedagógico.

Outro ponto importante no excerto inicial é a ideia de criação, que produz o efeito de algo novo, que antes não existia, com a sequência “para construção de uma Identidade”, que evoca “obra”, “organização de algo” e aponta para a formação de algo que antes não existia. Podemos observar nessa ideia também o discurso hegemônico que se tenta promover no movimento de negar o que existia, ou que antes fora construído. Dessa forma, o documento, ao prever o surgimento de uma “nova” representação de “Identidade”, desconsidera uma “antiga”.

Outra marca desse discurso é o uso de “uma” acompanhando “construção de uma identidade”. Partindo do efeito de que a “identidade” que o Programa propõe não existia, é possível observar em “uma” a função de numeral, que unificaria, congregaria, os elementos “regional”, “bilingue” e “intercultural”. Assim, percebe-se outro traço do discurso hegemônico que busca uniformizar as diferenças que emergem, segundo Raffestin (2006), do território fronteiro. Sobre essa questão, Canclini (2015) observa que, em meio à existência de elementos híbridos, da diferença, há políticas, entendidos aqui como discursos, que apenas homogeneízam a diversidade. Dessa forma, podemos entender que as marcas da construção e organização de “uma identidade” são um exemplo de apagamento das diferenças. Destacamos, ainda, a presença de dois já-ditos que mantêm relações interdiscursivas com as condições sócio-históricas do discurso de fronteira.

A primeira delas deriva do enunciado “cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”. Esse enunciado acompanha a apresentação do objetivo do programa e situa o desenvolvimento da “Identidade Regional Bilingue e Intercultural” como o “marco” – acontecimento marcante – de uma “cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”. Destacamos primeiro os itens “paz” e “cooperação” por se relacionarem na mesma interdiscursividade. A “paz”, o período sem guerras, conflitos, e a “cooperação”, operação em conjunto que remonta a atitudes de ajuda, apoio, constituem um já-dito em relação aos momentos históricos de guerras pela demarcação dos territórios geográficos ocorridos nas regiões de fronteira.

Na fronteira Brasil-Paraguai, Doratioto (2002, p. 18) classifica a Guerra do Paraguai como o maior conflito armado da América do Sul por durar cinco anos e envolver os países da região. O historiador situa o desenvolvimento da guerra como resultado do processo de construção dos Estados nacionais no Rio da Prata, o que também a fez fator decisivo nas

consolidações desses estados (DORATIOTO, 2002, p. 23). A bacia hidrográfica do rio Prata passa por quatro países sul-americanos, incluindo o Brasil: Bolívia, Paraguai, Uruguai e Argentina. Todos esses países fazem fronteira com o território brasileiro.

Nesse sentido, podemos considerá-la um elemento histórico que perpassa, em diferentes graus, a formação discursiva de constituição da noção do Estado-nação Brasil e suas fronteiras. Ademais, com essa perspectiva, podemos identificar a voz oficial que toma como já-dito o período histórico de consolidação dos territórios brasileiros. Ainda nesse excerto, é possível observar outra relação interdiscursiva com o modalizador “com ênfase no ensino do português e do espanhol”. Considerando as relações discursivas dos enunciados com o já-dito e o não dito, ou seja, com o pré-construído, o uso de “com ênfase” não só indica a prioridade do modelo de ensino como também se relaciona com o discurso que assume a coexistência de mais de duas línguas no contexto fronteiriço.

Sobre a dimensão sociolinguística da fronteira Brasil-Paraguai, o atlas linguístico da região constata a mescla das línguas coexistentes – o português, o guarani e o espanhol – no registro de falantes sem ascendência paraguaia. (REIS, 2013). Com esse dado, podemos perceber que a coexistência das línguas na comunicação fronteiriça é um elemento característico dessa realidade. Outro estudo sociolinguístico feito pela IPOL (MORELLO, OBEDF, 2014, p. 14) na região da fronteira de Ponta Porã chamou atenção para a situação assimétrica na qual as línguas coexistem. Segundo os resultados do mapeamento das línguas faladas na região, foi observado o uso do português em placas e fachadas de lojas do lado paraguaio da fronteira, mas não foi constatado o uso do espanhol do lado brasileiro. Ademais, o estudo não apresentou nenhuma informação sobre o uso de guarani nos anúncios, placas, fachadas e avisos analisados, embora essa língua seja reconhecida pelos falantes da região na aplicação de questionários sociolinguísticos.

Nessa perspectiva, é possível considerarmos que a presença do modalizador “com ênfase” gera um efeito restritivo com relação ao ensino das línguas, pois, apesar de reconhecer a existência de outras línguas, o modelo de ensino propõe o trabalho, especificamente, com duas delas; o português e o espanhol. Dessa forma, o advérbio funciona de forma responsiva ao já-dito de coexistência de línguas, mostrando que o modelo de ensino apresentado apoia-se no ensino do português e do espanhol e não no de outras línguas. Assim, levando em conta a premissa de que os dizeres remetem a determinadas formações discursivas, os recortes apresentados para a análise foram selecionados a partir da formação discursiva e das relações interdiscursivas identificadas.

A seleção dos excertos seguiu a regularidade dos itens: “fronteira”, “bilíngue”, “língua portuguesa”, “língua espanhola” e “aluno”, organizados em três eixos de análise; Eixo I: Representações de língua e linguagem, Eixo II: Representações de aluno; Eixo III: Representações de fronteira. É importante mencionar, no entanto, que as representações produzidas poderão emergir em diferentes eixos.

Do documento base do programa “Escola de Fronteira”, a primeira publicação oficial, elaborada em 2007, foram selecionados seis recortes. Das versões do projeto político pedagógico da escola João Brembatti Calvoso, anterior e posterior à aplicação do programa, foram selecionados doze recortes da versão de 2007 e quatro da versão de 2012

. Sobre a seleção dos recortes, partimos dos procedimentos de Foucault (2008, p. 23) para seleção das unidades do discurso. Para tanto, desconsideramos a continuidade histórica do *corpus* e assumimos a descontinuidade como princípio norteador da “escavação”. Os recortes foram selecionados segundo as relações interdiscursivas, sem pensar em características “intrínsecas ou universais” que pudessem ser reconhecidas explicitamente. (FOUCAULT, 2008, p. 25)

O método de análise não busca a origem das relações discursivas nem o “verdadeiro e único” efeito de sentido. Entendemos a formação do domínio discursivo pelo conjunto de sequências linguísticas encontradas nos recortes e buscamos, além dos efeitos de sentido possíveis, os enunciados excluídos pelas condições que fizeram que uns, em vez de outros, irrompessem. (FOUCAULT, 2008, p. 31). As formações discursivas e as vozes neles identificadas imbricam-se na constituição do processo identitário do sujeito aluno de fronteira. Por isso, os efeitos discursivos gerados pelos enunciados estão interligados por uma rede de significações que perpassa todos os eixos, os quais, ao final, irão compor o conjunto de regras, a prática discursiva, do processo identitário do sujeito aluno de fronteira. (FOUCAULT, 2008, p. 30)

3.1 Eixos I: Representações de língua e linguagem

Para análise das representações de língua e linguagem, selecionamos treze recortes, dos quais quatro são do documento base, oito são da versão anterior à implantação do programa e um é da versão posterior ao programa. Rastreamos as formações discursivas e os interdiscursos, nos recortes selecionados, pelo tema língua e linguagem. Os excertos relacionados a esse eixo trazem informações sobre o funcionamento do modelo de ensino nas

escolas, sobre como as línguas se relacionam no espaço escolar, sobre as concepções e objetivos do ensino de línguas na escola João Brembatti Calvoso.

Nos recortes **R1**, **R2** e **R3** do documento base do programa, é possível observar a voz discursiva de separação das línguas. A proposta de intervenção separatista do uso das línguas nas atividades da escola é materializada nas sequências: “com tarefas específicas em cada língua.”, em “cada uma das línguas” e “mas somente com as atividades de educação bilíngue”. Observamos também que a separação das línguas é reatualizada em outros excertos. Antes, porém, de apresentarmos os excertos para análise, trazemos então considerações teóricas que nos auxiliaram na descrição do processo discursivo.

Na análise de discurso de linha francesa, Coracini (2007), a partir dos pressupostos teóricos da teoria psicanalítica de Lacan, parte do princípio de que as línguas não são meros instrumentos de comunicação, mas, sim, matéria da organização e estruturação dos sujeitos e, por isso, pela constituição híbrida, as representações e as crenças que alimentamos e reproduzimos sobre as línguas, “nossas ou estrangeiras”, constituem os discursos e a noção de identidade que sentimos ter.

Pensando nessas representações no âmbito da escola, Coracini lembra que, no contexto escolar, circulam afirmações do tipo “a língua materna atrapalha a aprendizagem e a proficiência da língua estrangeira”, “fulano entrou na escola sem saber nada da língua estrangeira”; ou “só falo uma língua”, cujos sentidos apontam para a representação de língua una, inteira e fixa, como se as línguas tivessem um grau de pureza e não pudessem mudar em decorrência de as transformações históricas e do contato com outras línguas. (CORACINI, 2007, p. 150) Sobre essas afirmações, podemos identificar a voz discursiva que tenta garantir a manutenção da homogeneização, na tentativa de controlar a realidade linguística da fronteira na qual coexistem duas ou mais línguas.

No caso da fronteira Brasil-Paraguai, a coexistência também é marcada pelo uso da mescla linguística, que se configurou em uma nova variante conhecida como *jopará*. Essa variante é fruto da coexistência do português, do espanhol e do guarani. Sobre isso, Reis (2013, p. 48) afirma que a área dialetal a que os falantes da região estão expostos deve ser compreendida na diversidade e na interferência dessas línguas. Comprovando essa assertiva, a pesquisa do Atlas Linguístico do município de Ponta Porã, MS-AliiPP (REIS, 2006), constatou o uso de expressões e palavras advindas das línguas espanhola e guarani por falantes que não tinham ascendência paraguaia direta.

Com isso, ao observar que o modelo de ensino não admite o ensino das línguas no mesmo turno, entendemos que o movimento gerado pelos enunciados é de separação e

controle por desconsiderar a realidade linguística da fronteira marcada pela mescla. Em R2, as atividades em língua estrangeira são separadas por turno e tarefas e, dessa forma, ao afirmar que as tarefas serão realizadas em uma língua por vez, o documento nega, na afirmação, o uso concomitante das línguas. Observamos também que, em R2, se apresenta um modelo separatista que seguirá em todas as propostas de ensino:

R2 - 1)Escola em Tempo Integral (Jornada Completa), com **o ensino em L1** em um turno e **o ensino em L2 noutro turno**, a partir de **projetos de trabalho binacionais, formulados de maneira conjunta**, desenvolvidos pelas escolas-espelho concomitantemente, **com tarefas específicas em cada língua**. (BRASIL, 2008, p. 21, grifo nosso)

Outro ponto importante são os termos “L1” e “L2”, que remetem a noções de língua materna e segunda língua e às concepções de bilinguismo estrutural, como a da formação discursiva da Linguística Aplicada voltada para o ensino de línguas. Esses termos indicam a filiação teórica do documento a uma perspectiva que propicia a irrupção de sentidos como a homogeneização da língua e do fenômeno bilíngue. Uma das relações estabelecidas discursivamente é a separação das línguas, reforçada pelos excertos dos outros dois modelos de funcionamento.

Conforme Nincao (2008, p. 53), as representações de línguas e bilinguismo estão perpassadas pela ideia de que falamos uma só língua, una e homogênea. Essa crença não admite o fato de que as línguas se imbricam, se misturam, e nem a ideia de que, com a globalização e o consumo, temos contato com mais de uma língua, e, pois, não falamos ou conhecemos somente uma. No recorte **R2**, podemos identificar então relações interdiscursivas entre esses mitos e a tentativa de separar as línguas pelos turnos e pelas tarefas.

Assim, o discurso do programa, por partir da concepção de que a língua é algo separável, controlável, propõe o ensino das línguas de maneira desarticulada. Na sequência “com tarefas específicas em cada língua”, que retoma referencialmente as sequências “projetos binacionais” e “formulados de maneira conjunta”, aponta para a representação de língua que considera possível a sua separação pelos objetivos comunicativos de cada situação. Essa noção de língua evoca, por sua vez, a noção de sujeito consciente das línguas que sabe e aprende, porque consegue separá-las conforme os propósitos que tem.

No entanto, segundo a perspectiva de sujeito clivado pelo inconsciente, adotada por esta pesquisa, o fenômeno bilíngue escapa ao controle do falante. Uyeno (2011, p. 268) atenta para o fato de que o falante é constituído pela dimensão inconsciente e as línguas que fala são projetadas em sua identidade, o que explica a mescla do uso de locuções, fragmentos

e discursos das línguas que o dominam. Essa perspectiva dialoga com os dados sociolinguísticos e corrobora o surgimento de variantes dialetais em regiões nas quais há a coexistência de línguas, como no caso da fronteira Brasil-Paraguai.

No recorte **R3**, o uso do advérbio “somente” restringe, delimita, o modo de funcionamento do modelo. Considerando as concepções de bilinguismo apresentadas, podemos afirmar que a voz discursiva de separação das línguas também exclui a interação entre as línguas e aponta para a ideia de bilíngue/bilinguismos como a capacidade de falar uma língua sem se apoiar em outra:

R3 - 2) Escola em Contra-Turno, com um funcionamento semelhante à Escola em Tempo Integral, **mas somente com as atividade de educação bilíngüe intercultural no turno contrário** (BRASIL, 2008, p. 21, grifo nosso)

O espaço da formação discursiva, segundo Pêcheux ([1975] 2014), como o da reformulação – paráfrase –, implica a (re)atualização de enunciados e a relação interdiscursiva, o diálogo entre os discursos da mesma ou de diferentes formações. Nesses recortes, o discurso e as concepções teóricas da Linguística Aplicada são retomados pelo discurso das políticas linguísticas, considerando, pois, a proposta do programa “Escolas de Fronteira” uma intervenção na situação sociolinguística por promover a implantação do ensino bilíngüe em regiões de fronteira. (CASTILHO, 2001).

Assim, observamos também, em **R4**, mais um exemplo de reformulação da representação de língua como algo associado a propósitos comunicativos e uma concepção de bilinguismo que desconsidera a mescla linguística. Essa concepção de bilinguismo pode ser encontrada em autores como Harmmers e Blanc (2000 *apud* UYENO, 2011, p.267), que o consideram um estado psicológico no qual o indivíduo tem acesso a mais de um “código linguístico” para fins comunicativos. Vejamos o recorte:

R4- 3) Escola em Turno Único, com projetos de trabalho binacionais consensuados na escola, **realizados de forma bilíngüe, com tarefas específicas em cada uma das línguas.** (BRASIL, 2008, p. 21, grifo nosso)

A (re)atualização desses enunciados se deve à filiação discursiva a uma formação de ensino aprendizagem de línguas que assume a representação de sujeito consciente, controlador e dono de seu dizer. Em **R4**, é importante observar, na sequência “em cada uma das línguas”, que os itens “cada” e “uma” que reforçam o movimento de separação. O pronome indefinido “cada”, apesar de remeter à ideia de conjunto, série, refere-se a um

elemento considerado individual dentro da totalidade. (HOUAISS, 2012, p. 126). Esse uso gera o efeito discursivo de individualização das línguas, de separação dentro da coexistência.

O efeito produzido dialoga com a separação do ensino por turnos e tarefas. A voz discursiva do programa considera-as de “maneira conjunta”, “bilíngue”, por serem usadas na mesma escola, pelos menos falantes, mas as representa como individuais e unas. O numeral em “uma das línguas” também evoca a representação de unidade das línguas e mantém relação interdiscursiva com as afirmações trazidas por Coracini (2007), nas quais subjaz a ideia de língua fixa, una e homogênea, que não sofre interferências de outras línguas e não muda.

No recorte **R5**, temos outra materialização da formação discursiva pedagógica que separa as línguas “em uma língua e [...] na outra língua”. Nessa formação também se observa o uso de línguas ligado a fins comunicativos, reatualizado em “objetivo em comum”. Na perspectiva da realidade sociolinguística da fronteira, a aplicação de “bilíngue” para o aluno que realiza tarefas específicas em “cada uma das línguas” que sabe nega a possibilidade de ele realizar as atividades com a “mescla linguística”:

R5 - Na perspectiva do ‘Ensino via Projetos de Aprendizagem’ (EPA) as crianças participam de **projetos bilíngues** que **prevêem tarefas a serem realizadas em português e em espanhol** [...] Os projetos, **portanto, são bilíngües: o aluno realiza determinadas tarefas em uma língua e outras tarefas na outra língua, mas todas estas tarefas confluem para um objetivo comum**, que é produzir respostas e compreensões a partir de uma problemática central, determinada de antemão. (BRASIL, 2008, p. 21, grifo nosso)

A conjunção adversativa “mas” produz dois movimentos discursivos, pois, além de dialogar com o discurso da separação das línguas no sentido de oposição, funciona como a materialização da voz que justifica a interação, pelo “objetivo comum” a que confluem as tarefas. Nesse sentido, o “mas” introduz um enunciado que tenta reafirmar a interação das línguas no programa apesar da separação por turnos e tarefas. Assim, podemos interpretar que a conjunção adversativa evidencia o fato de as línguas, embora distintas e não interagentes, “fluem juntas” para atingir um objetivo comum: o uso comunicativo (interação).

No Projeto Político Pedagógico anterior à implantação do programa, selecionamos excertos que tratam dos objetivos específicos das disciplinas Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Não nos interessa, contudo, observar a cronologia dos enunciados, pois partimos de pressupostos que a desconsideram e assumem a descontinuidade como princípio (FOUCAULT, 2008, p.133). Descrevemos então os enunciados em suas relações intemporais.

Em **R6**, apresentam-se dois tópicos dos objetivos gerais para a disciplina Língua Portuguesa nos quais é relevante apontar o uso dos adjetivos “materna”, “geradora de significação” e “integradora” para a representação de língua portuguesa:

R6-Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da identidade;
 Considerar a Língua Portuguesa como **fonte de legitimação de acordos e condutas sociais** e como **representação simbólica de experiência humanas** manifestas nas formas de sentir, pensar e a agir na vida social; (SED-MS, 2007, p. 42, grifo nosso)

No dicionário, encontramos, associados ao item “materna”, os elementos “mãe”, “aprendido na infância” e “no país onde nasceu” (HOUAISS, 2012, p. 509). Nessas acepções, relacionam-se dois aspectos recuperados discursivamente pelo discurso oficial. A relação entre língua materna e “aprendido na infância” remete à concepção de primeira língua aprendida pelo indivíduo, geralmente usada no lar, defendida por algumas vertentes linguísticas. (UYENO, 2011, p. 267) Podemos então observar a interdiscursividade com a voz de teorias linguísticas que trazem as definições de língua materna e língua estrangeira também como a Linguística Aplicada voltada para o ensino de línguas.

Assim, é possível observar a dicotomia língua materna x língua estrangeira pelos itens lexicais “materna”, “geradora” e “integradora”, pois neles se imbricam as noções do outro, da “outra língua”, da “línguas deles”, da “L2 e da estrangeira”. A partir dessas noções, não nos interessa discutir o sentido de “materna”, mas, ao contrário, refletir sobre quais valores e efeitos discursivos acompanham a ideia de “materno”. Segundo Coracini (2007, p. 118), o tema da língua materna x língua estrangeira é marcado pelo pensamento de privilégio entre um dos polos e defesa de métodos de aprendizagem.

Para os itens “geradora” e “integradora”, consideramos os sentidos dos verbos “integrar” e “gerar”. O verbo “integrar” corresponde à noção de incluir, fazer parte de um conjunto, incorporar-se em um todo. (HOUAISS, 2012, p. 443). O enunciado aponta que a língua portuguesa faz parte, incorpora-se, na “organização do mundo e na identidade” do aluno. Isso denota que a voz discursiva considera a língua portuguesa como elemento de sua subjetividade. Nesse sentido, podemos interpretar, pelos já-ditos apresentados, que a voz exclui outra língua como materna no momento em que assume a língua portuguesa como tal.

Outro elemento partilhado na representação de “materna” é a relação com a dimensão política: a ideia de “país onde nasceu”. Essa relação vincula a representação de língua como elemento definidor da nacionalidade do indivíduo, pois, ao compreendê-la e usá-

la, ele estará sendo reconhecido como brasileiro. A voz política materializa essa interdiscursividade na sequência “fonte de legitimação”.

Observamos, no item lexical “legitimação”, a formação discursiva política na qual os itens “legislação”, “legislatura” e “legislativo” formam o campo de sentido no qual o poder legislativo, o que faz as leis, significa-se. Segundo o dicionário, o substantivo “legitimação” deriva do verbo “legitimar”, que significa, entre outros sentidos, “tornar-se conforme a lei”, “legalizar”, “reconhecer como autêntico, verdadeiro” (HOUAISS, 2012, p.473). Assim, um dos objetivos do ensino da língua portuguesa é levar o aluno a entender a língua portuguesa como fator de sua legalidade nos “acordos e condutas sociais”, pois, ao usar essa língua, ele será reconhecido como brasileiro e, por isso, estará legalizado no espaço fronteiriço, no qual há, no âmbito político e legal, duas nacionalidades envolvidas.

Os verbos “compreender” e “usar” remetem a dois campos do aprendizado. Na definição de dicionário (HOUAISS, 2012, p.182) para “compreender” encontramos “apreender o sentido de, entender, conter em si, abranger.”, o que remete ao ato de refletir sobre. Com o verbo “usar”, temos: “ter o hábito ou empregar habitualmente.” (HOUAISS, 2012, p. 786). Nesses verbos, podemos analisar a questão do método de aprendizagem e a formação discursiva pedagógica. Para Coracini (2007, p. 118), junto às representações de língua e linguagem subjaz a priorização de métodos de ensino-aprendizagem que “persistem ainda que disfarçados e misturados a outros”.

Com isso, é possível traçarmos a relação entre o ensino de línguas e os elementos que compõem as representações dos excertos. Em **R6**, o objetivo do ensino de língua portuguesa é o de que o aluno compreenda e use a língua. Destacamos que o verbo “usar”, por estar relacionado às noções de “empregar habitualmente”, representa a concepção de língua como meio de comunicação. Essas abordagens de ensino de língua mantêm relações interdiscursivas com concepções de linguagem que a tomam como parte da atividade social, como a teoria sociointeracionista de Bakhtin (2006, p. 16) segundo a qual a relação entre os “signos”, a linguagem, a língua, está “indissolivelmente” associada à situação social.

Martinez (2009) nos lembra, ao tratar a problemática do ensino de línguas estrangeiras, que, no campo didático, é frequente a influência de teorias nas práticas pedagógicas, como o esquema de Roman Jakobson, as teorias da informação e a etnografia da comunicação. Assim, pode-se observar que a ideia de “usar” a língua também encontra apoio em teorias e discursos que admitem a língua como um “código”, como a formalização de um conjunto de regras com o objetivo de ser usada para transferir uma informação, como o

esquema de Jakobson. Essa interdiscursividade é reatualizada em **R10** e **R11**, quando o documento define os objetivos para língua espanhola.

Travaglia (2009) comenta a relação entre as concepções de linguagem e o ensino de línguas. A concepção de que a linguagem é a expressão do pensamento põe em equivalência a capacidade de o homem organizar o pensamento como a forma na qual ele exterioriza a linguagem. O autor ressalta que é essa concepção que subsidia os estudos tradicionais das normas gramaticais, desconsiderando a interação comunicativa e a situação na qual as pessoas estão inseridas.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, como meio, objeto para a comunicação, vê a língua como um código capaz de transmitir uma informação, e a comunicação depende do domínio que os falantes têm dos sistemas linguísticos, desconsiderando os elementos culturais e contextuais. Segundo Travaglia (2009), essa concepção separa o homem do seu contexto social e considera a língua por uma perspectiva formal. Nessa concepção, o processo de comunicação se dá pela decodificação da informação, uma vez que a língua é o código, o interlocutor/enunciador o “usa” com uma intenção comunicativa e o outro interlocutor recebe os sinais codificados e com eles a informação.

A concepção de língua como código usado para passar uma informação, com um fim prático, é também tratada em outros contextos de coexistência de línguas, como é o caso da União Europeia, que, para garantir o direito das comunidades linguísticas, firma acordos e tratados internacionais. Em 2013, as escolas participantes do PEIF⁶⁰ assinaram uma carta baseada na coexistência de línguas em comunidades das quais a fronteira foi considerada uma região “extremamente plurilíngue”. (MORELLO, 2014, p.1) A carta assinada pelas escolas de fronteira se apoia em outros documentos internacionais, como a Carta Europeia do Plurilinguismo (2005-2009), na qual a dimensão plurilíngue está atrelada à diversidade cultural, o que exclui os objetivos utilitaristas de ensino de línguas e a comunicação instrumentalizada.

Por outro lado, podemos depreender também que a língua portuguesa deve ser considerada elemento legalizador do aluno nas “condutas sociais” e “acordos” por estar relacionada ao país onde nasceu, conforme a noção de “materna”. Além disso, o item “acordos”, acompanhado de “condutas sociais”, sugere que a dimensão para a qual a língua portuguesa funciona como legalizadora, dentro da lei, transcende as relações sociais. A palavra “acordo” abarca os sentidos dicionarizados de ‘consentimento’, ‘entendimento’,

⁶⁰ Não consta, dentre as instituições que aplicam o PEIF e assinaram o documento, a adesão da escola estadual cujos PPPs são analisados.

‘pacto’ ou ‘convenção’ (HOUAISS, 2012, p.13), que pressupõem a relação entre duas partes; no entanto, para os sentidos relacionados no excerto mencionado, vão além dessas noções.

A ideia de “acordo”, “pacto”, este pensado no contexto da fronteira Brasil-Paraguai, evoca os acordos políticos e comerciais que ligam os dois países, como o Mercosul. Considerando a realidade da cidade de Ponta Porã e a atividade comercial que existe na avenida que separa geograficamente os países, a palavra “acordo” materializa-se no enunciado como a dimensão comercial. Sobre essa dimensão, o resultado do diagnóstico linguístico realizado pela IPOL corrobora a representação discursiva de que a língua portuguesa é fonte de legitimação em acordos comerciais, o que se confirma pelo uso dessa língua nos cartazes expostos em estabelecimentos comerciais no Paraguai. (MORELLO, OBEDF, 2014, p.14)

O fato de a língua portuguesa ser usada nos anúncios comerciais do lado paraguaio aponta para a presença de consumidores que dominam a língua e que, mesmo “atravessando” para outro país, podem usá-la. Esse dado constatado pela IPOL também mostra que os consumidores que falam português não precisam usar as línguas espanhola e guarani para se comunicar nas zonas comerciais porque a língua portuguesa está inserida na situação linguística paraguaia. O mesmo não foi, todavia, diagnosticado na zona comercial do território paraguaio, o que caracteriza a situação assimétrica do uso das línguas na região.

Por causa dessa relação sociolinguística, podemos relacionar os enunciados de **R7** com uma voz discursiva de prestígio social do uso da língua portuguesa. As sequências que sucedem o enunciado “plena participação social”, como “o homem se comunica”, “acesso a informação”, “expressa e defende”, “partilha ou constrói” e “produz”, constroem, para aprendizagem da língua, uma representação hegemônica que considera essa língua como garantia total, plena, da participação social em uma região marcada pela coexistência. Nesse movimento de exaltação do uso de uma das línguas, o discurso exclui as demais línguas coexistentes:

R7- O domínio da Língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (SED-MS, PPP, 2007, p. 64-65, grifo nosso)

Outro efeito discursivo é a personificação de “Língua” com o uso de letra maiúscula e do determinante “da”. Essas marcas dão dubiedade à interpretação do excerto, pois pode-se considerar a língua portuguesa como dominadora, “o domínio da Língua”, aquela que domina. Nessa perspectiva, tem-se outra interdiscursividade do discurso hegemônico que evoca, no uso de “domínio”, as relações de poder, de controle, relacionadas a

essa língua. Em “plena participação social”, observa-se também a relação de poder que a voz discursiva dá ao uso dessa língua quando afirma possibilitar à “plena”, completa, total, participação social ainda que o contexto seja de coexistência de línguas. O efeito de “domínio”, “soberania”, materializado em “plena participação social”, é reforçado pela realidade linguística da região, pois, das línguas que ali coexistem, a portuguesa é a que, segundo a voz discursiva, domina na “participação social.”

No excerto seguinte (**R8**), o ensino de língua portuguesa está vinculado às questões históricas no enunciado “A importância e o valor do uso da linguagem são determinados historicamente”. Nele, observamos a relação linguagem e história que remonta à memória da colonização e justifica o ensino da língua pela influência colonizadora portuguesa. O operador argumentativo “assim” reforça a conclusão de que, por causa da história, a língua portuguesa tem importância e valor na escola.

A memória discursiva ativada no enunciado selecionado está, no entanto, relacionada à colonização do país, em âmbito nacional, e não à cidade de Ponta Porã, pois, segundo dados do IBGE (2015), no histórico do município, a região fazia parte do território paraguaio e era habitada por índios Nhandevas e Caiuás, descendentes do povo Guarani. A relação interdiscursiva com a memória nacional marca a presença de uma voz institucional brasileira, que assume, como memória discursiva da região, o passado de constituição do país ao mesmo tempo em que silencia a memória da região, marcada pela relação com o Paraguai.

A voz discursiva dos objetivos gerais, que a considera como “geradora”, “formadora” e “integradora”, se relaciona com a ideia de que, na língua portuguesa, o aluno se reconhece “sujeito da história e da cultura”. O objetivo de “compreender” é também evocado pelo enunciado que trata do aprendizado dessa língua como *não só* para que “aprenda a fazer”:

R8- A importância e o valor do uso da linguagem são determinados historicamente seguindo as demandas sociais de cada momento e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Assim, a disciplina de Língua Portuguesa visa educar para o futuro, possibilitando ao educando, enfrentar novas situações, criando condições para que o aluno não só aprenda a fazer, mas a conviver e a se reconhecer como sujeito da história e da cultura. (SED-MS, PPP, 2007, p. 64-65, grifo nosso)

Em **R8**, observamos marcas do discurso que associa língua e sociedade pelas relações de prestígio linguístico nos itens “importância” e “valor”. O campo semântico dessas palavras abarca os sentidos de “relevante”, “influyente”, “mérito” e “estima” (HOUAISS, 2012). Os elementos imbricados na associação da relevância social são materializados pelos enunciados “historicamente” e “demandas sociais”. No enunciado “tudo indica que essa

exigência tende a ser crescente”, observamos um discurso que se refere à situação sócio histórica da região, portanto é importante mobilizarmos as condições imediatas que propiciaram esse discurso com vistas à interpretação da formação discursiva que subjaz nos enunciados.

Desde 2004, as prefeituras de Ponta Porã e de Pedro Juan Caballero começaram a participar de reuniões que fizeram parte das ações do Ministério de Integração Nacional (MIN) desenvolvidas pela “Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira PPDF”, com o objetivo de revitalizar, física e socialmente, as regiões de fronteira brasileiras. (BRASIL- PRPDF, 2005) Naquele ano, equipes técnicas realizaram estudos geopolíticos nas cidades das fronteiras brasileiras, nos quais Ponta Porã e Pedro Juan Caballero compuseram a região do Cone Sul-Mato-Grossense, que abrange quinze cidades desse estado.

Durante as análises das sub-regiões, vários encontros informais entre as autoridades das sociedades locais e representantes dos ministérios exteriores dos países fronteiriços marcaram um movimento político de “integração da América do Sul”. (BRASIL- PRPDF, 2005, p. 47) Nessa conjuntura, destacamos que a primeira versão do Projeto Político Pedagógico – PPP-, aqui analisada, anterior ao ano de aplicação do PEBF, foi elaborada em meio a esse contexto de aproximação política entre os representantes oficiais. Vale lembrar que os anos de publicação dos documentos oficiais da Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira e do Programa Escolas de Fronteira são iguais, o que corrobora a ideia de que o governo federal estava, naquele período, buscando projetos e ações voltados para as regiões de fronteira.

Assim, na voz argumentativa que justifica o ensino do português em “tudo indica”, que dialoga com a situação da fronteira naquele período, imbrica-se a formação discursiva oficial à medida que ações federais anteriores marcam a relação da fronteira Brasil-Paraguai. Assim, temos também outros enunciados que sugerem o desenvolvimento de ações futuras, como “exigência tende a ser crescente”, “educar para o futuro” e o verbo “conviver”. Atentamos para a perífrase verbal “tende a ser” conjugada no presente e com efeito de sentido de um processo gradual que se desenvolve no momento e está propenso a continuar, aumentar, com o item “crescente”. Outra marca da formação oficial é o item “exigência” relacionada a determinações, demandas obrigatórias, nas quais se encaixam as propostas federais, cujas aplicações são, no âmbito legal, necessárias.

Podemos rastrear a história do ensino da língua portuguesa pelo discurso pedagógico, materializado linguisticamente nos itens “educando”, “aluno” e “sujeito da

história e da cultura”. Sobre esses itens, a noção de “sujeito da historia e da cultura” e “educar para o futuro” recuperam os interditos da formação discursiva oficial pelas relações interdiscursivas com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na década de 1990, eles foram lançados com o objetivo de constituírem um referencial de qualidade para a Educação Básica de todo o país.

Segundo a proposta dos PCN (BRASIL, 1997, p. 28, grifos nossos), a educação básica deve visar à formação dos estudantes para o desenvolvimento de “novas competências”, para atender aos “*novos* saberes que se produzem e demandam um *novo* tipo de profissional, preparado para poder lidar com *novas* tecnologias e linguagens, capaz de responder a *novos* ritmos e processos”. A publicação dos parâmetros trouxe objetivos comuns para o sistema educacional brasileiro no qual “novas demandas”, como trabalhar as relações entre o conhecimento e o trabalho e garantir o desenvolvimento do aluno para que ele pudesse “aprender a aprender”, estavam na base da proposta. (BRASIL, 1997, p. 25). Com isso, observou-se a relação discursiva entre o discurso pedagógico dos PCN e do PPP da escola nas expressões “demandas sociais”, “novas situações” e “não só aprender a fazer”.

Sobre as relações interdiscursivas dos parâmetros, destacamos também a presença de elementos que remetem ao processo de globalização e à tecnologia que marcaram os anos finais do século XX e iniciais do século XXI. Materializados discursivamente, encontramos, nos itens “tecnologias”, “linguagens”, “ritmos” e “processos”, os elementos que acionam a inter-relação com o movimento de globalização, que imprimiu ritmos e procedimentos diferentes dos até então vistos entre os países. Nesse contexto, a tecnologia, que era restrita a algumas regiões do planeta, chegou a outros lugares e, com ela, a linguagem e a língua dos países também chegaram por meio de manuais, músicas e filmes.

Como esse era um processo que começava a se expandir e integrar as partes do mundo no final dos anos noventa do século XX, observamos que todos os elementos relacionados à globalização foram caracterizados pela voz discursiva como “novos”, o que marca o momento de transição que os países sofreram naquele período. Voltando a **R8**, o ensino da língua portuguesa tem como objetivos a preparação do aluno “para o futuro” e para o enfrentamento de “novas situações”.

Tendo em vista essa relação, é possível identificar, nos fios discursivos da formação discursiva educacional brasileira, que os elementos da globalização, identificados pelos itens “novos saberes”, “novo profissional”, “novas tecnologias”, “novos ritmos e processos”, dialogam com a noção de “educar para o futuro”. Dessa forma, observando a voz discursiva da formação discursiva oficial pedagógica do PPP, constatamos a reatualização, via

memória discursiva, dos efeitos de sentido da globalização pelos itens “novas situações” e “futuro”. A formação discursiva pedagógica oficial, marcada pelos elementos da globalização, é identificada em outros excertos selecionados.

Contudo, diferente da perspectiva “integradora” da língua portuguesa, em **R9**, os objetivos gerais da “Língua Estrangeira Moderna”, espanhol, apresenta relações de sentido que apontam para um fim utilitarista. Destacamos o verbo “conhecer” e a posição na qual esse discurso coloca o aluno. Segundo Houaiss (2012, p. 189), “conhecer” é ‘obter informações sobre; saber’. Nesse sentido, o discurso representa o aluno como sem conhecimento prévio sobre a língua, desconsiderando a sua relação na fronteira. Esse enunciado homogeneiza os alunos pressupondo que não tenham conhecimento dessa língua ainda que a escola, em outros recortes, assumia a presença de alunos paraguaios. Vejamos o recorte:

R9-Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais; (SED-MS, 2007, p. 43, grifo nosso)

A palavra “instrumento”, na sequência “instrumento de acesso”, evoca o fim mecânico da aprendizagem dessa língua. A palavra “instrumento” faz parte do campo enunciativo de objetos, ferramentas, maquinaria, de modo que o aluno iria usá-la para atingir um objetivo: “acesso a *outras* culturas”. Nesse excerto, é relevante a posição do aluno em relação às culturas e grupos sociais que usam o espanhol. Eles são reconhecidos como “outras culturas e (outros) grupos sociais”, e, portanto, pertencentes a um grupo diferente do universo social e cultural do aluno brasileiro. Esse discurso se reatualiza em **R10**:

R10- A aprendizagem de línguas estrangeiras propiciam condições ao aluno de interagir com outros povos, o que lhe permite com mais facilidade se apropriar do saber historicamente elaborado pela humanidade. (SED-MS,PPP, 2007, p. 63, grifo nosso)

Nesse recorte, o lugar do qual o aluno aprende a língua espanhola e os povos que nela se caracterizam não fazem parte de sua perspectiva. Essa interpretação pode ser estabelecida pelo uso do item “outros povos”. Destacamos também como consequência gerada pela aprendizagem da língua estrangeira a apropriação “do saber historicamente elaborado pela humanidade”. A representação de língua como poder é evocada no uso do verbo “apropriar”, que engloba os sentidos de “tomar para si” e “apoderar-se” (HOUAISS, 2012, p. 60). O efeito de sentido estabelecido pela ideia de “apropriação” remete à lógica

estabelecida entre conhecer, usar uma língua estrangeira, e apoderar-se do saber elaborado pela humanidade.

Sobre as relações de poder, Foucault concebe os discursos como práticas permeadas pelas relações de poder que se formam pelas contingências histórico-sociais e são distribuídas por um sistema de instituições (FOUCAULT, 1999, p. 8). Nesse sentido, partilhando a ideia de que o discurso não é transparente nem neutro, entendemos também que a construção discursiva da identidade do aluno fronteiriço esteja perpassada por poderes. Por isso, as vozes discursivas que regulam os enunciados analisados e deles emergem evocam também instâncias de poder. A relação de saber-poder se justifica no excerto seguinte pelo discurso político econômico do Mercosul, que evidencia os interesses comerciais de ensinar e aprender espanhol na região fronteiriça:

R11- O ensino da língua espanhola em nossa região de fronteira se caracteriza como fundamental para as relações de comunicação entre os povos fronteiriços, contribuindo para proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências que possam auxiliar em futuro mercado de trabalho focando o MERCOSUL, além de ser um dos idiomas mais difundidos do mundo e estar ao lado da língua inglesa nos acordos comerciais. (SED-MS, PPP, 2007, p. 63, grifo nosso)

Observamos o uso do pronome “nossa” como determinante de região de fronteira. O movimento discursivo de inclusão causado pelo uso do possessivo se contrapõe com o movimento de distanciamento caudado pelo item “povos fronteiriços”. Na primeira situação, o enunciatador se inclui discursivamente, o que gera o efeito de pertença à região da fronteira, no entanto, na segunda, em um movimento contrário, a voz discursiva se distancia e não se inclui no outro, “povos fronteiriços”. Na sequência “povos fronteiriços”, embora pareça inclusiva, o uso do plural em “povos” marca o distanciamento por pressupor a existência de diferentes grupos que ocupam o mesmo espaço.

Em outras palavras, o item “povos” evoca a ideia de grupos de indivíduos que, embora ocupem o mesmo espaço geográfico - a “região de fronteira” -, não partilham das mesmas características culturais e sociais, e, por serem diferenciados entre si, são identificados como vários. Nessa perspectiva, a voz discursiva, ao incluir-se aos povos fronteiriços quanto à delimitação geográfica e diferenciar-se deles ao mesmo tempo, gera o efeito de sentido de que o enunciatador fala da região de fronteira sem envolvimento com aqueles que se comunicam em língua espanhola. Assim, levando em consideração a coexistência das línguas e o vínculo oficial que o espanhol e o guarani mantêm com a

representação nacional paraguaia, podemos afirmar que esse efeito de sentido também define a nacionalidade da voz a partir da perspectiva brasileira.

Nessa perspectiva, podemos interpretar outro efeito para “nossa fronteira” como uso do possessivo com efeito exclusivo. Seguindo a linha de distanciamento gerada por “povos fronteiriços” e considerando a perspectiva discursiva que assume o lado brasileiro como o da enunciação, uma vez que o documento é produzido por um órgão estadual brasileiro – a Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul-, o uso de “nossa” gera o efeito de que a fronteira pertence aos falantes de português. A partir disso, na fronteira dos falantes de português, o ensino do espanhol se justifica como propósitos de “comunicação” e de “interação” com o outro lado da fronteira. O lado dos falantes de espanhol e guarani, o lado “deles”.

Outro ponto importante observado em **R11** é a formação discursiva da globalização pelos temas econômicos e comerciais que se imbricam na voz do Mercosul. Corroborando essa perspectiva, Arnoux (2008, p.1) considera a relação entre a criação de políticas linguísticas fronteiriças como uma consequência dos acordos de livre comércio que não planejaram, desde sua criação, as dimensões linguísticas das relações internacionais. Segundo Arnoux, as políticas que são anteriores à criação desses acordos tentam proteger e regulamentar o uso das línguas.

Nesse sentido, é possível observar, no recorte, a possibilidade de trabalho internacional, materializado pela sequência “possam auxiliar em futuro mercado de trabalho focando o Mercosul”, que funciona também como um argumento que justifica o ensino do espanhol. Nesse excerto, apresentam-se relações interdiscursivas com já-ditos cristalizados na memória do ensino de língua estrangeira com as sequências: “um dos idiomas mais difundidos do mundo” e “ao lado da língua inglesa nos acordos comerciais”.

Nos próximos recortes, observamos os já-ditos que se relacionam à língua estrangeira: espanhol. No excerto **R12**, atentamos para o uso e os sentidos do verbo “desmistificando”. O sentido dicionarizado do verbo “desmistificar” já aponta para a presença de um já-dito, com os significados de “eliminar o mistério”, “desmascarar” e “revelar” (HOUAISS, 2012, p. 248).

R12- Deve ficar claro para o educando a importância que o papel da Língua Estrangeira representa em nosso contexto educacional. Através disso, **possibilita ao aluno pensar em sua própria cultura, desmistificando assim de que uma língua é superior a outra.** (SED-MS, PPP, 2007, p. 66, grifo nosso)

No enunciado “desmistificando assim de que uma língua é superior a outra”, temos, além do verbo “desmistificar”, a materialização do já dito. O ensino da língua espanhola, segundo o excerto acima, conseguirá revelar, contradizer, a ideia de que “uma língua é superior a outra”. Observamos, no já-dito, a presença da voz discursiva de prestígio linguístico, agora negado. Contudo, além da identificação do já-dito, é importante interpretar a qual desprestígio linguístico se refere esse enunciado. Considerando a situação sociolinguística de desprestígio do espanhol apontada pelos estudos feitos na região (MORELLO, OBDEF, 2014), podemos interpretar que a relação de língua inferior materializada no enunciado evoca a assimetria entre o português e o espanhol.

No enunciado “possibilita ao aluno pensar em sua própria cultura”, observamos também a relação interdiscursiva com o já-dito de línguas superiores e inferiores. O item “própria cultura” está vinculado à perspectiva do aluno que deixará de pensar que existem línguas superiores e inferiores ao estudar o espanhol. Partindo da pressuposição de que a língua espanhola é a língua inferior, a “própria cultura” do aluno se refere a sua língua. E, considerando os fios discursivos que compõem a representação de língua portuguesa como “materna” e “integradora” do aluno, concluímos que, da perspectiva de enunciação da voz discursiva em **R12**, a língua portuguesa é a considerada superior. Assim, o ensino do espanhol combaterá o desprestígio linguístico que povoa a representação dessa língua no contexto de fronteira.

Em **R12**, também podemos observar a representação de língua ligada ao pensamento. No enunciado selecionado, o estudo da língua espanhola pode “desmistificar”, mudar o pensamento do aluno, e essa relação mantém interdiscursividade com formações discursivas pedagógicas e práticas de ensino de língua que consideram a relação língua e cognição. Sobre essa perspectiva, a teoria de Vygotsky (2002, p.11), investigando a inter-relação entre pensamento e linguagem, desenvolveu o conceito de “pensamento verbal”, que considera a relação entre pensamento e linguagem e analisa a sua transformação ao longo do desenvolvimento humano. Para o psicólogo, a aprendizagem depende de processos complexos embasados na história natural do indivíduo (dimensão orgânica e genética) e na história cultural (os elementos do entorno).

Para ele, as propriedades e leis do “pensamento verbal” são também construídas a partir do processo sócio-histórico do indivíduo. (VYGOTSKY, 2002, p. 55). Assim, os elementos culturais e históricos nos quais o aprendiz está imerso fazem parte do seu pensamento e da sua aprendizagem. Essa concepção sociocognitiva encontra apoio na abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras. A abordagem comunicativa surgiu

no início da década de 1970 e significou uma mudança nas prioridades didáticas por tomar como ponto principal o desenvolvimento da competência comunicativa. O desenvolvimento dessa competência depende, para essa proposta, das funções que o contexto social, a história cultural, impõe à língua. (MARTINEZ, 2009)

Outro já-dito é o de que o espanhol legítimo é da Espanha, conforme temos em

R13:

R13- Vale ressaltar a pluralidade cultural da Língua Espanhola esclarecendo ao aluno que o **espanhol não é só na Espanha**, configurando hoje como a Segunda língua mais falada no cenário mundial. **Devido ao Mercosul**, do qual o Brasil faz parte, fortalecendo assim a inclusão do Espanhol na Grade Curricular de Mato Grosso do Sul. **O domínio desse idioma histórica que marcou os primórdios da colonização**. Podendo assim, o educando perceber semelhanças do Brasil com os problemas políticos, sociais e econômicos. (SED-MS, PPP, 2007, p. 66, grifo nosso)

Em **R13**, é possível perceber o silenciamento dos outros países que falam espanhol, especificamente o Paraguai, uma vez que este é um país que faz parte do cotidiano dos alunos da escola sendo a região de fronteira. A negação em “não é só da Espanha” silencia a voz que considera o espanhol como influência do Paraguai, e a sequência “pluralidade cultural da Língua Espanhola” causa um efeito homogeneizador, referindo-se a todos os países que falam espanhol. Esse efeito também apaga a relação que a língua espanhola estabelece com a cultura do Paraguai citando a Espanha, mas desconsiderando a localização fronteiriça da escola. Outro ponto importante é a reiteração dos fatores econômicos e comerciais com a citação do Mercosul como fator de fortalecimento do Espanhol na rede de educação.

A referência ao idioma e à ideia de colonização em o “domínio desse idioma histórica que marcou os primórdios da colonização”⁶¹ remonta à memória discursiva da fundação da cidade de Ponta Porã, quando, segundo dados do IBGE, a região fazia parte do território paraguaio.⁶² (IBGE, 2014). No próximo recorte, a relação dialógica entre os enunciados se dá pelo item “contradições”:

R14- O estudo do Espanhol através das quatro práticas de produção oral, da leitura, escrita e análise lingüística de textos, buscar laços que permitam a estruturação de sua própria unidade em meio às contradições. (SED-MS, PPP, 2007, p. 67, grifo nosso)

Em **R14**, expõe-se que, por meio do estudo do Espanhol, o aluno conseguirá estruturar sua “unidade diante das contradições”. Cabe aqui analisarmos quais contradições

⁶¹ A concordância entre as palavras “idioma” e “histórica” foi transcrita da mesma forma como está no projeto político pedagógico.

⁶² Os links e a data de acesso a essas informações seguem nas referências.

estabelecem possíveis relações com o enunciado. O discurso que considera a contradição na fronteira Brasil-Paraguai, local em que coexistem três línguas oficiais, o português, o guarani e o espanhol, prevê que o ensino do espanhol poderá “completar” o aluno e acabar com as contradições com relação à coexistência das línguas, pois, pelo conhecimento da língua espanhola, o aluno sanará o desejo, ainda que ilusório, da completude. O item “contradições” também se relaciona com a ideia de “pluralidade cultural” que o discurso oficial usa para caracterizar o objeto discursivo Língua Espanhola.

Dessa forma, a voz da diversidade representa as diferenças com valor negativo e o estudo sistemático da língua como uma maneira de combater as incoerências geradas pela pluralidade. Em um nível representativo, a língua espanhola é associada, nesse recorte, a algo controlável e “normalizável”. No recorte seguinte, podemos observar mais uma relação dialógica entre enunciados pelo conector adversativo “No entanto”:

R15- Aproximadamente 65% dos alunos são descendentes de paraguaios, muitos residem no país vizinho devido ao baixo custo de vida. **No entanto** temos um alto índice de aluno que falam as três línguas (guarani, espanhol e português) **dificultando assim** no início da alfabetização o aprendizado da Língua Portuguesa. (SED-MS, PPP, 2012, p.3, grifo nosso)

No excerto acima, o documento caracteriza a comunidade atendida pela escola. Ainda na versão atualizada do PPP, depois da implantação do programa que visa à construção de uma identidade “interfronteiriça”, é possível observar o surgimento de enunciados que reiteram a ideia de que a coexistência das línguas na fronteira é um problema, uma dificuldade. Por considerar a coexistência das línguas uma dificuldade, é possível afirmar que a alfabetização citada, dentre as três usadas na escola, considera a língua portuguesa como a língua principal, “a materna.”

Ao analisarmos o operador de disjunção “No entanto”, podemos afirmar que ele está se opondo a um já-dito que não está verbalizado no excerto, mas que pode ser recuperado pela interpretação enunciativa. O enunciado anterior à disjunção se refere à quantidade de alunos descendentes de paraguaios, expresso em valores percentuais: 65%; esse posicionamento estabelece relação com a pressuposição incutida no enunciado no qual seriam somente os alunos descendentes de paraguaios e os residentes no país vizinho os falantes das três línguas.

O uso de “No entanto”, rompe, assim, com a pressuposição gerada pelo enunciado anterior e coloca uma nova informação contrária ao esperado discursivamente. A disjunção ocorre porque, na informação trazida, não só os “65%” de alunos falam as três línguas como

esperado, mas sim “um alto índice de aluno”. Em outras palavras, o índice de alunos que falam as três línguas é maior do que o de alunos descendentes ou residentes no Paraguai. Esse movimento discursivo mostra a relação que existe entre falar a língua e ter um país ou pertencer a ele.

A voz discursiva que “espera” que os descendentes de paraguaios e os que residem no país vizinho sejam os que deveriam falar as três línguas coloca em igualdade e em relação direta a língua e a origem nacional. Esse excerto foi retirado da versão do PPP posterior à adesão da escola ao Programa, o que mostra que a circulação dos discursos, como trata Foucault (2008), se dá pela descontinuidade histórica e, por isso, podemos traçar um paralelo entre os enunciados anteriores e posteriores à adesão ao Programa como relações de uma mesma prática discursiva.

A concepção de sujeito adotada pelas teorias discursivas assume o inconsciente como parte de sua identidade. Segundo Uyeno (2011), o uso da linguagem projeta e constrói os processos identitários do sujeito que se identifica, consciente e inconscientemente, com a(s) língua(s) que fala. Assim, passamos para o Eixo II considerando que o discurso sobre o aluno de fronteira dialoga com as relações interdiscursivas das representações de língua e linguagem até aqui levantadas.

3.2 Eixo II: Representações de sujeito aluno

Neste eixo, interessa-nos perceber quais itens enunciativos compõem a figura de sujeito aluno, qual o lugar institucional que ele ocupa e quais interdiscursos atravessam a representação que os documentos fazem sobre ele. A análise do lugar institucional do sujeito se justifica por duas razões: a primeira é a presença de marcas discursivas que apontam para a caracterização de papéis sociais e a segunda é a natureza dos documentos oficiais da escola, que, por ser uma organização na qual os sujeitos desempenham atividades, faz referência aos elementos do seu sistema pela função que exercem.

Segundo o sociólogo Castell (2001), a identidade é uma construção de significados baseada nos elementos culturais de uma sociedade em processo. Para ele, os papéis sociais diferem da organização do processo identitário por considerá-los definições do âmbito das instituições e organizações. Buscamos, nos enunciados selecionados, como a construção discursiva do papel de “aluno” mantém relação com os discursos identificados no eixo das representações de língua e linguagem. E é por encontrarmos a interdiscursividade desses recortes com os já apresentados que eles fazem parte da análise empreendida.

Em **R16**, o sujeito aluno é mencionado como “aprendiz, “usuário” e “estudante.” Os substantivos “aprendiz” e “estudante” fazem parte do mesmo campo enunciativo educacional, que considera o aluno como aquele que aprende e ocupa o lugar institucional de aluno. Discursivamente, filia-se à formação discursiva pedagógica que vem perpassando os excertos anteriores, e retomam os efeitos de “sujeito da história e da cultura”, “educando”, deslizando no discurso oficial do PCN.

Além dessa relação, o substantivo “usuário” remete, no entanto, a um campo enunciativo diferente dos identificados anteriormente. Relacionado ao campo comercial, mercadológico, o item “usuário” estabelece uma relação diferente entre aluno e escola na qual a instituição está na posição de prestadora de serviço. Essa relação também se materializa no verbo que representa a missão da escola como a de “atender ao aprendiz”.

O verbo “atender” se relaciona com pelo menos dois campos enunciativos cujos efeitos encontram escopo na interpretação dos recortes anteriores. Um deles é o campo pedagógico, com o efeito de dar assistência, dar atenção, estar disponível ao aluno, como também reforça a relação comercial, de atendimento que se estabeleceu com o aluno “usuário”. Outra relação de “usuário” é a recuperação da discursividade de “usar” as línguas, o que as caracterizou como um código, e não como elemento cultural. Dessa forma, a mesma relação utilitária, tendo em vista um fim, identificada na aprendizagem das línguas, é retomada na relação entre o sujeito aluno e a escola. Vejamos:

R16- Uma das coisas a perceber é que a missão da escola mudou. Anteriormente, de acordo com Henneth Johston in Moraes (1997), a tarefa da escola era atender a uma população totalmente amorfa, um tratamento igual para todos, descuidando-se das diferenças e das necessidades dos indivíduos.

Hoje o foco da escola mudou. Sua “missão é **atender ao aprendiz**”, **ao usuário, ao estudante**. A escola tem um **usuário específico**, com necessidades especiais, que aprende e que necessita ser efetivamente atendido.

Este aprendiz é um ser original, singular, diferente e único, é um indivíduo que apresenta um **perfil particular de inteligência desde o momento em que nasce. Um ser incluso, inacabado, em permanente estado de busca, que necessita se educar permanentemente**. Um sujeito de práxis, como afirma **Freire (1987)**, de ações e reflexões sobre o mundo.

Um ser com inteligências múltiplas em sua **individualidade biológica**, com diferentes **perfis cognitivos e estilos de aprendizagem**, com diferentes habilidades para resolver problemas. (SED-MS, PPP, 2007, p. 6, grifo nosso)

Em **R16**, podem-se observar também traços de discursos que se opõem, embora estejam relacionados como homogenias na definição do “usuário específico”. Selecionados os usos de “original”, “singular”, “diferente” e “único” e “um indivíduo” e considerando que a

voz da formação pedagógica é a que caracteriza o aluno em “Este aprendiz”, é possível identificar um movimento de reconhecimento das diferenças, em “diferente” e “inacabado”, e sua negação, em “único”, “original” e “um indivíduo”. A oposição está nas filiações discursivas que as marcas selecionadas assumem. Nos itens “diferente” e “inacabado”, há a representação do sujeito que está perpassado pelas mudanças históricas e sociais podendo por elas ser modificado, o que implica a concepção de identidade como processo, conforme os pressupostos teóricos dos quais partimos a definem.

Contrário à ideia de “mudança” e “diferenças”, encontramos os itens “único” e “singular”, que, acompanhados da ideia de originalidade, partilham os significados dicionarizados de identidade como um “conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo”, fixa e una, podendo ser diferenciada entre outras. Nesse sentido, reconhecem-se essas marcas como traços do discurso homogeneizador que silencia as diferenças e é reatualizado na voz do discurso biológico nas definições de “ser”, “individualidade biológica” e “perfis cognitivos”.

Sobre a questão da identidade cultural na modernidade, Hall (2006) examina definições que servem de ponto de apoio para o estudo da questão. O autor considera três perspectivas de sujeito; o do iluminismo, o sociológico e o pós-moderno. O sujeito do iluminismo é a concepção de “indivíduo”, uno, fixo e racional, consciente das suas ações e centrado em determinadas características, advinda da concepção filosófica iluminista de *cogito*⁶³. A concepção sociológica está atrelada ao mundo “moderno” e, diferente da anterior, a identidade do sujeito se dá na interação com a sociedade, contudo, ainda há um núcleo, um “eu real” que pode ser modificado pelo diálogo com o mundo exterior e público.

Diferente dessas concepções, o autor argumenta que as transformações sociais tornaram o processo de identificação plural e contraditório, o que gerou uma outra concepção de identidade: o sujeito pós-moderno. Essa definição contradiz a noção de identidade fixa e coloca a mobilidade como princípio do processo. Para o autor, a identidade do sujeito pós-moderno é definida historicamente e não biologicamente, como era na concepção iluminista. Nela, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, e elas não são, necessariamente, unificadas ao redor de um “eu” podendo ser contraditórias. (HALL, 2006, p. 13)

Para a análise do excerto **R16**, podemos refletir sobre as vozes discursivas que emergem dos enunciados selecionados e dos discursos sobre identidade apontados por Hall. A voz discursiva que caracteriza o sujeito “aprendiz” sob os itens “único”, “indivíduo” e

⁶³ *Cogito* retoma a citação do filósofo iluminista René Descartes “Cogito, ergo sum”, penso, logo existo.

“original” traz os sentidos do sujeito do iluminismo, consciente e racional, possuidor de um “perfil inteligente desde que nasce. Os sentidos que se apresentam nessas marcas retomam a existência de uma identidade que “nasce” com o sujeito-aluno e permanece com ele, inalterada”, relacionando-se, assim, à ideia de hereditariedade e “inatismo” identificada em outros recortes. Por outro lado, observamos marcas linguísticas que apontam para a presença do discurso do sujeito pós-moderno, “inacabado”, “inconcluso”, pautado na ideia de mobilidade e fluidez.

Esse imbricamento de vozes e de sentidos que apontam para diferentes direções mostra, no âmbito do discurso, que a interdiscursividade entre as formações discursivas reúne vozes cujas relações, assim como a concepção de sujeito pós-moderno, nem sempre apontam para um “centro” único de sentido. Assim, concluímos que a representação de sujeito-aluno é perpassada por discursos que também não são estáveis e únicos, mas plurais, podendo ser contraditórios.

No próximo excerto, **R17**, que trata da missão da escola, o sintagma “nossos clientes” para se referir aos alunos reforça a formação discursiva econômica expressa em recortes anteriores e reafirma a ideia de que a instituição educacional oferece um produto aos alunos, que são seus clientes, estabelecendo assim uma relação comercial. Essa materialidade evoca a representação da língua espanhola relacionada ao comércio, que circula na formação discursiva da globalização, analisada em excertos anteriores. A ideia de que a língua espanhola tem um fim utilitarista, o de “apropriar-se de conhecimentos visando às relações comerciais”, em particular por causa do Mercosul aparece em R17 com o item “clientes”:

R17- A missão da Escola Estadual João Brembatti Calvoso é oferecer um ensino de qualidade, excedendo as expectativas dos nossos alunos e pais de alunos, através de um trabalho de equipe, proporcionando **aos nossos clientes** a formação de cidadãos críticos, consciente e preparados para o exercício da vida profissional, numa gestão transparente. (SED-MS, 2012, p.3, grifo nosso)

Em **R18**, observamos o discurso da globalização perpassando a imagem do sujeito aluno. As sequências “mundo atual”, “as mudanças são muito rápidas”, “o volume de informações” criam a imagem de um sujeito da tecnologia, rápido e conectado. Como já foi observado, os temas da tecnologia e da rapidez são retomados pela formação discursiva da globalização que atravessa os PCN e se presentifica nos recortes analisados pela ideia de “atual” e “mudanças”.

Como já foram identificadas essas relações em outros recortes, inclusive na versão anterior do PPP, faz-se necessário considerar o “efeito de raridade” das formações discursivas

no qual os sentidos remetem uns aos outros e se organizam de forma a constituírem uma prática que caracteriza uma época e instituições. (FOUCAULT, 2008, p. 4). As vozes que perpassam os eixos, ainda que se organizem e se filiem às mesmas formações discursivas, não trazem em sua enunciação os mesmos efeitos de sentido. Para Foucault (2008), a análise da formação discursiva na descrição dos enunciados deve considerar a recorrência dos elementos em relações novas, considerando a filiação ao passado enunciativo e em relação ao campo em que se situam.

Nesse sentido, a voz discursiva da globalização traz representações e valores que estão contrapostos ao antigo, velho, obsoleto professor, os quais podemos observar a caracterização do professor como um sujeito desatualizado, com “anotações amareladas” e fora do universo do aluno. O processo de aprendizagem nesse quadro se dá com resistência, uma vez que os professores têm que “insistir” no cumprimento das atividades, o que sugere um ato penoso:

R18- No mundo atual, as mudanças são muito rápidas, o volume de informações é cada vez maior, as novas tecnologias invadem nossas vidas, o que tem exigido dos alunos um novo perfil. A maioria deles dominam as novas tecnologias, recebem informações em tempos reais, vivem conectados em **fóruns, sites e chats**, e os professores insistem em cumprir os **conteúdos dos livros didáticos, seguir anotações amareladas e registrar tudo em um quadro negro**. (SED-MS,PPP, 2012, p. 25, grifo nosso)

O recorte **R19** trata da metodologia empregada no programa e assumida pela escola. Ali, os adjetivos empregados (“reais” e “possíveis”) remetem a uma imagem positiva do processo ensino-aprendizagem, formada por itens lexicais do campo científico, como “pesquisadores”, “hipóteses” e “testadas”. Em contraposição à atividade de resistência antes da aplicação da metodologia de projetos proposta pelo programa, o processo parte de “situações reais”, o que funciona como contraste aos “livros didáticos, anotações amareladas e quadro negro”. Essa relação implica o desprestígio de materiais como “quadro negro e livro didático”, que a voz discursiva representa como fora da realidade tecnológica dos alunos:

R19- Ao trabalhar com projeto, **professor e aluno** assumem a condição de **pesquisadores e co-responsáveis** pelo processo de aprendizagem. Situações **problemas** são levantadas para aproximar a aprendizagem de **situações reais** vividas pelos alunos. **Hipóteses são discutidas e testadas** para se chegar a **soluções possíveis à compreensão dos alunos**. (SED-MS,PPP, 2012, p. 25, grifo nosso)

Esse discurso também promove a aplicação do programa na escola, pois ressalta a transformação com valores positivos. Depois da aplicação do programa o discurso reforça a

“compreensão dos alunos” por serem tidos ao lado dos professores como “pesquisadores e responsáveis” pela aprendizagem. Os itens “hipóteses”, “testadas” e “pesquisadores”, além de fazerem parte do campo da ciência, marcam a interdiscursividade da formação discursiva pedagógica dos PCN. A proposta de uma educação dos parâmetros também vem perpassada pela voz da globalização e da ciência quando propõe uma educação que acompanhe a “construção dos computadores”, as “novas relações entre conhecimento e trabalho” e visa à implantação de “metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento”. (BRASIL, 1997, p. 28)

Nos enunciados selecionados do excerto **R20**, identificamos vozes que se imbricam na representação de aluno pelo item “brasiguaios”. A primeira delas é a noção de hereditariedade, origem, transmissão de valores na identificação de “brasiguaios” como os alunos brasileiros que são filhos de pais de nacionalidade paraguaia, e a outra é a relação com o território geográfico em “brasileiros residentes no Paraguai”:

R20- Em torno de 25% dos alunos **são brasiguaios (brasileiros residentes no Paraguai)** sendo que estes lá residem devido ao **baixo custo de vida** (aluguel, água, luz, alimentação), **que o referido país proporciona e na maioria das vezes o pai e/ou a mãe são de nacionalidade Paraguaia.**

Apenas 1% dos alunos são de **nacionalidade Paraguaia** e mais 1% são provenientes de assentamento ou acampamento **localizados no Brasil.** (SED-MS, PPP, 2007, p. 15, grifo nosso)

Embora no excerto acima não haja a materialização da identificação do aluno brasileiro, é possível refletir sobre quais traços constroem/podem construir esse processo. Para o sociólogo Bauman (2005), a identidade nacional é construída à medida que os documentos oficiais são expedidos; tais como registro de nascimento, carteiras de identidade e passaportes. Esses documentos produzem, conforme o autor, uma “ficção”, uma catalogação que faz do sujeito um indivíduo do Estado que compartilha elementos sociais como língua, costumes e educação.

No caso dos alunos brasiguaios, a voz institucional - a escola brasileira- os reconhece como brasileiros, mas os identifica de forma distinta por não partilharem o mesmo território. Segundo Guerra e Souza (2013), os espaços são formados pelas relações econômicas, sociais e identitárias nas diferenças que elas estabelecem. Percebemos então, na representação de aluno “brasiguai”, um discurso que define o espaço da fronteira no âmbito escolar.

Dessa forma, considerando as reflexões teóricas de Guerra e Souza, pode-se entender que a identificação de “brasiguaios”, ao mesmo tempo em que traz o hibridismo da

condição da fronteira por juntar a identidade nacional brasileira e a paraguaia, evoca o imbricamento discursivo que há entre as relações da representação de fronteira e de sujeito aluno. Assim, apresentamos o último eixo de análise sobre a região de fronteira e o processo identitário do sujeito aluno.

3.3 Eixo III: Representações de fronteira

Partindo de teóricos da geografia, dos estudos culturalistas e de documentos oficiais, apresentamos a diferença entre as concepções que tratam a fronteira como limite, divisão entre dois pontos, e as concepções de biosocial e plural. Dentre as concepções oficiais do termo, consideramos a dimensão física e política na qual se encontram as referências a “linha divisória”, “zona de fronteira”, “limite” e “território”. Para os estudos da geografia, a fronteira é o “nascimento da diferença” por gerar a diferenciação do espaço com a delimitação de um “para cá” e “outra para lá”. (RAFFESTIN, 2006).

Semelhante fenômeno foi observado em **R20** na presença de elementos que marcam a diferença entre os alunos pela noção, delimitação, de “cá” e “lá” – Brasil e Paraguai – em “brasileiros” e “brasiguaios”. E pensando nessa interdiscursividade, consideramos que o espaço de fronteira não se resume ao físico, mas abrange o social ao considerar as pessoas e as características culturais que ali coexistem. Assim, analisamos, nos recortes selecionados para o último eixo, qual a relação que a representação de fronteira no discurso pedagógico oficial mantém com a construção discursiva da identidade do sujeito-aluno, complementando as relações interdiscursivas e as formações discursivas identificadas anteriormente.

Com isso, começamos pelo recorte **R21**, no qual é possível observar a representação que o documento faz da região de fronteira e das línguas que nela coexistem:

R21- Toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolingüística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de um e de outro lado da fronteira.” (BRASIL, 2008, p. 8, grifo nosso)

No excerto acima, o documento faz referência ao contexto de fronteira como “zona onde atuam duas ou mais línguas”. Nessa parte, está materializado o discurso que admite a coexistência de mais de uma língua nessa região, conforme observado no interdiscurso com o uso do operador “com ênfase” em **R1**. Considerando o interdiscurso, o texto dá voz a esse discurso nessas duas partes, posicionando-se como um modelo que prioriza duas, do universo das línguas faladas. Em **R21**, também é possível observar dois

aspectos sobre representações de língua e bilinguismo que se repetirão em outros excertos. O primeiro é o reconhecimento do “bilinguismo” como um traço específico das regiões fronteiriças pela assertiva “Toda fronteira se caracteriza”. O uso do pronome indefinido “Toda”, generalizante, põe a assertiva com caráter de verdade absoluta e incontestável sobre os contextos fronteiriços.

Outro aspecto importante são os substantivos que caracterizam a situação “sociolinguística” da região. Ao usar as palavras “indefinição” e “instabilidade”, o discurso oficial põe em primeiro plano a desqualificação da zona de fronteira, já que as duas palavras são formadas pelo prefixo de negação -in, o que aponta para o que a zona de fronteira não tem. Nesse sentido, pode-se interpretar que a representação feita pelo documento para a zona de fronteira se dá pela falta. Podemos perceber então a interpretação que aponta para o que a zona de fronteira não é.

Levando em conta a perspectiva discursiva, o documento, ao afirmar que a zona fronteiriça é uma zona de “indefinição” e “instabilidade”, também afirma que ela não tem as características de “definição” e “estabilidade”. Para compreender o efeito de sentido veiculado por esses enunciados e as relações com os outros recortes, podem ser consideradas as acepções do dicionário. Segundo o dicionário Houaiss (2014), um dos sentidos possíveis para a palavra “definição” é o de “estabelecimento de limites” e, para a palavra “estabilidade”, são as características de “firmeza”, “imobilidade”, “infixidez”. A palavra “indefinição”, no dicionário, está associada à qualidade do que se mostra “indeterminado”, sem regras que o definam, e “instabilidade” está relacionada à falta de “solidez”, “firmeza”, “constância”. (HOUAISS, 2014)

Para Canclini (2015), a existência de relações no espaço fronteiriço causa a mobilidade, a hibridação, que dilui a delimitação rígida da noção de território. Essa mobilidade, para o autor, afeta a noção de identidade, que, por sua vez, perde o caráter fixo e puro em meio aos processos de interação de línguas, culturas e pessoas. Nesse sentido, refletimos sobre como a representação de fronteira por meio de valores negativos associados à situação “sociolinguística”, que, conforme as pesquisas comprovam, são de mescla e variação, relacionam-se com a construção discursiva da identidade, pois, conforme o autor, as características do espaço redimensionam a noção de identidade. Para esta pesquisa, é importante esclarecer que as características vinculadas ao espaço de fronteira são tidas como discursos, e a noção de identidade como processo identitário.

Assim, a partir da leitura da negação das características da zona de fronteira, pode-se interpretar que o documento a caracterizou como uma região sem limites, sem regras,

pela mobilidade e flexibilidade da “situação sociolinguística”. Podemos compreender então que o documento representa a situação de coexistência de línguas fronteiriças com palavras que constroem a imagem de uma situação indisciplinada e desorganizada. Esse posicionamento discursivo é sintetizado, em outros recortes, como uma voz que controla, regula e disciplina a situação bilíngue fronteiriça.

Observa-se, no próximo recorte, **R22**, o reconhecimento do fenômeno de alternância das línguas como característica fundamental da fronteira. Ao contrário, o fenômeno de “mescla” e “os empréstimos” estão condicionados a eventuais ocorrências, o que não faz parte da situação linguística:

R22-[...]Há alternâncias nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se frequentemente na fronteira, ainda, fenômenos de mescla lingüística e de empréstimos em uma ou outra direção.”
(BRASIL, 2008, p. 9, grifo nosso)

O uso do advérbio “frequentemente” no excerto acima funciona discursivamente como um elemento que pressupõe um efeito de sentido para a frase que o antecede. A frequência com que os fenômenos de mescla linguística acontecem na fronteira não é considerada como algo inerente a essa região como o é a alternância do uso das línguas. Ainda sem a presença material de nenhum advérbio anterior, o uso do presente do verbo “haver”, “Há”, com sentido existencial, para as alternâncias, entra em contraponto com o uso do advérbio “frequentemente” para os fenômenos de mescla linguística, indicando a ideia de que o primeiro ocorre “sempre”, enquanto o outro não. O efeito de sentido do uso do presente para as alternâncias mostra que esse é um fenômeno característico nessa região. Ao contrário, os fenômenos de mescla são frequentes, mas não fazem parte da situação linguística da fronteira na mesma proporção que o anterior, e por isso o uso do advérbio “frequentemente”.

Nesse sentido, pode-se entender que o advérbio “frequentemente” se contrapõe ao “sempre” que não está expresso na frase anterior, mas está presente no uso do presente com valor existencial; “Há alternâncias”. Esse advérbio, apesar de marcar a existência dos fenômenos, não afirma que aconteçam sempre. Em termos discursivos, observamos o movimento de rechaçamento da mescla, do hibridismo, que se desenvolve também em **R21** nos efeitos desqualificadores que os itens “instabilidade” e “indefinição” deslocaram.

Outro item lexical que caracteriza o bilinguismo é a palavra “códigos” para se referir às línguas usadas na fronteira. Por definição, “código” se caracteriza como “o conjunto sistematizado de leis ou normas”, ou “o sistema de sinais que contém uma mensagem”.

(HOUAISS, 2014). Essa palavra evidencia a filiação discursiva do documento a uma formação discursiva que considera a língua como um sistema homogêneo regido por regras e normas. Tal perspectiva teórica exclui a diversidade e a variação no sistema linguístico, que, no caso do documento, está representado pelo fenômeno de mescla linguística.

Nessa perspectiva, também se encontra a priorização dos aspectos formais e estruturais das línguas, que se filiam às vozes discursivas das concepções de bilinguismo estrutural e ao efeito de homogeneização da língua, o que silencia os aspectos sociais e históricos desconsiderados na “ideia” de código. A partir dessa concepção, decorre a interpretação de que as línguas às quais o projeto se refere são sistemas prontos e homogêneos e de que o processo identitário do sujeito aluno, que aprende essas línguas “códigos”, é formado pelos sentidos de “fixo” e “uno”.

A esse respeito, Coracini (2007) afirma que a noção de homogeneidade da língua é uma ilusão. Para a autora, a ideia de que uma língua não se relaciona com outra nem com outras culturas dá a impressão de que ela é um construto uniforme e completo, mas apartado do mundo cujo contato de pessoas e línguas é constante. Segundo Coracini (2007, p. 50), o ato de enunciação, o uso da língua, transforma os sujeitos e o sistema linguístico. O uso da língua pelo povo propicia a interação das culturas e altera, “movimenta”, a superfície que se supõe estática:

Toda língua não passa de um simulacro de unidade, porque ela se constitui de outras línguas, de outras culturas: não há língua pura e não há língua completa, inteira, una, a não ser na promessa sempre adiada, promessa que é totalidade jamais alcançada [...]. (CORACINI, 2007, p. 49).

Outra interpretação possível, a partir dos enunciados selecionados, é a de que a voz que caracteriza a zona de fronteira se associa, por mecanismos interdiscursivos, a conceitos de bilinguismo e de língua que não aceitam a mescla linguística, pois esse fenômeno comprova a mobilidade e a flexibilidade das relações. Nesse sentido, é possível observar uma série de enunciados que ora marcam a diferença entre os países envolvidos no projeto, ora reafirmam a integração entre os países.

Em **R23**, a escola assume o objetivo de ter reconhecimento e impacto nos dois lados da fronteira, no “nosso país”, de onde o enunciador se situa, e no “país vizinho (Paraguai)”. Esses itens lexicais evocam uma voz discursiva separatista entre os países da fronteira, que cruzará outros excertos:

R23- ... (sobre a função da escola) onde todos os segmentos da escola tenham clareza da visão de futuro, *“pretendemos nos tornar uma escola de referência em nosso país e no país vizinho (Paraguai) pela qualidade do ensino que ministramos, pela busca da inovação pela transparência e pelo desempenho profissional da nossa equipe”*...(SED-MS, PPP, 2007, p. 7, grifo nosso)

O discurso oficial pedagógico, ao usar “nosso país”, marca a diferenciação territorial política entre os lados da fronteira para declarar a função que a escola tem para o futuro com ambas as partes e, na separação delas, assume o objetivo de ser reconhecida não só em “seu” território, mas também no lado de “lá”. A voz, que considera os dois lados separados, busca demonstrar a superioridade pela “qualidade” e “transparência” profissional do lado brasileiro em “da nossa equipe”. Ao afirmar essas características em detrimento do “país vizinho”, o discurso oficial nega que o outro lado as tenha, pois a escola “brasileira” é a que se destacará.

No próximo excerto, o discurso do PPP é atravessado pela formação discursiva oficial da proposta de política linguística do programa nos enunciados que fazem referência às instâncias responsáveis: MEC, SED e IPOL. Apesar da incorporação de termos que remetem à integração dos países fronteiriços como “cooperação interfronteiriça”, “realidade intercultural e educação fronteiriça”, nos excertos do PPP observamos outros itens lexicais que reforçam a voz da separação como “país vizinho” e “educação destes dois países”.

Nisso, recordamos o posicionamento de Canclini (2015, p. 309) que, ao analisar as relações sociais da fronteira entre Estados Unidos e México, em Tijuana, considera que as relações interculturais desenvolvidas em regiões de fronteira geram novos sistemas de representações, como a identidade. Assim, os sujeitos são considerados como fronteiriços. Na dimensão da linguagem, Coracini (2007) parte do pressuposto de que a identidade é móvel e dinâmica e, por isso, o sujeito que fala mais de uma língua, ou que tem contato com mais de uma língua, desenvolve processos de subjetivação marcados pela imbricação das línguas que fala.

No caso do discurso analisado, podemos perceber um movimento de aproximação da ideia de interação do espaço fronteiriço, materializado pelos itens “interfronteiriça”, “intercultural” e “educação fronteiriça”, ao mesmo tempo em que há o movimento contrário, de distanciamento e delimitação das fronteiras, com “país vizinho” e “educação dos dois países”, em **R24**:

R24- A partir do ano de 2008 a escola passou a participar do Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, um projeto do MEC – Ministério da Educação e da Cultura com assessoria pedagógica da SED – Secretaria de Estado de Educação e do IPOL-Instituto de Investigação e Política Linguística. Este projeto foi desenvolvido em parceria com a Escola Genración de La Paz da cidade de Pedro Juan Caballero – PY, com o objetivo de estreitar os laços de amizade e de **cooperação interfronteiriça** com o **país vizinho**, através de metodologias diferenciadas valorizando a identidade cultural dos alunos. O projeto em execução até o momento exige uma reflexão metodológica e didática frente à mudança da

realidade intercultural na fronteira a partir do currículo planejado visando uma **educação fronteiriça** que prime por esta diversidade valorizando-a como um aspecto único na **construção desta nova realidade** para a **educação destes dois países**. (SED-MS, PPP, 2012, p. 5, grifo nosso)

No próximo recorte, o discurso de valorização da integração se repete nos itens “realidade multicultural e trilingue”, no qual pela primeira vez é considerada a língua guarani como parte das línguas da escola, embora não apareça nos documentos, em nenhum momento, o nome dessa língua. Assinalamos, com isso, uma política de silenciamento da língua guarani considerando que a escola apresenta atividades com o uso concomitante das línguas portuguesa, espanhola e guarani conforme apresentado no segundo capítulo.

Há interdiscursividade com a formação discursiva oficial da política linguística do programa na citação do Mercosul:

R25- Com essa perspectiva a escola aderiu ao Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira, **um projeto que surge como uma das ações do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM)**, que nasce com uma proposta de **oportunizar aos alunos das escolas da fronteira um novo olhar sobre sua identidade como fronteiriços, valorizando a cultura local e valorizando esses alunos para que se sintam capazes de construir uma educação diferenciada para as áreas de fronteira**, propondo uma reflexão sobre nossas práticas pedagógicas, enquanto gestores, professores, enfim, educadores que **vivem essa realidade multicultural e trilingue** que reflete no nosso dia a dia como educadores. (SED-MS, PPP, 2012, p.14, grifo nosso)

Assim como as relações interdiscursivas do eixo anterior nos levaram à interpretação da representação de fronteira, nesse último recorte as relações interdiscursivas sobre fronteira remetem às representações de língua e aluno, apontando para o desenvolvimento de uma prática discursiva de representação do sujeito-aluno, em cuja formação se reúnem todos os elementos discursivos analisados. Em **R19**, nos enunciados “valorizando a cultura local e valorizando esses alunos para que se sintam capazes de construir uma educação diferenciada para as áreas de fronteira” e “oportunizar aos alunos das escolas da fronteira um novo olhar sobre sua identidade como fronteiriços”, observamos a reatualização dos sentidos da proposta identificados em **R1** e das vozes discursivas dos demais eixos.

Sobre a representação de fronteira nos enunciados selecionados, os valores de “local” e “áreas de fronteira” dialogam com o aspecto regional, de espaço físico, limite e terreno, conforme recuperamos das concepções oficiais do termo “fronteira” em documentos como a Lei nº 6.634, que dispõe sobre a faixa de fronteira e a representa como “linha divisória terrestre”. A essas relações interdiscursivas está relacionado também o discurso oficial da proposta do Programa quando, em **R1**, uma das características da “Identidade” dos sujeitos é

o caráter “regional”, que, além de assumir os elementos que compõem a região de fronteira como integrantes, materializa a voz oficial a partir dos sentidos territorialistas.

Outro ponto em comum entre os enunciados e as representações anteriores é o caráter “novo”, “novo olhar” e “educação diferenciada”, que apareceu na representação de aluno como a caracterização do sujeito da mudança, “inacabado” (R16), da globalização (R18) e que mantém relações com a formação discursiva oficial dos PCN (BRASIL, 1997, p.28), com a proposta do desenvolvimento de um ensino pautado no “novo” como moderno, de acordo com as “novas tecnologias” e “novas demandas”. No discurso oficial do Programa, esses sentidos negaram a identidade dos alunos da fronteira sob a ideia de “construir uma educação”, de “construção de uma identidade” (R1), na qual, pelo discurso hegemônico, os sujeitos fossem “valorizados”.

Destacamos, por fim, os itens “sua identidade como fronteiriço” nos quais se observa a nomeação da “nova” identidade proposta pelo Programa. O item lexical “fronteiriço” materializa a relação interdiscursiva que há entre o desenvolvimento da identidade e os elementos “bilíngue”, “regional” e “Intercultural”, anunciados na proposta do Programa e norteadores da organização dos recortes. E por considerarmos que os sentidos de “fronteiriço” estão nos fios e nas relações apresentadas em todos os eixos, passamos para o levantamento dos elementos discursivos identificados com o objetivo de mostrar como a análise dos excertos leva aos sentidos desse processo de identificação como “fronteiriço”.

Conforme o leitor pode constatar, os eixos 2 e 3 complementam as discussões postas no eixo1, o que justifica a extensão do primeiro em relação aos dois últimos. Em um olhar discursivo, podemos sintetizar que o discurso hegemônico perpassou os três eixos de análise negando o processo identitário “fronteiriço” anterior à implantação do Programa e exaltando o surgimento de uma “nova identidade”.

As representações de língua e linguagem apresentaram vozes discursivas de separação das línguas e a associação a propósitos comunicativos que representam as línguas como organismos individuais, unos e fixos, buscando a uniformização das diferenças, embora o discurso assumia a coexistência das línguas. O prestígio social da língua portuguesa se apresentou na possibilidade de “plena participação social”, justificado pela memória das relações históricas da colonização e no silenciamento da relação com o Paraguai e com a língua guarani. A relação interdiscursiva com a memória da colonização brasileira e o distanciamento marcado na representação da língua espanhola e dos “povos fronteiriços” geraram o efeito discursivo no qual a voz que enunciava era a “institucional brasileira”.

Segundo as relações discursivas que emergiram, a língua que torna o sujeito social é a portuguesa, e a que possibilita trabalho e acesso a “outras culturas” é a espanhola. As formações discursivas pedagógicas de ensino de língua estrangeira são recuperadas nas noções de “materna” e na língua espanhola, como estrangeira, como “útil” em face das relações comerciais. Outra formação observada nas vozes discursivas é política-econômica com o interdiscurso do Mercosul, atrelado aos objetivos do processo ensino-aprendizagem de línguas.

A veiculação de representações de língua e bilinguismo como processos homogêneos e conscientes emergiram de itens lexicais de teorias e discursos que admitem a língua como código, conforme as abordagens de ensino de línguas estrangeiras. Entre os já-ditos que perpassam a representação de língua espanhola estão: o desprestígio linguístico e a caracterização do fenômeno plurilíngue como prejudicial à alfabetização. A formação discursiva da globalização e as vozes do discurso oficial, encontrado em documentos como os PCN, atravessaram todos os recortes e geraram um caráter pedagógico para a prática discursiva.

A representação de sujeito-aluno, perpassada por esses sentidos de línguas e ensino, apontou para um ser clivado em dois movimentos discursivos. Um deles é a voz que aponta o sujeito da mudança tecnológica, globalizado e moderno. O outro é o sujeito fixo, uno e consciente das línguas que fala e, por isso, homogêneo. Os traços identitários dessa representação mostraram ligação com o território no qual ele vive e com a hereditariedade.

Na representação de fronteira, a coexistência de línguas é identificada pelo uso de itens que apontam para a falta de solidez e constância, e o fenômeno de “mescla” é perpassado pelos sentidos de “pouco frequente” em relação ao de alternância. O discurso pedagógico oficial, como observado, reatualiza as noções de território e espaço físico, e ressalta características que desprestigiam a região. Dessa forma, a voz discursiva que, no eixo 1, posiciona a “construção da Identidade” como símbolo de uma “cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”, discursivamente promoveu a separação do ensino das línguas com o imbricamento de vozes e formações que ressaltam a separação entre os países pelas noções de território e espaço físico. Nessa perspectiva, traçaremos o diálogo entre as vozes discursivas identificadas pelo ensino separatista das línguas, pela reafirmação da existência do espaço territorial da fronteira e pela imagem do sujeito-aluno clivado, retomando os objetivos e a hipótese estabelecidos no início.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em caráter conclusivo, retomamos a hipótese, os objetivos e os pressupostos traçados no início desta pesquisa. E antes de elencar as vozes e as formações discursivas descritas no discurso pedagógico oficial do Programa para retornarmos aos objetivos e a hipótese, faz-se importante esclarecer que os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos tratam o objeto de análise, o discurso, sem origem nem autoria. Dessa forma, a prática discursiva, para a qual os traços discursivos analisados convergem, não tem início na publicação dos documentos oficiais, pois, para os pressupostos teóricos do inconsciente, da heterogeneidade e das formações sócio-históricas dos sentidos, o discurso é analisado em sua dispersão, sendo impossível determinar sua irrupção primeira ou contar com a suposta intencionalidade do autor. (FOUCAULT, 2008).

Renunciando então à transparência e à naturalidade dos sentidos, buscamos, no capítulo anterior, os objetivos específicos de problematizar as formações discursivas, descrever as relações interdiscursivas e interpretar as representações que delas emergem, buscando investigar o funcionamento discursivo da imagem de sujeito-aluno do Programa Escolas de Fronteira. Durante a análise de cada eixo, observamos as formações discursivas dos interdiscursos, as vozes e os efeitos de sentido que constituem as representações.

E, levando em consideração o aporte teórico alçado nas teorias dos estudos culturalistas e na perspectiva discursiva da análise de discurso, partimos da hipótese de que o processo discursivo identitário do sujeito-aluno de fronteira estaria marcado pelos elementos da condição híbrida da fronteira, da mescla de culturas e línguas. Assim, pela seleção dos elementos regulares e pela descrição dos enunciados e de seus funcionamentos, traçamos considerações referentes à prática discursiva que é possível discernir das representações de língua e linguagem, fronteira e aluno e refletiremos em que sentido a hipótese é comprovada ou não.

Os elementos regulares a todos os eixos estão relacionados ao Mercosul, à globalização, ao ensino de línguas estrangeiras e às divisões territoriais. Sobre a investigação em documentos oficiais, consideramos também que o sistema educacional, do qual o *corpus* se origina, apresentou uma formação discursiva predominante que denominamos discurso pedagógico oficial por considerar a natureza das marcas regulares do campo educacional e pela relação com o domínio das Políticas Linguísticas, enquanto proposta de intervenção para a situação linguística das fronteiras.

Outro ponto da investigação em documentos oficiais é a relação de poder, de controle, que existe na proposta de intervenção. Mascia (2002)⁶⁴, trabalhando com os efeitos de sentido dos documentos oficiais sobre o ensino da língua inglesa como língua estrangeira, afirma que o sistema educacional atua como dispositivo social de micromecanismo de poder. Com isso, os documentos oficiais produzidos no domínio educacional também se configuram em relações de poder, no sentido de prever, diretrizes e normas para o desenvolvimento das atividades, o que, no discurso do Programa, se apresentou como “construir uma identidade” para o sujeito aluno de fronteira.

Na análise do Eixo I, Representações de língua e linguagem, analisamos os objetivos de língua portuguesa e espanhola nos PPPs, dos anos de 2007 e 2012, a concepção de bilíngue e a metodologia do documento base do Programa Escolas de Fronteira. Neles, identificamos vozes que promovem a separação das línguas que coexistem na fronteira. As relações interdiscursivas mostraram-nos que o movimento gerado pelos enunciados da proposta visava ao ensino separado das línguas e ao silenciamento o fenômeno de mescla, assim como a presença da língua guarani que é usada na escola, como os relatórios do Programa e as atividades registradas.

Nesse sentido, não comprovamos a hipótese de que a representação discursiva do sujeito aluno considera a realidade híbrida da fronteira, conforme aponta a situação linguística fronteiriça de mesclanos estudos sociolinguísticos da região (REIS, 2013). Com isso, podemos afirmar também que a lógica que rege a sociedade, de interação das línguas e de mescla linguística, não sendo reconhecida pelo discurso oficial pedagógico, não corresponde às regras discursivas que permeiam o discurso das políticas linguísticas. Em outras palavras, o fato de o discurso apresentar relações interdiscursivas que representam as línguas separadas, quando elas interagem socialmente, mostra que as regras que permeiam essas relações são diferentes.

Nas formações discursivas identificadas, observamos os sentidos de língua como traço definidor da identidade, como língua materna e estrangeira e como representação do pensamento. Os interditos com os elementos históricos surgiram, via memória discursiva, ora para justificarem o ensino da língua portuguesa como a língua da “colonização”, evocando o passado em âmbito nacional, representando o aluno como brasileiro e, portanto, originário de

⁶⁴MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigação discursivas na pós-modernidade**: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira). – Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

um Estado-nação ex-colônica portuguesa; ora para justificar o ensino do espanhol como traço reminescente da história da região de Ponta-Porã como já pertencente ao território paraguaio.

Outro interdito discursivo é a relação com a Guerra do Paraguai, que envolveu várias fronteiras do Brasil com Argentina, Paraguai e Bolívia (DORATIOTO, 2002, p. 18). A memória discursiva de guerra foi mobilizada nos objetivos da criação da proposta de ensino bilíngue que visavam ao desenvolvimento de uma “cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”, no entanto a relação com o Paraguai e com os países que falam espanhol apresentaram objetivos comerciais, de “utilidade”, o que silenciou a relação entre as culturas e as línguas. Dos excertos do documento-base do PEBF, a proposta de ensinar as línguas separadas por turnos e tarefas gerou o efeito discursivo de controle da situação linguística da fronteira, o que implica no discurso de homogeneidade linguística pela busca da separação das línguas por tarefas e turnos.

Sobre as representações de língua portuguesa, encontramos a relação com a formação da identidade do aluno e sua inserção social e oficial pelos sentidos de “materna”, “geradora” e “integradora”. Esses itens sugeriram vinculações discursivas com a ideia de primeira língua, elemento definidor da identidade e de “legitimação social”, como se a língua portuguesa fosse a primeira do sujeito aluno de fronteira, apesar de pesquisas sociolinguísticas assumirem a mescla e a interação entre as línguas como parte da realidade das fronteiras.

Nesse sentido, nossa hipótese também não foi comprovada, pois, rechaçando a coexistência das línguas e o fenômeno de mescla linguística do ensino bilíngue, o discurso oficial silencia o hibridismo e promove a separação de elementos que, na exterioridade, se imbricam. Pelo discurso oficial, encontramos a representação de língua portuguesa como legalizadora, legitimadora, da identidade do aluno perante “os acordos e condutas sociais”, o que também apontou para a posição nacional brasileira que o discurso assume.

Para representação de língua espanhola, a formação discursiva oficial apresentou sentidos utilitaristas e mercadológicos para o ensino, atravessada pelo discurso do Mercosul, o qual apresenta as relações comerciais como o objetivo da interação com os povos fronteiriços. Com isso, recuperamos as conclusões de Arnoux (2008), quando afirma que os acordos de livre-comércio, organizados em decorrência da globalização, não contemplam os elementos culturais e linguísticos, o que gera propostas de políticas linguísticas, como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que dão suporte a esses elementos.

Foram também encontradas relações com as noções de língua materna, segunda língua e as concepções de bilinguismo estrutural com a formação discursiva da Linguística Aplicada. Também voltadas ao ensino de línguas, encontramos filiações teóricas com teorias

sociointeracionistas da linguagem, que adotam as condições sociais e históricas como formadoras do processo ensino-aprendizagem, mas, embora essas vozes se imbriquem no processo discursivo, as dimensões políticas do Programa e a função social que as línguas formaram materializaram a separação e a priorização de uma das línguas como “própria” em detrimento da “outra”.

No eixo seguinte, Representações de sujeito-aluno, encontraram, imbricados à formação discursiva pedagógica, discursos ligados ao campo enunciativo de mercado com os sentidos de “cliente”, que reforçaram a interpretação de que o ensino bilíngue na fronteira Brasil-Paraguai atende a objetivos de expansão de mercado. O discurso da globalização também perpassa a imagem do sujeito aluno, ao representar o professor como sujeito obsoleto com “anotações amareladas”. Para caracterizar o professor, os sentidos foram de antigo, velho e ultrapassado, e, assim, pudemos estabelecer o perfil do aluno como sujeito da tecnologia, conectado com o “volume de informações” e com as “mudanças do mundo atual”.

A representação de sujeito-aluno apresentou os sentidos que o relacionam a uma identidade una, fixa e adquirida hereditariamente. Segundo os pressupostos teóricos discursivos, essa concepção de sujeito não admite a interação das línguas e se vincula à concepção da homogeneidade: nem os sujeitos nem as línguas sofrem mudanças oriundas da história e da cultura. Com Coracini (2007), afirmamos que essa é uma ilusão que gera a impressão de que a língua e o sujeito são construtos uniformes e completos.

Na representação de fronteira, observamos o posicionamento discursivo que marca a separação da zona fronteira, pautada nas ideias de território. O espaço da fronteira foi marcado como a divisa, o limite entre as línguas, as culturas e as identidades. Diferente do espaço do “entre-lugar”, no qual os elementos da diferença se relacionam e se encontram, o processo identitário de “fronteiriço” apresentou filiações discursivas com a ideia de região, linha divisória terrestre.

Sobre a representação de fronteira, também pudemos analisar as relações com a situação linguística da região perpassada por discursos que rechaçam a mescla e a interação das línguas, caracterizando a região por valores negativos tais como “indefinição” e “instabilidade”. O movimento discursivo causado a partir dessas características reforçam a ideia de que a interação e a mescla linguística são tomadas como prejudiciais.

Dessa forma, as vozes discursivas que geraram a representação discursiva de fronteira reconhecem a realidade sociolinguística da região, mas negam ao proporem o ensino bilíngue no qual as línguas envolvidas estejam separadas por tarefas e turnos. Outro aspecto da representação de fronteira são as vozes da formação discursiva oficial mercadológica

expressa nas referências ao Mercosul e a instâncias como o Setor Educacional do Mercosul, o Ministério de Educação, a Secretaria de Estado e Educação e o IPOL- Instituto de Investigação e Política, que marcam a influência dos objetivos desses poderes no ensino bilíngue.

Os sentidos do discurso oficial derivaram nos fins utilitaristas, mercadológicos para o ensino da língua espanhola: “Devido ao Mercosul, do qual o Brasil faz parte, fortalecendo assim a inclusão do Espanhol na Grade Curricular de Mato Grosso do Sul”. Assim, refutamos a hipótese de que o processo identitário discursivo estivesse perpassado pelo encontro dos elementos fronteiriços, pois, a análise dos dados das formações e relações interdiscursivas apontaram a separação e divisão dos elementos fronteiriços.

É importante lembrar que o rastreamento do arquivo, a prática discursiva, não tende a revelação de um constructo acabado ou a avaliação da qualidade do Programa. Para Foucault (2008), o rastreamento é uma atividade jamais integralmente alcançada visto que nos desprendemos das continuidades, e o objeto de análise são os discursos, a construção dos sentidos. Dessa forma, as interpretações desta pesquisa não são fixas, unas e fechadas, e nosso objetivo não implica a total identificação das regras do processo identitário do sujeito aluno de fronteira, nem a qualificação da proposta de ensino bilíngue de fronteira. O rastreamento são as relações que podem ser estabelecidas, num determinado lugar e época, a partir do *corpus* e dos excertos selecionados.

Sua origem não se restringe à implantação da proposta bilíngue, embora haja interdiscursividade nela. Esperamos, assim, que as reflexões desta pesquisa abram caminhos para novas investigações e para novos projetos de políticas públicas voltados para o ensino bilíngue de fronteira. No caso do programa Escolas Interculturais de Fronteira, o documento analisado é uma versão preliminar da proposta, o que indica novas publicações e alterações, principalmente depois da experiência de implantação nas escolas. Sendo assim, as interpretações desenvolvidas por este trabalho (e por outros) podem contribuir na formulação de uma, possível, proposta final.

Com isso esperamos, por fim, que os sentidos sejam postos em questão, desnaturalizados e tratados em sua eminência, a fim de que os discursos sejam reconhecidos como abertos à possibilidade e não fechados em si mesmos, para que as vozes das políticas públicas deem voz ao múltiplo e ao híbrido, sem que eles precisem ser separados, por serem diferentes.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria E. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999.

ARNOUX, Elvira Narvaja. Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. **Reverte**. Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba (6). ISSN 2236-1294. p.1-28, 2008.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. [1929] 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Escolas de Fronteira**. MEC: Brasília e Buenos Aires, 2008.

_____. M. I. N.. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PRPDF)**. Bases de uma Política Integrada de Desenvolvimento Regional para a Faixa de Fronteira. Brasília, 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. **Diário oficial [da] União. Brasília, DF, 3 maio.1979**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm>. Acesso em: 19 abr. 14.

BUITONI, S.M.Marísia; JÚNIOR, S.G.Vicente. **A integração na fronteira seca: Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai)**. Disponível em:<http://www.pucsp.br/iniciacaocientifica/20encontro/downloads/artigos/vicente_ferraro.pdf> Acesso em: 20 set 2013.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Tradução Leila Souza Mendes. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2003. (Coleção Aldus, 18)

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007. (Na ponta da língua; 17).

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas** - Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISTICO. Jornadas Europeias do Plurilinguismo. **Observatório Europeu do Plurilinguismo**, União Europeia, 2005. Disponível em:< http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/04/Carta_Europeia_do_Plurilinguismo.pdf>. Acesso em 15 out. 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. – São Paulo: Paz e Terra, 1999. – (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2)

CASTILHO, Ataliba T. (USP, CNPq) **O que se entende por língua e linguagem**. Museu da Língua Portuguesa. (p. 01 – 35).<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_14.pdf acesso 2014-10-30>

CAVALCANTI, C. M. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **REVISTA D.E.L.T.A**, nº 15:385-417. Número Especial.

CESAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p.45-66.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014, p.267-269.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Asa Editores, 2001.

CORACINI, Maria J. R. F. **A celebração do outro**. Arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira brasil/paraguai**: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS.- Mestrado em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, Cascavel, 2009.

DIALLO, Alfa Oumar. Prefácio. In: PRADO, Henrique Sartori de Almeida. **Inserção dos atores subnacionais no processo de integração regional**: o caso do Mercosul. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.

DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. **Maldita guerra**: nova história da Guerra do Paraguai. – São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FERNANDES, Eliana Aparecida Araújo. **Experiências linguísticas**: como se faz a educação bilíngüe com a implementação da metodologia do projeto escola intercultural bilíngüe de fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno, Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FLORES, Olga Viviana. **O Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. 2012. 127 páginas. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

FOUCAULT, Michel: **A arqueologia do saber**, 1926-1984; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

GUERRA, Vânia; CAMESCHI, Claudete de Souza. Entre o (dis)curso e a identidade, a emergência de uma epistemologia crítica para entender o jogo da diferença. In: **O sol se põe na fronteira**. (No prelo).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**./[Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa]. 4, ed. Rev. e aumentada. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades/Amambai**. Disponível em:<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=500060&search=|amambai>>. Acesso em 02 jun. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades/Bela Vista**. Disponível em:<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=500210&search=%7Cbela-vista>>. Acesso em 02 jun. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades/Iguatemi**. Disponível em:<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=500430&search=|iguatemi>>. Acesso em 02 jun. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades/Ponta Porã**. Disponível em:<<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=500660&search=|ponta-pora>>. Acesso em 02 jun. 2015.

IPOL, **LÍNGUA ALEMÃ conquista espaço nas escolas do RGS**. Disponível em <<http://www.ipol.org.br>> [portal do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)], acessado em 13/04/2005.

_____. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas. **Carta do Observatório da Educação na Fronteira**. Disponível em:< http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Carta_do_Observatorio_da_Educacao_na_Fronteira.pdf>. Acesso em 15 out. 2015.

MAHER, T. M (1998 a). Sendo índio em português....] In: SIGNORINE, I. (org). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado.- Campinas, SP: Mercado de Letras 1998. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. (2007a). **Do casulo ao movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: Cavalcanti. M.C. e Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 67-94.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução Marco Marcionilo. - São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

MORELLO, Rosângela et al. (Org.). **OBEDF – Observatório de educação na fronteira: Mapas Linguísticos**. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2014.

NINCAO, Onilda Sanches. **Kóho yoko Hovôvo/O tuiuiu e o sapo**: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. Doutorado em Linguística Aplicada (Conceito CAPES 6). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Benícia Couto de (orgs.). **Histórias que (re)contam história**: análise do povoamento, colonização e reforma agrária do sul de Mato Grosso do Sul. – Dourados: Ed. UFGD, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, Campinas, SP: IPOL/Mercado das Letras, 2003.

OLIVEIRA, Tito.Carlos M. de (org.).**Território sem limites** : estudos sobre fronteiras/ Tito Carlos Machado de Oliveira, organizador. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2005.

ORLANDI, E.P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio/ Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª Ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. **La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera**. Iº Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre, RS: Revista Brasileira de Educação. p. 149-155, 2002.

PRADO, Henrique Sartori de Almeida. **Inserção dos atores subnacionais no processo de integração regional**: o caso do Mercosul. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **A grande empresa conhecida como Matte Larangeira e a economia ervateira na Bacia Platina (1882-1949)**: notas preliminares.2009. Disponível

em:<http://www.historia.uff.br/stricto/files/public_ppgh/cap_2009_forumPosgrad_anais_i_ii.pdf>. Acesso em 02 jun. 2015.

RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. . In OLIVEIRA, Tito C. M. (org.). **Territórios sem limites**. Campo Grande: UFMS, 2006.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p.135-158.

REIS, Regiane Coelho Pereira. **Atlas Linguístico do município de Ponta Porã , MS – AliPP**: um registro das línguas em contato na fronteira do Brasil com o Paraguai. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS. (Dissertação de mestrado), 2006.

_____. **Variação linguística do português em contato com o espanhol e o guarani na perspectiva do Atlas Linguístico- Contatual da fronteira entre Brasil/Paraguai (ALF-BR PY)**. 479f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual João Brembatti Calvoso-PPP**. Campo Grande: SED-MS, 2007.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual João Brembatti Calvoso-PPP**. Campo Grande: SED-MS, 2012.

SILVA, Marcos Antonio da; JOHNSON, Guillermo Alfredo (orgs.).- **Mercosul e globalização**: dinâmicas e desafios da integração regional. Dourados-MS:UFGD, 2014.

STURZA, Eliana. R. (2010) Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Revista Pro-Posições**. V21, n.3 (63) set/dez. Campinas-SP: Faculdade de Educação/Unicamp.

_____.**Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das idéias linguísticas./ Eliana Rosa Sturza. –Campinas, SP : [s.n.], 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. – 14.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

TERENCIANI, Cirlani. **Interculturalidade e ensino de Geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul**. Mestrado em Geografia. Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2011.

UYENO, Elzira. A A-língua, língua materna, em escrita de caipira multilíngue: migração temporal, letramento e identidade. In: UYENO, Elzira; CAVALLARI, Juliana (Org.). **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternase estrangeiras. Campinas: Editores, 2011. p. 149-174.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em < www.jahr.org > (1947-2002) Acessado em 17/08/2015.

ANEXOS

**I. PEDIDO DE ACESSO AOS DOCUMENTOS DA SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA 2014**



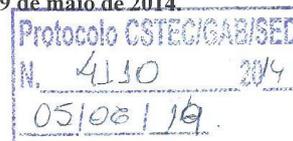
Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus de Três Lagoas



OFÍCIO Nº01/2014

Três Lagoas, 19 de maio de 2014

MARIA NILENE BADECA DA COSTA
SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-MS



Senhora secretária:

Solicitamos à Vossa Senhoria permissão de acesso à documentação oficial e de domínio público pertinente à pesquisa da mestranda Jaqueline Alonso Braga de Oliveira, aluna regular do programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado, na área de Estudos Linguísticos, do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Esclarecemos que a referida mestranda ingressou em 2014 sob a orientação da Prof^ª. Dra. Claudete Cameschi Souza e desenvolverá a pesquisa intitulada *A Construção do Sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai e sua percepção da língua portuguesa*, que objetiva problematizar o processo de constituição identitária a partir do discurso de documentos oficiais. Por isso, será necessário acesso aos documentos referentes ao “Projeto Escolas Interculturais Bilíngues da Fronteira” (PEIBF).

Agradecemos a gentileza e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Prof^ª. Dr^ª Taísa Peres de Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Prof^ª D^ª Claudete Cameschi Souza
Orientadora
Matr. SIAPE 2223942

C/c: Coordenadoria de Políticas para educação infantil e ensino fundamental (COPEIEF).

02/06 Andrea

**II. PEDIDO DE ACESSO AOS DOCUMENTOS DA SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA 2015**

09/227447/13



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Câmpus de Três Lagoas



OFÍCIO Nº01/2015

Três Lagoas, 06 de maio de 2015.

MARIA CECÍLIA AMENDOLA DA MOTTA
SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-MS

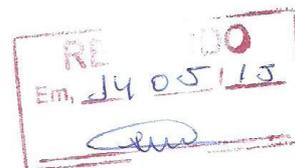
Senhora secretária:

Solicito a Vossa Senhoria permissão de acesso à documentação oficial e de domínio público pertinente á pesquisa da mestranda Jaqueline Alonso Braga de Oliveira, aluna regular do programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado, na area de Estudos Linguísticos, do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Esclarecemos que a referida mestranda ingressou em 2014 sob a orientação da Profª. Dra. Claudete Cameschi Souza e desenvolverá a pesquisa intitulada *A Construção do Sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai e sua percepção da língua portuguesa*, que objetiva problematizar o processo de constituição identitária a partir do discurso de documentos oficiais. Por isso, será necessário acesso aos documentos referentes ao “Projeto Escolas Interculturais Bilíngues da Fronteira” (PEIBF).

Agradecemos a gentileza e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Profª Dª Claudete Cameschi Souza
Orientadora
Matr. SIAPE 2223942



C/c: Coordenadoria de Políticas para educação infantil e ensino fundamental (COPEIEF).

**III. DOCUMENTOS DO ACERVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA - ANO DE 2009.**

SINDICATO DE EDUCADORES DEL AMAMBAY - SEA

AFILIADA AL MOVIMIENTO DE ACCIÓN SINDICAL DEL MAGISTERIO

PARAGUAYO SINDICATO NACIONAL MAS-MP-SN

ELIANA APARECIDA ARAUJO

Directora del Proyecto Bilingüe de Frontera

DE NUESTRA MAYOR CONSIDERACIÓN

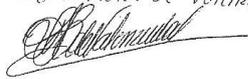
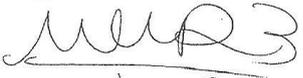
En nombre de la Comisión Directiva del SINDICATO DE EDUCADORES DEL AMAMBAY, adheridos al MOVIMIENTO DE ACCIÓN SINDICAL DEL MAGISTERIO PARAGUAYO SEA – MAS MP –SN, se dirige a Usted para exponer cuanto sigue:

- Los docentes involucrados en la ejecución del “PROYECTO BILINGÜE ESCUELA DE FRONTERA” son socios del sindicato mencionado, éstos aceptaron participar del mismo debido a que se les prometió dotar de las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura, merienda escolar, entre otras cosas; y esto no se cumplió, por esa razón se niegan a proseguir con el mismo.
- Los docentes reconocen como única autoridad al MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC) y deben actuar de acuerdo a una resolución ministerial que ellos desconocen.
- Estos docentes están recibiendo todo tipo de presión, amenazas de traslado, entre otros, en total contraposición a la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y EL ESTUTO DEL DOCENTE.
- Como sindicato, es nuestra obligación velar, cuidar los derechos de los docentes, y como paraguayos defender la soberanía y la identidad de la nación paraguaya, por lo tanto solicitamos de Usted y por su intermedio donde corresponda un Informe sobre dicho proyecto, sus objetivos, y los beneficios para el/la alumno/a paraguayo/a, ya que unos de los FINES DE LA EDUCACIÓN PARAGUAYA es: “afirmar la identidad de la nación paraguaya y de sus culturas, en la comprensión, la convivencia y la solidaridad entre las naciones...” Cabe destacar que los docentes no se niegan a realizar el intercambio cultural, nada más solicitan el cumplimiento de lo pactado y conocer a fondo los fines y objetivos de dicho proyecto a corto, mediano y largo plazo.

Sin otro particular nos despedimos con el respeto que Usted se merece

Lic. Mabel Rodríguez
Secretaría Grial.

Secretaría de Asuntos Laborales
Lic. Sra. Ma. González de Valenzuela



Secretaría General
S.E.A.

Pedro Juan Caballero, 27 de mayo de 2009

Prof. Eliane Aparecida Araujo Fernández.

Directora: Adjunta.

Esc. João Brembatti Calvoso

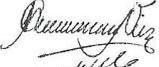
De nuestra mayor consideración.

La Comunidad Educativa de la Escuela Básica Nº 1332 "Generación de la Paz", Directivos, Docentes y Padres de familia involucrados en el PROYECTO INTERCULTURAL BILINGÜE DE FRONTERA nos dirigimos a Usted y por su intermedio a donde corresponda para exponer cuanto sigue:

- 1- "A veces lo urgente nos deja ver lo importante" es una frase célebre que describe exactamente la realidad que se vive en la Escuela Básica 1332 "Generación de la Paz" porque nos damos cuenta que solo se quiere llevar a cabo el mencionado proyecto sin tener en cuenta la realidad de los niños/as involucrados/as y de toda la Comunidad Educativa.
- 2- Los docentes directamente vinculados fueron los primeros en manifestar la oposición a dicho proyecto, como consta en las actas y en notas ya enviadas, hoy toda la Comunidad Educativa (directivos, docentes y padres de familia) nos solidarizamos y les damos nuestra comprensión y respaldo a la medida que fuese necesaria; porque la implementación de dicho proyecto y los hechos en él vivido no nos han dado buenas referencias, ni buenos resultados hasta hoy. Siempre en esta Comunidad Educativa se ha trabajado en paz y armonía, acorde a las leyes de Dios y de los hombres, hoy día la realidad que se vive es otra, más que beneficios trajo males entendidos, división, disgustos, inseguridades y otros trastornos psicológicos que debilitaron el trabajo entre todos.
- 3- Nos hemos percatado que de acuerdo a los márgenes de actuación de las autoridades educativas poco o nada han hecho para paliar las situaciones presentadas, se olvidaron de integrar, construir, compartir y ampliar los valores con esta comunidad educativa.
- 4- Entendemos que este proyecto fue implementado sin la participación activa y consentimiento de los más importantes responsables de la educación integral de los/as niños/as, los padres.

- 5- Como principales actores de la Comunidad Educativa (directivos, docentes y padres de familia) queremos mantener el liderazgo en todo el proceso de formación de nuestro/as niños/as.
- 6- En el contexto de un enriquecedor diálogo, poniendo como base derechos y libertades, dejando de lado la opresión y negativas; rechazamos definitivamente la implementación de mencionado proyecto.
- 7- Somos conscientes que la imagen que se pueda conseguir con la negativa de la implementación de este proyecto nos favorezca, pero puede anotarse como una nueva victoria de una comunidad unida en busca de ideales, que traiga la esperanza de un mundo mejor.

Atentamente

			
			<i>Yolanda Esperanza Portales de Alvarado</i>
			Vice Directora Área n° 10
			Matrícula N° 58.003
			

Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY

O Programa Escolas Bilingües de Fronteira / PEBF nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil, tendo um modelo de ensino comum, com ênfase no ensino do português e do espanhol.

O projeto teve origem na declaração conjunta firmada em Buenos Aires, em junho de 2004, pelos ministros da Educação do Brasil e da Educação Ciência e Tecnologia da Argentina.

Em 2009, teve início o Programa Escolas Bilingües de Fronteira entre o Brasil e Paraguai nas cidades-gêmeas, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, entre as crianças das escolas E.E. João Brembatti Calvoso e Generación de La Paz e de suas famílias.

Isso foi possível com esforço binacional paraguaio-brasileiro para construção de uma Identidade Regional Bilingüe e Intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça.

A fronteira entre Paraguai e Brasil

Toda fronteira caracteriza-se por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação produz-se a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, de um e de outro lado da fronteira.

É assim na fronteira entre o Paraguai e o Brasil, onde estão presentes, o guarani, o português e o espanhol. Há alternâncias no uso com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se frequentemente na fronteira, fenômenos de mescla linguística e de empréstimos em uma ou outra direção

Considerações sobre o repertório linguístico

Depois de alguns meses de atuação dos professores em sala de aula, o programa passou a visualizar, com muita clareza, que, do ponto de vista do repertório linguístico dos envolvidos, já são, em algum nível, bilíngües e trilingües, entendem razoavelmente bem essas línguas e muitos as falam com facilidade. Isso se deve ao fato de que muitos são descendentes de brasileiros ou paraguaios. Para estas crianças e suas comunidades

escolares, o ensino bilíngue significa o reconhecimento de uma situação de fato, e significa avançar para possibilitar o acesso à forma escrita

Estrutura, acompanhamento pedagógico e registro

O PEBF é constituído por uma coordenação em cada um dos Ministérios de Educação do Brasil e do Paraguai, por coordenadores locais das redes gestoras – Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, conta com coordenadores em cada escola. As escolas contam com acompanhamento e assessoria pedagógica. Pelo lado brasileiro, esta função tem sido desempenhada pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística - IPOL e pelas técnicas-pedagógicas da língua espanhola da Coordenadoria de Educação Básica/SED, que visitam as escolas de periodicamente.

A prática do projeto é feita uma vez por semana, com a troca de professores dos dois países que ministram aulas às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A Secretaria de Estado de Educação tem como objetivo ampliar o projeto para os demais anos.

ESCOLAS PARTICIPANTES:

Ponta Porã - E.E. João Brembatti Calvoso

Professores:

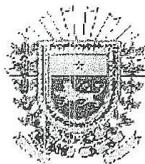
Alunos:

Pedro Juan Caballero - Generación de La Paz

Professores:

Alunos:

**IV. DOCUMENTOS DO ACERVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA - ANO DE 2010.**



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE GESTÃO ESCOLAR
SUPERVISÃO DE GESTÃO ESCOLAR

CI Nº 001/2010

PONTA PORÃ, MS, 12 DE MARÇO DE 2010.

DE: TEREZA HASSAKO SATO CASTILHO - SGE

A: COEB/SED

A/C: RILDO ARRUDA- TÉCNICO/SED

ASSUNTO: INFORMAÇÕES

PROJETO

ESCOLA INTERCULTURAL BILINGUE DE FRONTEIRA

Conforme solicitações junto a nós supervisoras Tereza Hassako Sato Castilho e Dircélia Francisca Dias Caccia, quanto ao Projeto Bilingue encaminhamos as informações a esta Coordenadoria.

Escolas **brasileiras** envolvidas no projeto:

Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni.

Escola Estadual Profª Geni Marques Magalhães.

Escolas **paraguaias** envolvidas no projeto:

Escuela Basica Capitan Pedro Juan Caballero.

Escuela Basica San Alfonso.

Escolas pares

E.E Pedro Afonso Pereira Goldoni.
Escuela Basica Capitan Pedro Juan Caballero.

E.E Profª Geni Marques Magalhães.
Escuela Basica San Alfonso.

Dados das escolas pares (Brasil e Paraguai)

E.E Pedro Afonso Pereira Goldoni.

Diretora: Eunice Guilhem Araújo.

Turno Vespertino:

1º Ano – 25 alunos Professora: Jaqueline Tavares da Silva

2º Ano A – 32 alunos Professora: Ida Ramona Jimenes.

3º Ano A – 25 alunos Professora: Nely Conceição Torres.

Escuela Basica Capitan Pedro Juan Caballero.

Diretor: Hilário Ramon Salinas

Turno Vespertino:

1º Ano – 19 alunos Professora: Veronica Beatriz Arevalos.

2º Ano A –17 alunos Professora: Estela Martinez.

3º Ano A – 18 alunos Professora: Adriana Ramon.

E.E Profª Geni Marques Magalhães

Diretora: Sirlei de Fátima Silva.

Turno Matutino:

2º Ano A – 34 alunos Professora: Ivonice Miguel Filho.

3º Ano A – 32 alunos Professora: Lourdes Helena Piesanti.

Turno Vespertino:

1º Ano B – 20 alunos Professora: Marcilene Pereira Rodrigues de Alencar.

Escuela Basica San Alfonso

Diretora: Gloria Acosta.

Turno Matutino:

2º Ano A- 16 –alunos Professora: Graciela Asuaga.

3º Ano A – 24 - alunos Professora: Monica Carolina Paniagua.

Turno Vespertino:

1º Ano B- 33 alunos Professora: Fatima Fisher.

As escolas brasileiras supracitadas também trabalham com o projeto “**Além das Palavras**”.

E.E Profª Geni Marques Magalhães**Turno Matutino:**

- 1º Ano – Uma turma
- 2º Ano – Uma turma
- 3º Ano – Duas turmas
- 4º Ano – Uma turma
- 5º Ano - Uma turma

Turno Vespertino:

- 1º Ano – Uma turma (mesma professora do matutino).

E.E Pedro Afonso Pereira Goldoni.**Turno Vespertino:**

- 1º Ano – Duas turmas
- 2º Ano – Uma turma
- 3º Ano – Uma turma

- 4º Ano / 5º Ano -Multianual - Projeto Escola Ativa

Em encontro entre a Secretaria de Educação Municipal de Ponta Porã Profª Maria Leny Antunes Klais, Mirta Ríos representante do MEC (Ministério de Educação) do Paraguai e Rosângela Morello do Instituto de Políticas Linguísticas e Maria Cristina Espindola, diretora da escola Municipal Ramiro Noronha, houve manifestação de interesse na implantação do projeto bilíngue na referida escola.

Conforme Técnico Rildo Arruda a previsão de início para a operacionalização do projeto será no segundo semestre 2010 ou no início de 2011.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ED. BÁSICA E DE ED. PROFISSIONAL



Diagnóstico aula cruce

No dia 05 de maio de 2010, das 07h30min às 11:10h, na E. E. João Brembatti Calvoso, a técnica pedagógica de Língua Espanhola Mariana Lobato, assistiu a aula de cruce, ministrada pela professora Modesta para a turma do 1º ano B, e respondeu as perguntas repassadas pela representante do IPOL, Rosângela Morello.

1) Quais as atividades desenvolvidas?

- Cantaram a música do palhacinho em Espanhol e em Guarani.
- Pintaram crianças brincando no parque;
- Recortaram o desenho e colaram no caderno;
- Realizaram o bingo das brincadeiras e colaram no caderno;
- Produziram bonecas de pano com TNT vermelho, revista e barbante.
- Brincaram de “morto e vivo” no pátio, usando as palavras “pelota”, para morto e “muñeca”, para vivo.

2) Grau de interesse dos alunos?

- Os alunos ofereceram-se para distribuir o desenho do parque para os colegas de sala.
- Pintaram todo o desenho após conversa e análise do desenho: quem está desenhado?; Onde estão?; Este é um bom lugar para brincar?; Quais são os brinquedos que estão relacionados no desenho?
- No segundo momento da aula, os alunos pintaram, colaram e jogaram o bingo com a participação da professora; a turma estava bem agitada e ansiosa pelo recreio.
- Os alunos se animaram-se com a produção da boneca de pano, que simbolizava um dos brinquedos do tempo de suas avós e mães.

3) **Que tipo de questão os alunos colocam? Sobre a língua? Sobre o conteúdo?**

- Não foram levantados questionamentos.

4) **Como o professor encaminha as perguntas dos alunos?**

- Não houve necessidade de encaminhamento.

5) **A aula está relacionada com a problemática?**

- A aula foi relacionada com a problemática da turma: “Quais são as brincadeiras de ontem e de hoje?”, porém não foi lembrada no início da aula.

6) **Observação do ambiente: como estão expostos os objetos em sala de aula?**

- Sala ampla e arejada.
- Os mapas conceituais das duas turmas, matutino e vespertino, estão expostos no fundo da sala, de forma a ser facilmente observados.
- Por toda a sala de aula, estão distribuídos cartazes com ilustrações do alfabeto, encontros vocálicos e numerais, em Língua Portuguesa.
- No fundo da sala, também, estão expostos alguns trabalhos recentes dos alunos, todos em Língua Portuguesa.

Observação final:

Os alunos do 1º ano B estão familiarizados com a problemática e com as aulas de cruce. As aulas foram ministradas todas em língua Espanhola e somente no primeiro momento o Guarani foi utilizado ao cantar a música do palhacinho. As crianças demonstraram interesse por todas as atividades desenvolvidas e não houve dúvida com relação ao conteúdo e a língua com que a professora ministrou a aula.

Os alunos estavam um pouco agitados, devido a presença do inseto Louva – deus em algumas salas de aula, ocasionando um pequeno alvoroço.

Mariana Cardoso Lutterbach Lobato
Técnica Pedagógica de Língua Espanhola



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ED. BÁSICA



ATIVIDADES DE 2010

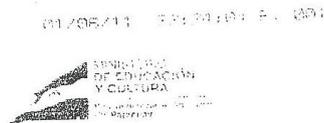
NOME DO ÓRGÃO, SUPERINTENDÊNCIA, COORDENADORIA E SETOR: COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E ED. PROFISSIONAL/SUPED/SED.
NOME DA AÇÃO: Projeto Escolas Intercultural Bilingue de Fronteira - PEIBF
DESCRIÇÃO DA AÇÃO: O PEIBF tem como propósito promover a construção de uma Identidade Regional Bilingue e Intercultural, intercâmbio e domínio da língua, da cultura e dos costumes dos países do MERCOSUL que fazem fronteira com o Brasil. O Projeto consiste em um "modelo comum de ensino em escolas de zona de fronteira, com ênfase no ensino do português e do espanhol". Semanalmente, os professores do BR e PY realizam intercambio (<i>cruce</i>) para ministrar aulas às crianças dos anos iniciais, 1º ao 4º anos, e essas são realizadas interdisciplinarmente nas oitos turmas, quatro no período matutino e quatro vespertino. A equipe de professores do PEIBF é formada por dezesseis professores, oito brasileiros e oito paraguaios. Seu acompanhamento é periódico, com visitas as escolas, e desempenhado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL e pelos Técnicos Pedagógicos em Língua Espanhola da COEB/SED/MS.
MUNICIPIOS: Ponta Porá / BR Pedro Juan / PY
ESCOLAS ATENDIDAS: EE João Brembatti Calvoso (BR) Escuela Básica "Defensores del Chaco" (PY). • Diagnóstico e questionário sociolingüístico aplicado no 2º semestre de 2010 nas escolas: EE Profa. Geni Marques Magalhães (BR) Escuela Básica San Afonso (PY) EE Pedro Afonso Pereira Goldoni (BR) Escuela Básica Capitán Pedro Juan Caballero (PY)
SITUAÇÃO ATUAL : (x) EM ANDAMENTO () PROGRAMADO () ENCERRADO

INÍCIO: Fevereiro de 2009
TERMINO:
OBJETIVO: Promover o intercâmbio e o domínio da língua, da cultura e dos costumes dos países do Mercosul, que fazem fronteira com o Brasil
RESULTADOS ALCANÇADOS: EE João Brembatti Calvoso: os alunos do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental tiveram uma educação bilíngüe, implicando no conhecimento da cultura dos países envolvidos no projeto, resultando numa integração intercultural, reconhecimento das características e respeito mútuo entre Brasil e Paraguai. A equipe docente é formada por 8 professores que atendem 240 estudantes. EE Geni Marques Magalhães e EE Pedro Afonso Goldoni: aplicação do diagnóstico e questionário sociolingüístico realizados no período de 09 a 13 de agosto de 2010.
VALOR DOS RECURSOS FINANCEIROS: 4 diárias x R\$ 75,00 = R\$ 300,00 (acompanhamento dos dias 9 e 10 de Fevereiro) 8 diárias x R\$ 75,00 = R\$ 600,00 (acompanhamento dos dias 10, 11, 12 e 13 de Março) 8 diárias x R\$ 75,00 = R\$ 600,00 (acompanhamento dos dias 02, 03, 04 e 05 de Maio) 10 diárias x R\$ 75,00 = R\$ 750,00 (acompanhamento dos dias 09,10,11,12 e 13 de Agosto) 4 diárias x R\$ 75,00 = R\$ 300,00 (acompanhamento dos dias 27 e 28 de setembro) 5 diárias x R\$ 75,00= R\$ 375,00 (acompanhamento dos dias 25 a 27 de novembro) TOTAL: R\$ 2.925,00
OBSERVAÇÕES: Para o ano de 2011, está previsto o ingresso das escolas brasileiras – EE Pedro Afonso Pereira Goldini e EE Profª Geni Marques Magalhães e das escolas paraguaias – Capitán Pedro Juan Cavallero e San Alfonso.

**V. DOCUMENTOS DO ACERVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA - ANO DE 2011.**



Bicentenario de la Independencia Nacional 1811 - 2011



RESOLUCIÓN N° 2291

POR LA CUAL SE ESTABLECE EL CALENDARIO DE ACTIVIDADES DEL AÑO LECTIVO 2011 PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEPENDIENTES DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA.

Asunción, 28 de diciembre de 2010

VISTA: La necesidad de reglamentar el calendario anual de actividades lectivas para las instituciones educativas de todo el país que implementan el nivel de educación inicial y escolar básica y

CONSIDERANDO: Que, el Estado a través del Ministerio de Educación y Cultura es el encargado de garantizar el funcionamiento armónico del Sistema Educativo Nacional en toda su forma y ámbito, conforme a sus atribuciones constitucionales y legales.

Que, la Resolución Ministerial N° 23.229/10 "Por la cual se aprueba el calendario escolar correspondiente al año lectivo 2011 para instituciones educativas de gestión oficial, privada y privada subvencionada de todo el país", en su Artículo 2° dice: "Facultar a las Direcciones Generales dependientes del Viceministerio de Educación para la Gestión Educativa y del Viceministerio de Educación para el Desarrollo Educativo, a reglamentar el presente calendario en el marco de las fechas establecidas, resolución mediante".

Que, la organización adecuada de las actividades en las instituciones educativas dependientes del nivel, garantiza el cumplimiento efectivo de los objetivos propuestos.

Por tanto, en uso de sus atribuciones,

LA DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA

RESUELVE

- 1° ESTABLECER el Calendario Anual de actividades del año lectivo 2011 para las instituciones educativas que implementan el nivel de Educación Inicial y Escolar Básica, conforme al anexo de la presente Resolución.
- 2° CONSIDERAR calendarios diferenciados sobre la base del cumplimiento de los días de clase y días laborales mínimos establecidos, para los departamentos de Presidente Hayes, Boquerón y Alto Paraguay.
- 3° ENCOMENDAR a las Coordinaciones Departamentales de Supervisión y a las Supervisiones de Control y Apoyo Administrativo y de Apoyo Técnico Pedagógico el cumplimiento estricto de esta disposición.
- 4° COMUNICAR a quienes corresponda y cumplido archivar.



[Firma]
Directora General

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
Coordinación Departamental de Supervisiones
Asunción

MESA DE ENTRADA
Expediente N° 4129
Fecha 06-01-2011
Hora 11:00

ENCARGADO

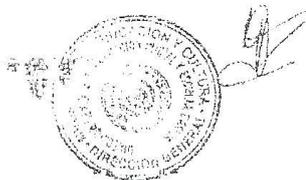


Bicentenario de la Independencia Colombiana 1810 - 2010



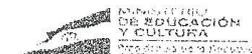
CALENDARIO ESCOLAR 2011
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA

FEBRERO		
15	Apertura Institucional con el personal directivo, docente, técnico y administrativo. Planificación del año. Capacitación a docentes de Educación Inicial. Círculos de Aprendizaje. Articulación para alumnos/as del nivel inicial y alumnos/as trasladados/as de FFB. Periodo de refuerzo y retroalimentación escolar para el periodo complementario (1° al 8° grados)	
partir del 16 Etapa de rganización Escolar	Administración de pruebas del periodo complementario (1° al 8° grados). Periodo de refuerzo y retroalimentación escolar para el periodo de regularización a alumnos del 9° grado reprobados en el periodo complementario. Administración de pruebas del periodo de regularización a alumnos del 9° grado Preparación de Instrumentos de Evaluación Diagnóstica. Ambientación y adecuación de las aulas. Participación en eventos de Capacitación en la Institución o fuera de ella. Diagnóstico institucional para el ajuste o elaboración del PEI. Planificación curricular para el año académico, por ciclo.	
	1° Convocatoria a Concurso Público de Oposición, cargos directivos y docentes, de competencia de la Comisión Regional de Selección de Educadores.	
	2da y 3era semana	Presentación de Planilla de Estadística PE 17 y PE 30 2.010 Informe Anual a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo para su remisión a la Unidad Departamental de Estadística UDE.
	4ta semana	Presentación de Planilla de Estadística PE 17 y PE 30 2.010 Informe Anual reafirmados por mal llenado a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo para su remisión a la Unidad Departamental de Estadística UDE.
23	Inicio de clases (Pro Jardín, Jardín de Infantes, Preescolar y alumnos/as del 1° al 9° grado de la EEB) Presentación del Plan de Estudios del Primero, Segundo y Tercer Círculo, las Características de cada Programa y el Régimen de Evaluación Escolar. Periodo de diagnóstico pedagógico, de acuerdo a las características de cada grupo-grado.	
partir del 27	Periodo de retroalimentación para los procesos de regularización a alumnos del 1° al 8° grados reprobados en el periodo complementario. Proyecto de Promoción y Difusión de Espacios de encuentro de niños y niñas para reflexionar sobre el Bicentenario. (Proyecto Focalizado)	
	Primer Foro Departamental de Profesores de Ciencias Sociales en el marco del Bicentenario. (Nivel País) Segundo Congreso Nacional de Profesores de Educación Física en el marco del Bicentenario. (Nivel País). Proyecto Safari Educativo en el marco del Bicentenario. (Nivel País) Proyecto Escuela de Frontera en el marco del Bicentenario. (Proyecto Focalizado) Proyecto Contando la Historia en el marco del Bicentenario. (Nivel País)	





Reformamos de la Independencia Nacional 1811 - 2011



CALENDARIO ESCOLAR 2011
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA

Marzo	
	Seguimiento del proceso de adaptación de los/as alumnos/as a la escuela.
	Desarrollo de Círculos de Aprendizaje, en el área educativa, con enfoque de articulación entre Educación Inicial y Escolar Básica.
1ra semana	Entrega de resumen de ausencias y llegadas tardías del personal directivo, docente, técnico y administrativo a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo.
02 - 30	Talleres de Evaluación de las diferentes fases de la metodología de Microplanificación de la Oferta Educativa.
2da y 3ra semana	Capacitación para el llenado de PE 12 Informe Inicial a responsables de las Instituciones educativas. Distribución de PE 12 Informe Inicial del año lectivo a las Instituciones educativas.
07 - 14	Periodo de aplicación de instrumentos evaluativos del periodo de regularización académica (1º, 2º y 3º ciclo).
21 - 25	Campaña Nacional de Apoyo Técnico Pedagógico
28 - 31	Consolidación del proyecto curricular institucional de cada de grupo-grado con base en la evaluación diagnóstica. Proyecto de Promoción y Difusión de Espacios de encuentro de niños y niñas para reflexionar sobre el Bicentenario. (Proyecto Focalizado) Primer Foro Departamental de Profesores de Ciencias Sociales en el marco del Bicentenario. (Nivel País) Proyecto Safari Educativo en el marco del Bicentenario. (Nivel País) Proyecto Escuela de Frontera en el marco del Bicentenario. (Proyecto Focalizado) Proyecto Contando la Historia en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
ABRIL	
	Desarrollo de Círculos de Aprendizaje, en el área educativa, con enfoque de articulación entre Educación Inicial y Escolar Básica.
	Seguimiento del proceso de adaptación de los/as alumnos/as a la escuela.
1ra semana	Entrega de resumen de ausencias y llegadas tardías del personal directivo, docente, técnico y administrativo a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo.
partir del 4	Incorporación de ajustes al proyecto curricular institucional de acuerdo con las necesidades y requerimientos emergentes Supervisión del avance del PEI por las Supervisiones Pedagógicas.
11 - 15	Primera revisión del formulario de inscripción de alumnos/as en la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo.
primera quincena	Presentación de PE 12 Informe Inicial (2 copias) por parte de las Instituciones educativas, a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo para su remisión a la Unidad Departamental de Estadística. Las Instituciones educativas que no dependan de una Supervisión Educativa remiten directamente a las UDEs.
23 - 29	Presentación de PE 12 Informe Inicial rectificadas por mal llenado a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo para su remisión a la Unidad Departamental de Estadística.
12 al 22	Receso de Semana Santa
25 - 29	Campaña Nacional de Apoyo Técnico Pedagógico Proyecto de Promoción y Difusión de Espacios de encuentro de niños y niñas para reflexionar sobre el Bicentenario. (Proyecto Focalizado) Primer Foro Departamental de Profesores de Ciencias Sociales en el marco del Bicentenario. (Nivel País) Proyecto Safari Educativo en el marco del Bicentenario. (Nivel País) Proyecto Escuela de Frontera en el marco del Bicentenario. (Proyecto Focalizado) Proyecto Contando la Historia en el marco del Bicentenario. (Nivel País)



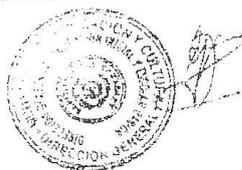


Bicentenario de la Independencia Nacional 1911 - 2011



CALENDARIO ESCOLAR 2011
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA

01-31	Declaración del mes de la Independencia Nacional. Desarrollo de Círculos de Aprendizaje, en el área educativa, con enfoque de articulación entre Educación Inicial y Escolar Básica.
15 semana	Entrega de resumen de ausencias y llegadas tardías del personal directivo, docente, técnico y administrativo a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo. Congreso Departamental de Educación Indígena.
16 - 27	Administración de los instrumentos evaluativos de la Primera Etapa del Periodo Ordinario. Elaboración y entrega del primer informe de avances de los/as alumnos/as del Nivel Inicial.
23 - 27	Campaña Nacional de Apoyo Técnico Pedagógico Proyecto de Promoción y Difusión de Espacios de encuentro de niños y niñas para reflexionar sobre el Bicentenario. (Proyecto Focalizado)
	Primer Foro Departamental de Profesores de Ciencias Sociales en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Proyecto Safari Educativo en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Proyecto Escuela de Frontera en el marco del Bicentenario. (Proyecto Focalizado)
	Proyecto Contando la Historia en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
JUNIO	
	Desarrollo de Círculos de Aprendizaje, en el área educativa, con enfoque de articulación entre Educación Inicial y Escolar Básica.
1ra semana	Entrega de resumen de ausencias y llegadas tardías del personal directivo, docente, técnico y administrativo a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo.
desde el 1	Supervisión del avance del PEI, por las Supervisiones Pedagógicas.
01 - 03	Elaboración y entrega de informes de resultados de aprendizaje y desarrollo integral de la primera etapa, del 1º al 9º grado de la EEB.
02 - 30	Elaboración del Diagnóstico Educativo Departamental del proceso de Microplanificación de la Oferta Educativa (Fase I) por las Coordinaciones Departamentales, Supervisiones Administrativas y Pedagógicas, Técnicos de Supervisión y Unidades Departamentales de Estadística.
20 - 24	Campaña Nacional de Apoyo Técnico Pedagógico Proyecto de Promoción y Difusión de Espacios de encuentro de niños y niñas para reflexionar sobre el Bicentenario. (Proyecto Focalizado)
	Primer Foro Departamental de Profesores de Ciencias Sociales en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Proyecto Safari Educativo en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Proyecto Escuela de Frontera en el marco del Bicentenario. (Proyecto Focalizado).
	Proyecto Contando la Historia en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Autoevaluación del desempeño de los educadores.



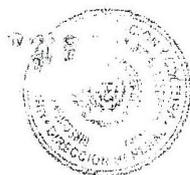


Ministerio de la Educación Nacional 1911 - 2011



CALENDARIO ESCOLAR 2011
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA

JULIO	
	Desarrollo de Círculos de Aprendizaje, en el área educativa, con enfoque de articulación entre Educación Inicial y Escolar Básica.
1era semana	Entrega de resumen de ausencias y llegadas tardías del personal directivo, docente, técnico administrativo a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo.
11 al 22	Receso de Invierno
5 - 29	Capacitación a docentes de Educación Inicial
A partir del 25	Periodo de revisión de las tareas del receso escolar y retroalimentación.
01 - 29	Presentación por la Coordinación Departamental a la Comunidad Educativa, de la situación actual respecto a la educación departamental, sus fortalezas, debilidades, logros y desafíos.
25 - 29	Segunda revisión del formulario de inscripción de alumnos/as.
	Congreso Departamental de Educación Indígena.
	Proyecto de Promoción y Difusión de Espacios de encuentro de niños y niñas para reflexionar sobre Bicentenario. (Proyecto Focalizado)
	Primer Foro Departamental de Profesores de Ciencias Sociales en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Proyecto Safari Educativo en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Proyecto Escuela de Frontera en el marco del Bicentenario. (Proyecto Focalizado)
	Proyecto Contando la Historia en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Autoevaluación del desempeño de los educadores.
AGOSTO	
	Desarrollo de Círculos de Aprendizaje, en el área educativa, con enfoque de articulación entre Educación Inicial y Escolar Básica.
1era semana	Entrega de resumen de ausencias y llegadas tardías del personal directivo, docente, técnico administrativo a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo.
Desde el 1	Supervisión del avance del PEI, por las Supervisiones Pedagógicas.
08 al 12	Semana de los Derechos del Niño y la Niña
03 - 31	Los directores/as de las instituciones educativas de gestión oficial deben presentar a las Supervisiones Administrativas y Pedagógicas, la solicitud de requerimientos de recursos humanos y de Infraestructura a la institución educativa y de los recursos potenciales a reasignar. (Fase II del proceso de Microplanificación).
	Asesoramiento y monitoreo de las instituciones educativas en la fase II para la identificación de requerimientos y reasignación de recursos por parte de los Supervisores Pedagógicos.
17 - 26	Administración de los instrumentos evaluativos de la Segunda Etapa del Periodo Ordinario.
16 - 27	Elaboración y entrega del segundo informe de avance de los alumnos de Educación Inicial.
22 - 28	Campaña Nacional de Apoyo Técnico Pedagógico
	Proyecto de Promoción y Difusión de Espacios de encuentro de niños y niñas para reflexionar sobre Bicentenario. (Proyecto Focalizado)
	Primer Foro Departamental de Profesores de Ciencias Sociales en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Proyecto Safari Educativo en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Proyecto Escuela de Frontera en el marco del Bicentenario. (Proyecto Focalizado)
	Proyecto Contando la Historia en el marco del Bicentenario. (Nivel País)





PARA TODOS Y TODAS

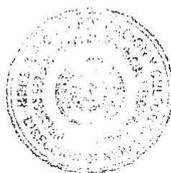
Bicentenario de la Independencia Nacional 1811 - 2011



MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

CALENDARIO ESCOLAR 2011
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA

NOVIEMBRE	
1era semana	Entrega de resumen de ausencias y llegadas tardías del personal directivo, docente, técnico y administrativo a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo.
1ra y 2da semana	Capacitación para el llenado de las PE 22 Informe Final y PE 17 y PE 30 Informe Anual a las instituciones educativas.
Primera Quincena	Distribución de las PE 22, PE 17 y PE 30 Informe Anual a las Instituciones educativas.
15 - 30	Administración de los instrumentos evaluativos de la Tercera Etapa del Periodo Ordinario (1° ciclo, 2° ciclo, 7° y 8° grados).
07 - 18	Administración de los instrumentos evaluativos de la Tercera Etapa del Periodo Ordinario a alumnos del 9° grado.
21 - 25	Periodo de refuerzo y retroalimentación escolar para el periodo complementario (9° grado)
28 - 30	Administración de pruebas del periodo complementario a alumnos del 9° grado
30	Finalización de actividades académicas con estudiantes.
	Proyecto de Promoción y Difusión de Espacios de encuentro de niños y niñas para reflexionar sobre el Bicentenario. (Proyecto Focalizado)
	Proyecto Escuela de Frontera en el marco del Bicentenario. (Proyecto Focalizado)
	Proyecto Contando la Historia en el marco del Bicentenario. (Nivel País)
	Entrega de los instrumentos de evaluación y del cuadro resumen de los resultados de la evaluación del desempeño del educador por las instituciones educativas a las Supervisiones Pedagógicas.
DICIEMBRE	
01 - 06	Administración de pruebas del periodo complementario a alumnos del 9° grado
1era semana	Entrega de resumen de ausencias y llegadas tardías del personal directivo, docente, técnico y administrativo a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo.
A partir del 5	Elaboración y entrega de los informes de resultados de aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos/as del Pre Jardín, Jardín de Infantes, Preescolar, 1°, 2° y 3° ciclo.
01 - 09	Evaluación del PEI por miembros de la institución y Supervisiones Pedagógicas y Administrativas.
Primera Quincena	Presentación de las PE 22 del año lectivo por las instituciones educativas a la Supervisión de Control y Apoyo Administrativo para su remisión a la Unidad Departamental de Estadística.
14	Culminación de actividades del personal directivo, docente, técnico y administrativo, cierre del año lectivo en las instituciones educativas (una vez que las instituciones entregan todas las documentaciones).



[Handwritten signature]



PARA TODOS
Y TODAS

100 Aniversario de la Independencia Nacional 1911 - 2011

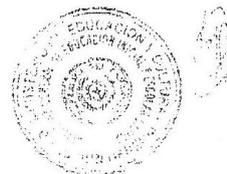


CALENDARIO ESCOLAR 2011

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y ESCOLAR BÁSICA

Observaciones:

- a) En la propuesta se contemplan 186 días de actividades académicas, 201 días trabajados por los docentes y 06 días feriados.
- b) El resumen de horas de clase por nivel es de: 4 horas diarias de 60 minutos para Educación Inicial; 4 horas diarias de 60 minutos para el 1° y 2° ciclos de la Educación Escolar Básica; 7 horas diarias de clases de 60 minutos para la Doble Escolaridad (1° y 2° ciclos); 38 horas pedagógicas semanales de 40 minutos para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica; 6 horas diarias de 60 minutos para el 1° y 2° ciclos de la EEB (Nivelación de los Aprendizajes).
- c) Las instituciones educativas de la Región Occidental, de las zonas rurales e indígenas podrán gestionar un calendario diferenciado de acuerdo a las condiciones y necesidades locales salvaguardando el servicio educativo. Las supervisiones educativas harán el seguimiento correspondiente.
- d) El monitoreo y supervisión de las instituciones educativas es un proceso permanente.
- e) Recepción de planillas de calificaciones de exámenes complementarios, regularización y extraordinario en la Dirección de Certificación Académica: de marzo a junio de 2011
- f) El Cierre y Rectificación de Planillas de Calificaciones se realiza de marzo a octubre de 2011 en la Dirección de Certificación Académica.
- g) Entre los meses de mayo y julio se realizará la 2° Convocatoria a Concurso Público de Oposición, cargos directivos y docentes, de competencia de la Comisión Regional de Selección de Educadores.
- h) Entrega del cuadro resumen de los resultados de la evaluación del desempeño del educador por las Supervisiones Pedagógicas a la Dirección General de Desarrollo Profesional del Educador, entre los meses de noviembre y diciembre.
- i) El Viceministerio de Culto está a cargo de la Coordinación General de los Proyectos del Bicentenario Educativo. Consultas al Teléfono N° 228.780, www.mec.gov.ec



**VI. DOCUMENTOS DO ACERVO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SOBRE O PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA - ANO DE 2015.**



ESCOLA ESTADUAL JOÃO BREMBATTI CALVOSO
Criação Decreto Gov. 442 de 17/01/1980
Autorização de Funcionamento RES./SED n.º 2.605 de 20/12/2012 –pág 20 D.O nº 8.339
Av. Brasil, 836 Tel.3431-3184/ -Fax: 3431-0587 CEP 79.905-300 - Ponta Porã- MS
email:eejbc@sed.ms.gov.br



RELATÓRIO PEIF

Em outubro de 2008 recebemos a proposta de SED – Secretaria de Estado de Educação para desenvolver um Projeto em parceria com a escola do país vizinho – Paraguai. No início achávamos que seria apenas a questão cultural dos dois países, realizamos as visitas técnicas com a presença das Secretarias dos dois países e também do MEC do Brasil e do Paraguai. No entanto quando recebemos a primeira assessoria do MEC – SED e do IPOL – Instituto de Investigação e Política Linguística, percebemos que se tratava de uma mudança metodológica que envolvia um planejamento conjunto com os professores da escola do Paraguai e envolvia muito mais que questões culturais, mas também linguísticas históricas e identitárias dos alunos que estudam nas escolas do Brasil, mas, que moram no Paraguai e têm como língua materna o Espanhol ou o Guarani.

Quando realizaram-se os diagnósticos na escola para efetivamente implementar a metodologia do projeto nos anos iniciais do ensino fundamental realizou-se entrevistas e visitas as famílias dos alunos para realizar o diagnóstico sócio linguístico e realmente ter uma visão de quantos alunos seriam realmente atendidos com esta nova metodologia. Constatou-se que dos alunos matriculados noventa por cento tinham contato com a segunda língua e aproximadamente sessenta e cinco por cento dos alunos tem como língua materna o espanhol

PEIF é uma experiência vivenciada pela escola brasileira e pela escola paraguaia sendo uma ação do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), gerenciada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Estado de Educação (SED) - MS. De acordo com o documento base do PEIBF, a realização do projeto se justifica e respalda-se num “esforço binacional para a construção de uma identidade regional bilíngue e intercultural no marco de uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”. (Documento Base do PEIBF, 2005 – 2008).

Enquanto Projeto piloto este teve sua origem na:

Declaração conjunta firmada em Buenos Aires, em Junho de 2004, pelos Ministros da Educação e Tecnologia da Argentina Daniel Filmus, pelo então Ministro da Educação do Brasil, Tarso Genro e posteriormente em Abril de 2007, foi ampliado para a fronteira do Brasil com o Paraguai, onde foi assinado um programa de Cooperação Educacional e Cultural pelo MEC dos dois países. (DOCUMENTO BASE do PEIBF, 2005 -2008).

Esta proposta de educação intercultural bilíngue para as escolas de fronteiras teve início numa reunião de Ministros da Educação do setor Educacional do MERCOSUL, realizada em Assunção/Paraguai, no ano de 2001. Tendo em vista a agenda de cooperação já existente no âmbito do MERCOSUL, um dos objetivos do projeto foi aprofundar no plano bilateral, muitas atividades já desenvolvidas no plano regional.

O documento assinado pelo Brasil na língua guarani, além do português e do espanhol, torna-se um marco histórico e inaugura uma nova etapa na educação dos dois países. Essa atitude entre os ministros apontam segundo Cornelius Castoriadis (1982): “uma intencionalidade política, sociocultural frente às mudanças sociais instituídas pelas sociedades”. Na reunião citada, foi aprovado o Plano de Ação do setor para 2001-2005. Esse plano expressa, entre outros aspectos:

A educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e lingüísticos. Definiu-se a fronteira como lugar privilegiado para o desenvolvimento do programa o sistema de cidades-gêmeas internacionais, isto é, aquelas cidades que contam com uma parceria no outro país, propiciando as condições ideais para o intercâmbio e a cooperação interfronteiriça. (DOCUMENTO BASE DO PEIBF, 2005 -2008).

No ano de 2008, o projeto foi expandido para as fronteiras com o Uruguai, Venezuela e Paraguai, pois o Brasil faz fronteira com nove dos onze países da América do Sul, sendo que o Estado do Mato Grosso do Sul, faz fronteira com a maioria dos países membros do MERCOSUL a Bolívia, Argentina, Uruguai, Venezuela além do Paraguai e as únicas regiões onde o espanhol não é uma língua oficial é o Brasil e a Guiana Francesa, onde se fala o francês. Assim, justifica o documento:

uma educação para escolas de fronteira implica o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas, tendo como base os práticas de

interculturalidade. Como efeito da integração e do diálogo entre os grupos participantes, se estabelecem relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como tal, nem melhor, nem pior. (Documento base do PEIBF – 2005-2008).

Os alunos chegam à escola do Brasil e muitas vezes não falam nenhuma palavra em português e precisam ser alfabetizados, porém, tinham que deixar sua língua materna e aprender uma nova língua e aprender a ler nesta segunda língua, com certeza esses fatores eram muito significativos e resultavam em um grande número de repetência e mais que isso uma dificuldade enorme em ensinar essas crianças. Como ensinar? E nossos professores? Como planejar para esses alunos? Então, optava-se pelo mais fácil, ou seja, ignorar e aos poucos se incutia nossa língua e eles iam deixando de falar sua língua materna e quando chegavam à adolescência aqueles que ainda falavam o espanhol e principalmente o guarani falavam apenas em casa com a família ou em grupos onde todos podiam falar essas línguas e ser compreendidos.

A experiência dos primeiros anos com o projeto a partir da sua efetiva implementação permitiu estabelecer uma discussão sobre os passos já dados e os que estão por vir. Pois, essa experiência exige formação, consciência e atitude de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem em prol da construção de uma cidadania multicultural interfronteiriça.

No Estado de Mato Grosso do Sul o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), teve início efetivamente em março de 2009 e é desenvolvido em Ponta Porã, pela Escola Estadual João Brembatti Calvoso que atende aproximadamente 1.745 alunos, sendo que participam do projeto oito turmas com aproximadamente 250 alunos, nos turnos matutino e vespertino. Do lado paraguaio o projeto é desenvolvido em Pedro Juan Cabalhero pela Escuela Básica 290 – Defensores Del Chaco, com aproximadamente 450 alunos e participam diretamente do projeto 180 alunos, aproximadamente.

Segundo dados do Instituto de Investigação e Política Lingüística (IPOL), que assessorava pedagogicamente o PEIBF, quando o projeto iniciou em 2005 participavam 40 professores e 850 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atualmente em 2011 /2012, esses números ultrapassam 4.000 alunos que participam do projeto nas fronteiras com o Paraguai, Argentina, Uruguai e Venezuela.

Atualmente, o Projeto é instituído como Programa o que viabiliza recursos do Governo Federal, além de uma articulação institucional e de cooperação técnica entre os Ministérios da Educação dos países membros e demais instituições federais, estaduais e municipais (portaria nº 798 de 19 de junho de 2012).

O cruce é o intercâmbio realizado entre direção, coordenação, professores e alunos das escolas envolvidas no programa.

O cruce aconteceu até o ano de 2012, no qual os professores da Escuela Defensores Del Chaco vinham até a Escola Calvoso uma vez por semana e ministravam aula em L2 - Língua Estrangeira Espanhol e o mesmo acontecia com os professores da Escola João Brembatti Calvoso que se deslocavam até Pedro Juan Caballero e ministravam aula em Língua Portuguesa de acordo com o conteúdo ou seja, com a problemática desenvolvida em sala de aula. Como o acordo com o MERCOSUL foi rompido por questões políticas, o cruce deixou de acontecer porque o Paraguai ficou fora do MERCOSUL, Mas a Escola E. João Brembatti Calvoso continuou desenvolvendo a metodologia do projeto.

Nos anos de 2013 e 2014 a Escola Estadual João Brembatti Calvoso, desenvolveu com a Escuela Básica 290 – Defensores Del Chaco, somente atividades culturais, nas quais os alunos do 1º ao 5º ano se deslocavam até a Escuela Básica 290 – Defensores Del Chaco para comemorarem juntos dia do professor, festa da primavera e demais festividades realizadas nas escolas. Assim como os alunos do 1º ao 5º ano, da Escuela Básica 290 – Defensores Del Chaco, vinham até a Escuela Estadual João Brembatti Calvoso para comemorarem juntos o dia da criança com apresentação de mímicos, palhaços também a festa junina.

Em 2013 e 2014 tivemos reuniões com os técnicos do MEC do Paraguai, a fim de dialogarmos sobre a retomada das atividades do cruce.

No ano de 2013 e 2014 recebemos assessoria da Universidade da Grande Dourados – UFGD, com cursos de formação e oficinas com temas relacionados a fronteira, para aprimorar o conhecimento dos professores sobre as questões da fronteira: a questão linguísticas, de relações internacionais, históricas e de interculturalidade. Contamos com a participação dos professores de Pedro Juan Caballero na formação do curso oferecido durante o segundo semestre de 2013 e todo o ano letivo de 2014.

Em 2014 iniciamos a construção do dicionário trilingue, onde o próprio aluno pesquisa a palavra nas três línguas de acordo com a problemática desenvolvida em sala

de aula. Os professores ao recebem a tradução escrita das palavras e da exposição oral do aluno que fala espanhol e guarani explica para os colegas como é a pronuncia e através dessa prática proporciona o resgate dessa língua assim como a sua valorização no contexto escolar.

Em 2015 retomamos a construção do dicionário trilingue, que não é mais trilingue, pois, como a escola recebe alunos portadores de necessidades especiais (surdos) temos uma quantidade significativa de intérpretes e de alunos que fazem uso da língua de sinais, então incluímos a língua brasileira de sinais no dicionário que passou a ser multilingue.

A metodologia

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), tem uma metodologia baseada em projetos de pesquisa desenvolvidos através de problemáticas levantadas pelos alunos de cada turma e uma vez que são constituídos os mapas conceituais de cada turma, são feitos os planos de aula com o desdobramento de atividades interdisciplinares em que o professor regente vai dar a sequência no decorrer da semana. A professora paraguaia vem na segunda-feira e realiza o cruce (intercâmbio) e inicia o tema deixando o “gancho” para a professora titular da sala que trabalhará o restante da semana.

É a partir da informação e da reflexão contínua entre alunos e docentes que estas problemáticas podem ser resignificadas. A aula se converte em um espaço para a descoberta das características da L2², por meio de projetos de ensino-aprendizagem ou pesquisas definidos conjuntamente.

As problemáticas são elaboradas de acordo com o interesse de cada turma e com base nos questionamentos de cada turma são elaborados os mapas conceituas, onde os questionamentos levantados pelos alunos vão sendo desenvolvidos no decorrer das aulas.

De acordo com o desenvolvimento dessas atividades novos questionamentos que vão surgindo vão sendo incorporados ao projeto de pesquisa de modo que em cada aula vai se abrindo um novo leque de questionamento e possíveis projetos de pesquisa e cabe ao professor direcionar esses questionamentos para que o aluno não perca o interesse pela pesquisa, então ele não deve apenas dar respostas, mas deve instigar esses alunos a buscar as possíveis respostas para aquela pergunta que surgiu e assim, conforme ele vai eliminando as possíveis opções de respostas este aluno vai construindo seu

conhecimento de forma significativa e relacionada à sua prática do dia a dia, ou seja, o conhecimento passa a ter não apenas um significado, mas uma relação com sua realidade.

Assim, o aluno se sente parte do processo e isso faz com que este tipo de aprendizagem seja bem mais produtiva e no fim do semestre aquela questão e mais algumas que possam surgir durante o processo, devem ser respondidas pela turma através das pesquisas e confecções de trabalhos.

Cada turma desenvolve seu projeto de pesquisa e seu mapa conceitual que fica fixado na sala de aula e sempre que necessário é retomado pela turma a fim de verificar os avanços e as possíveis perguntas que possam surgir e ser incorporadas ao projeto. Esta atitude aliada a outras tantas dão ao projeto um elemento surpresa que em cada aula pode mudar completamente as expectativas em relação ao que aprende, pois sempre se inicia a partir do interesse da turma, o que causa uma curiosidade, uma sede de conhecimento, pois a aprendizagem passa a ser prazerosa para os alunos, e para o professor também, pois ele passa a ver sentido no que está apresentando aos alunos e percebe que fica bem mais fácil e fica sem o peso da responsabilidade de sempre trazer tudo pronto para a turma.

Os mapas conceituais são representações gráficas em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. Segundo Novak, os mapas conceituais possuem algumas características:

- *Sempre há uma relação entre dois conceitos que deve estar expressa e não apenas indicada por uma seta;

- *As frases de ligação devem sempre ter verbos conjugados de acordo com o sentido que se quer dar a proposição;

- *A proposição é formada por dois conceitos relacionados por uma frase.

Para construir um mapa conceitual é preciso:

- *Ter uma boa pergunta inicial;

- *Escolher um conjunto de conceitos (palavras-chaves) dispostos aleatoriamente;

- *Escrever uma frase de ligação para esse par de conceitos escolhidos.

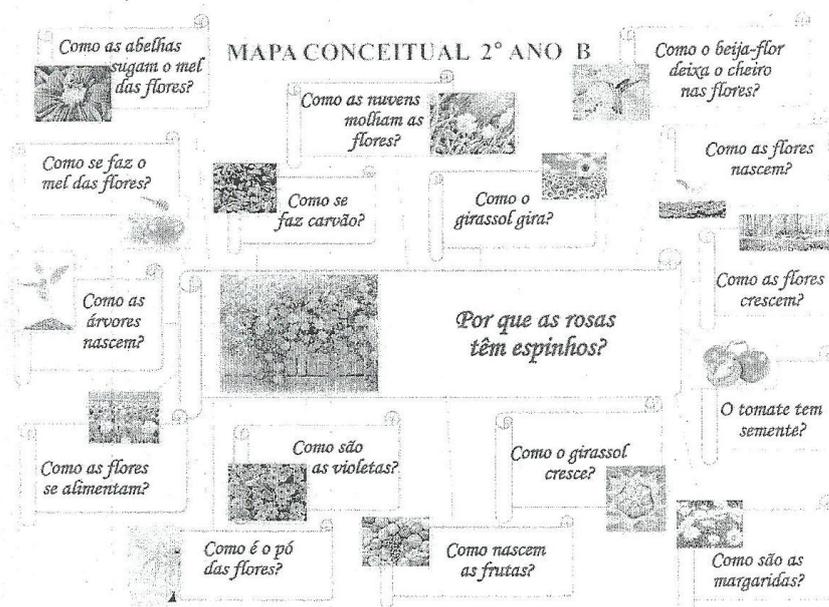
Cada turma desenvolve seu projeto de pesquisa e seu mapa conceitual que fica fixado na sala de aula e sempre que necessário é retomado pela turma a fim de verificar os avanços e as possíveis perguntas que possam surgir e ser incorporadas ao projeto.

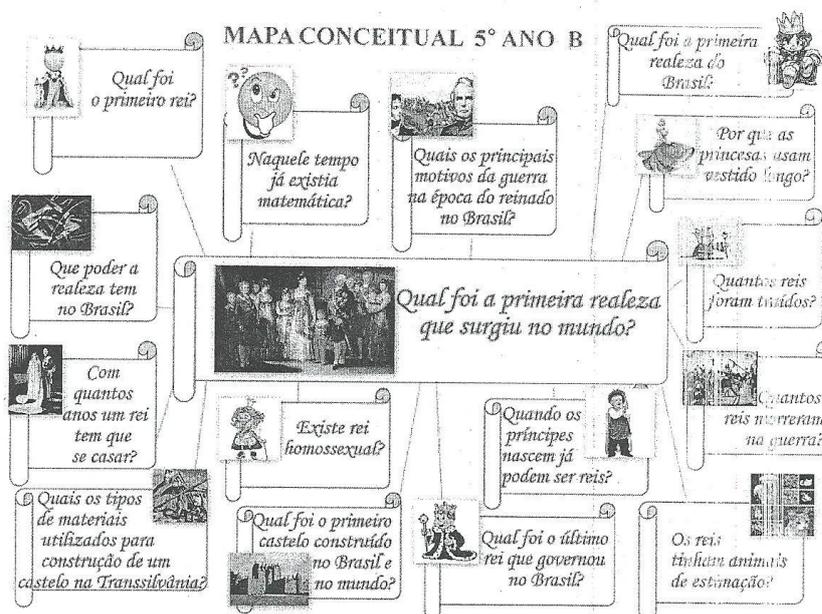
Esta atitude aliada a outras tantas dão ao projeto um elemento surpresa que em cada aula pode mudar completamente as expectativas em relação ao que aprende, pois

sempre se inicia a partir do interesse da turma, o que causa uma curiosidade, uma sede de conhecimento, pois a aprendizagem passa a ser prazerosa para os alunos, e para o professor também, pois ele passa a ver sentido no que está apresentando aos alunos e percebe que fica bem mais fácil e fica sem o peso da responsabilidade de sempre trazer tudo pronto para a turma.

O professor regente é o responsável por estabelecer uma interdisciplinaridade com as demais disciplinas: Arte – Raciocínio Lógico – Produções Interativas e Educação Física para desenvolver o programa e articulando as atividades com as três línguas que estão em contato na escola.

Ex.: de mapas conceituais:





A ARTICULADORA DO PEIF

Em 2011 devido as demandas que surgiram com a participação de 10 turmas da Escola João Brembatti Calvoso e com a ampliação da metodologia para as demais turmas da escola, foi solicitado a SED a convocação de uma professora de 40 h/a para realizar a articulação entre as secretarias de educação do Brasil – SED e do Paraguai e entre as escolas participantes do programa.

Em 2011 foram feitos os diagnósticos em mais duas escolas de Ponta Porã que participariam do programa Escola Geni Marques Magalhães e Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni do distrito de Saga Puitã, foi feito o levantamento sociolinguístico nas escolas do Brasil e do Paraguai e iniciaram os cruces interculturais que também eram acompanhados pela articuladora.

A Adesão ao MAIS EDUCAÇÃO.

No início de 2014, recebemos a visita dos Técnicos do MEC e da SED e fomos informados que para continuar no PEIF teríamos que aderir ao Mais Educação que o

PEIF estaria dentro do Mais Educação. Então, foi feita uma consulta à comunidade escolar e com a autorização da SED fizemos a adesão com 72 alunos inicialmente. Pois, uma vez que trabalhamos com a metodologia do PEIF em todas as turmas da escola com levantamento de problemáticas e mapas conceituais, e reestruturamos o PPP da escola para adequar a metodologia e as avaliações de acordo com a prática da escola. Entendemos também que não poderíamos voltar a trás, pois esta metodologia norteia todo o trabalho realizado na escola e hoje a escola tornou-se referência nacional no desenvolvimento do PEIF inclusive participando da TV escola.

Recebemos uma parcela o recurso do Mais Educação em 2014 . No total teríamos que receber 69.100,02 recebemos o valor de 32.150,00 que adquirimos os materiais e reprogramamos 18.199,35.

Iniciamos as atividades com os alunos dia 09 de março de 2015. Atualmente atendemos 89 alunos dos anos iniciais do EF.

Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF
Levantamento dos mapas conceituais.

A escola Estadual João Brembatti Calvoso, que desenvolve o Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, que propõe o trabalho com metodologia de projetos, voltado ao interesse do aluno de maneira interdisciplinar e lúdica, realizou entre os dias dois de março e treze de março de dois mil e quinze, o levantamento das problemáticas com os estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

A coordenação pedagógica junto com a articuladora do PEIF e as professoras regentes realizaram o levantamento das perguntas com os estudantes que através de votação escolheram as seguintes problemáticas:

- 1º ano A – Onde vive os animais selvagens?
- 1º ano B – Por que os animais pulam?
- 2º ano A – De onde o brinquedo vem?
- 2º ano B – Como são os planetas?
- 3º ano A – Quais são as partes do corpo humano?
- 3º ano B – O que acontece no planeta Terra?
- 4º ano A – Ainda existem pirâmides?
- 4º ano B – O que o esporte traz de benefício para o nosso corpo?
- 5º ano A – Quais são os efeitos das drogas?
- 5º ano B – Como era a política no Brasil no ano de 1860 até a atualidade?

Relatório reunião sobre o PEIF.

Aos doze dias do mês de março de dois mil e quinze estiveram na Escola Estadual João Brembatti Calvoso, os professores Eli Gomes Castanho e Fabricia Carla Viviane do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul - IFMS, representando Universidade Federal da grande dourados – UFGD, que presta assessoria ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF, desde dois mil e treze. Durante a reunião realizaram as devidas apresentações, falaram das feiras como Feira de Ciências e Tecnologias da Fronteira - FECIFRON, Feira de Tecnologias, Engenharia e Ciências do Mato Grosso do Sul - FETEC MS, da importância de se trabalhar com os estudantes através de pesquisas e perguntaram qual o tipo de assessoria a escola está precisando para auxiliar os professores no desenvolvimento das problemáticas.

Os coordenadores ressaltaram a importância da parceria com a Academia no sentido de proporcionar - lhes oficina pratica de como atuar com pesquisa na escola básica e orientação de como realizar registro através da fundamentação teórica relacionada à metodologia aplicada em sala de aula, ressaltaram os dos projetos que escola desenvolve como:

- _Clube das Artes;
- _Mais Educação;
- _Feira de tecnologia, ciência e meio ambiente – FETAMA;
- _ Projeto Contos, com metodologia de projetos e levantamento de problemáticas em conformidade com o PPP, da escola partindo do interesse do aluno;
- _Dicionário Multilíngue: português, espanhol, guarani e LIBRAS;
- _ A horta desenvolvida pelos alunos do Ensino Médio Jovem de Futuro.

Os professores do IFMS se comprometeram em buscar uma forma de envolver outros professores da Instituição, para estarem auxiliando na orientação do desenvolvimento das pesquisas.