

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

LOURDES SERAFIM DA SILVA

**ENSINO DE LÍNGUAS NA REGIÃO DE FRONTEIRA: UMA ANÁLISE DOS
PROCESSOS DE SILENCIAMENTO E DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

CÁCERES-MT

2021

LOURDES SERAFIM DA SILVA

**ENSINO DE LÍNGUAS NA REGIÃO DE FRONTEIRA: UMA ANÁLISE DOS
PROCESSOS DE SILENCIAMENTO E DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Joelma Aparecida Bressanin.

CÁCERES-MT

2021

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

S586e	<p>SILVA, Lourdes Serafim da. Ensino de Línguas na Região de Fronteira: Uma Análise dos Processos de Silenciamento e de Produção de Sentidos / Lourdes Serafim da Silva - Cáceres, 2021. 119 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021. Orientador: Joelma Aparecida Bressanin</p> <p>1. Ensino de Línguas. 2. Fronteira. 3. Políticas Públicas. 4. Diversidade de Línguas. 5. Análise de Discurso. I. Lourdes Serafim da Silva. II. Ensino de Línguas na Região de Fronteira: Uma Análise dos Processos de Silenciamento e de Produção de Sentidos: .</p> <p style="text-align: right;">CDU 81'243(1-04)</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

LOURDES SERAFIM DA SILVA

**ENSINO DE LÍNGUAS NA REGIÃO DE FRONTEIRA: UMA ANÁLISE DOS
PROCESSOS DE SILENCIAMENTO E DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Prof. Dr. Flávio Roberto Gomes Benites
Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Nilce Maria da Silva
Avaliadora Externa – PROFLETRAS/UNEMAT

Profa. Dra. Eliana Rosa Sturza
Avaliadora Externa – PPGL/UFSM

Profa. Dra. Sandra Raquel Cabral Hayashida
Avaliadora Externa – PROFLETRAS/UNEMAT

APROVADA EM: 29/11/2021

A Deus

A meu pai, sr. Edilson, por acreditar em mim o tempo todo
A minha mãe (*in memoriam*) sempre em meus pensamentos

A Maria do Carmo pelo incentivo

Aos meus amados filhos e noras Everson e Evelyn;
e Heitor e Blenda companheiros em todos os momentos

Ao meu esposo Antonio pelo carinho da compreensão

Aos meus irmãos Luzinete, Lourival, Lenilda,
Leonildo e Elenilson por fazerem a minha vida mais especial

Aos meus sobrinhos a quem amo

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer, pois passaram pela minha vida muitas pessoas sem as quais esse trabalho não seria possível. Foram muitos momentos difíceis, mas vocês seguraram firmes em minhas mãos, e aqui, agradeço por toda parceria.

A minha orientadora, professora Dra. Joelma Aparecida Bressanin, minha eterna gratidão pelo companheirismo, dedicação, afeto, desde o mestrado quando empreendemos pelos caminhos da dissertação, sempre com muito carinho e atenção em todos os detalhes dos trabalhos; e pela amizade que levarei sempre comigo. Iniciamos com as orientações e hoje tenho uma grande amiga. Obrigada por tudo!

À professora Dra. Eliana Rosa Sturza pelas contribuições nesse trabalho com seu olhar refinado sobre a fronteira.

À professora Dra. Sandra Raquel Cabral Hayashida pela leitura atenta e dedicada dessa tese. Foram contribuições muito valiosas para o aperfeiçoamento da escrita.

Ao professor Dr. Flávio Roberto Gomes Benites pelas considerações tão pertinentes e enriquecedoras.

À professora Dra. Nilce Maria da Silva pelo carinho de sua leitura atenta e saberes compartilhados.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da Unemat pelas contribuições à minha vida acadêmica.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Cáceres) fazendo a diferença em minha vida desde a graduação (1999-2002), mestrado (2015-2016) e doutorado (2017-2021).

Aos colegas da pós-graduação, em especial, à turma de 2017 do doutorado, pelo companheirismo e amizade nessa caminhada. E às muitas risadas nos momentos de descontração.

Às assessorias pedagógicas dos municípios de Porto Esperidião e Cáceres pela contribuição muito valiosa.

Aos meus colegas funcionários da Escola Estadual 13 de Maio (gestores, professores, técnicos, apoio) por tanto carinho comigo durante a condução desta pesquisa.

Aos meus alunos, fonte de inspiração.

A minha família pela segurança de um lugar reconfortante onde sempre posso sempre retornar.

A Deus, por me permitir conviver e aprender com pessoas tão especiais.

Obrigada!

RESUMO

A presente tese se inscreve na linha de pesquisa Estudos de processos discursivos, na área de concentração Estudo de processos linguísticos, tem por objetivo compreender os processos de silenciamento e de produção de sentidos nas políticas públicas de ensino para a educação básica e nos discursos das assessorias pedagógicas de dois municípios de fronteira da região Oeste do Estado de Mato Grosso. Lançamos um olhar para as textualidades das políticas públicas e os discursos coletados por meio das respostas de um questionário enviado às assessorias pedagógicas dos municípios de Cáceres e de Porto Esperidião, municípios que fazem fronteira com a Bolívia, *lócus* da pesquisa. Esta pesquisa filia-se à Análise de Discurso de linha materialista, formulada por Pêcheux e outros pesquisadores, na França, e desenvolvida, inicialmente, por Eni Orlandi, no Brasil, para analisar o *corpus*, compreendendo o discurso enquanto objeto simbólico que produz sentidos. Olhamos para o material de análise considerando as condições de produção dos discursos dos sujeitos participantes, a relação que os dizeres estabelecem com outros discursos, especialmente com as políticas de ensino de línguas, para observarmos o processo discursivo em funcionamento. Nosso olhar para os discursos das assessorias pedagógicas busca compreender os processos de silenciamento, quais sejam, o dito e o não-dito, o eufemismo e a interdição; e, também, os processos de produção de sentidos no que tange às políticas de formação docente e ações que atendam alunos imigrantes de fronteira. Percebemos em nossa pesquisa que o Estado produz, pelo poder legislador, uma injunção à interpretação e, ao pensar políticas para os imigrantes, provoca a desigualdade, pois não avança quando o imigrante adentra o ambiente escolar, já que as práticas cotidianas nas escolas o tornam um aluno invisível na falta de políticas que de fato atendam às questões de línguas impostas na fronteira.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Fronteira; Políticas públicas; Diversidade de línguas; Análise de Discurso.

ABSTRACT

This thesis is inscribed to the research line Studies of discursive processes, in the study of linguistic processes, aims to understand the processes of silencing and production of meanings in public teaching policies for basic education and in the speeches of advisory services of two border municipalities in the western region of the State of Mato Grosso. We launched a look at the textualities of public policies and the speeches collected through the responses to a questionnaire sent to the pedagogical offices of the municipalities of Cáceres and Porto Esperidião, municipalities that border Bolivia, the locus of the research. This research is affiliated to the Discourse Analysis of a materialist line, formulated by Pêcheux and other researchers, in France, and initially developed by Eni Orlandi, in Brazil, to analyze the corpus, understanding discourse as a symbolic object that produces meanings. We look at the material for analysis considering the conditions of production of the speeches of the participating subjects, the relationship that the sayings establish with other speeches, especially with language teaching policies, in order to observe the discursive process in operation. Our look at the discourses of the pedagogical offices seeks to understand the silencing processes, namely, what is said and what is not said, euphemism and interdiction; and, also, the processes of production of meanings with regard to teacher education policies and actions that assist border immigrant students. We noticed in our research that the State produces, through its legislating power, an injunction to interpretation and, when thinking about policies for immigrants, it provokes inequality, as it does not advance when the immigrant enters the school environment, as the daily practices in schools make it an invisible student in the absence of policies that actually address the language issues imposed at the border.

Keywords: Language teaching; Border; Public policy; Diversity of languages; Discourse Analysis.

RESUMEN

Esta tesis se afilia a la línea de investigación Estudios de procesos discursivos, en el área de concentración: Estudio de procesos lingüísticos, y tiene como objetivo comprender los procesos de silenciamiento y producción de significados, en políticas públicas de enseñanza para la educación básica y en los discursos de los asesores pedagógicos de dos municipios fronterizos de la región occidental del Estado de Mato Grosso. Se repasan las textualidades de las políticas públicas y los discursos recogidos a través de un cuestionario enviado a los asesores pedagógicos de los municipios de Cáceres y Porto Esperidião, municipios limítrofes con Bolivia, locus de la investigación. Esta investigación está afiliada a la Análisis materialista del Discurso, formulada por Pêcheux y otros investigadores, en Francia, y desarrollado inicialmente por Eni Orlandi, en Brasil, para analizar el corpus, entender el discurso como objeto simbólico que produce significados. Observamos el material de análisis considerando las condiciones de producción de los discursos de los sujetos participantes, la relación que los enunciados establecen con otros discursos, especialmente con las políticas de enseñanza de lenguas, con el fin de observar el proceso discursivo en operación. Observamos a los discursos de las asesorías pedagógicas para comprender los procesos de silenciamiento, es decir, lo que se dice y lo que no se dice, el eufemismo y la interdicción; y, también, los procesos de producción de significados en torno a las políticas y acciones de formación docente al servicio de los estudiantes inmigrantes de frontera. Nos dimos cuenta en nuestra investigación que el Estado produce, por parte de la legislatura, un mandato de interpretación y al pensar en políticas para inmigrantes, provoca desigualdad, porque no avanza cuando el inmigrante ingresa al ámbito escolar, ya que las prácticas cotidianas en las escuelas lo hacen un estudiante invisible en ausencia de políticas que realmente aborden los problemas del idioma impuestos en la frontera.

Palabras-clave: Enseñanza de idiomas; Frontera; Políticas públicas; Diversidad de idiomas; Análisis del Discurso.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD: Análise de Discurso

ALMT: Assembleia Legislativa de Mato Grosso

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEB: Câmara de Educação Básica

CEE: Conselho Estadual de Educação

CEFAPRO: Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

CRDE: Centro de Recursos Didático de Espanhol

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

DREC: Delegacia Regional de Ensino

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MDR: Ministério do Desenvolvimento Regional

MERCOSUL: Mercado Comum do Sul

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEIF: Programa Escolas Interculturais de fronteira

PL: Projeto de Lei

PME: Plano Municipal de Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

SD: Sequência Discursiva

SRE: Superintendência Regional de Ensino

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFIR: Unidade Fiscal de Referência

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da fronteira Brasil-Bolívia no Oeste de Mato Grosso	25
Figura 2 – Mapa político-administrativo do município de Cáceres – MT	26
Figura 3 – Antigo posto telegráfico em Porto Esperidião	31
Figura 4 – Mapa político-administrativo do município de Porto Esperidião - MT.....	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	----

CAPÍTULO I

1. DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
1.1 Bases teóricas e metodológicas da pesquisa	20
1.2 O <i>locus</i> da pesquisa e o desenvolvimento da região Oeste de Mato Grosso	24
1.2.1 O município de Cáceres	25
1.2.2 Porto Esperidião	29
1.3 A imigração boliviana para o Brasil	36
1.3.1 Identidade do sujeito boliviano que vive no Brasil: ser boliviano estando no Brasil	39
1.4 A noção de silenciamento	41

CAPÍTULO II

2. O ENSINO DE LÍNGUA PARA IMIGRANTES NO CONTEXTO BRASILEIRO E BOLIVIANO DE FRONTEIRA	43
2.1 O ensino de língua para o sujeito imigrante na fronteira	43
2.2 Territorialidade: língua, discurso, sujeito	44
2.3 A territorialidade da fronteira	45
2.4 A Análise de Discurso: sobre o sujeito e a língua	50
2.5 Espaço de enunciação	55
2.6 O imaginário de unidade linguística: entre a língua fluida e a língua imaginária	56

CAPÍTULO III

3. A ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUAS NA REGIÃO DE FRONTEIRA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL E DA BOLÍVIA	59
3.1 Constituição política da Bolívia e as implicações nas políticas de educação	60

3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e as leis 13.415 de 2017 e 11.161 de 2005: considerações sobre o ensino de línguas	63
3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96	63
3.2.2 As mudanças no Ensino Médio com as leis 11.161/2005 e 13.415/2017	64
3.3 Plano Nacional de Educação: os discursos no/do plano	67
3.4 A Base Nacional Comum Curricular: os efeitos de sentido	71
3.4.1 A BNCC e a oferta de língua estrangeira	74
3.4.2 Os eixos Organizadores	76
3.5 Os discursos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)	80

CAPÍTULO IV

4. ENSINO DE LÍNGUAS NA FRONTEIRA: ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	81
4.1 Sobre a função exercida pelos sujeitos participantes da pesquisa	85
4.2 Discursos dos sujeitos assessores pedagógicos que atuam em municípios da faixa de fronteira	88
4.2.1 Movimentos de sentidos entre o dito e o não-dito	90
4.2.2 Os efeitos de sentido do eufemismo	94
4.2.3 A relação do sujeito de linguagem e a Interdição.....	100
CONSIDERAÇÕES	107
REFERÊNCIAS	110
Anexo I – QUESTIONÁRIO	118

INTRODUÇÃO

As reflexões que se apresentam nesta tese dizem das minhas inquietações suscitadas no trabalho com a língua portuguesa e a língua espanhola na educação básica em município de fronteira e nos estudos linguísticos no percurso de minha vida acadêmica.

O Magistério confirmou o interesse em lecionar, pois o início da minha vida profissional deu-se antes do término do ensino médio e, em 2000, após aprovação no concurso público do estado, surgiram os primeiros contatos com os alunos imigrantes no município de Porto Esperidião.

O curso de Letras na Unemat foi uma realização, depois o Apostilamento em Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em uma parceria da Universidade com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC - MT.

Como professora e com um pouco de conhecimento em espanhol conseguia entender as marcas da língua espanhola na prática de língua dos alunos imigrantes e/ou descendentes ou, ainda, indígenas Chiquitano, durante as incursões que fazia nas aulas em Língua Portuguesa, e isso sempre me chamou muito a atenção.

O ingresso no Mestrado e depois no Doutorado em Linguística na Unemat ocorreu após perceber o quanto os alunos tinham dificuldades na aprendizagem e eram incompreendidos no ambiente escolar. Esses fatos levaram-me a estudar, para compreender como o aluno transita no entremeio dessas duas línguas e como os professores da educação básica poderiam colaborar para diminuir a distância entre como se ensina e como o aluno aprende em todas as disciplinas do currículo escolar.

Nesta tese, o nosso objetivo é compreender os processos de silenciamento (ORLANDI, 1996) e de produção de sentidos nas políticas públicas de ensino para a educação básica e nos discursos das assessorias pedagógicas dos municípios de Cáceres e Porto Esperidião, na região da fronteira Oeste do Estado de Mato Grosso. Buscamos, pelo viés teórico da Análise de Discurso, entender como o discurso político-educacional, materializado nas políticas públicas, atua sobre o ensino de línguas e como as práticas escolares são textualizadas nos documentos oficiais e nos discursos das assessorias, vistos como objetos discursivos, reverberando os silenciamentos da ordem das políticas públicas e da ordem dos discursos pedagógicos das assessorias.

Recortamos as textualidades das políticas linguísticas emanadas pelo Estado por força das políticas públicas para a implementação da base legal na oferta da educação básica. Sendo assim, nosso arquivo de pesquisa se constitui de Leis, Decretos, Constituições do Brasil e da Bolívia, Plano Nacional de Educação, Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Constituímos, também, um *corpus* de análise, coletado por meio das respostas a um questionário enviado às assessorias pedagógicas dos municípios de Cáceres e de Porto Esperidião, municípios que fazem fronteira com a Bolívia. Ressaltamos que os alunos vêm da Bolívia estudar nas escolas brasileiras com uma formação de língua materna e nacional diferente da língua ensinada nas escolas do Brasil. Nossa escolha pelas assessorias se deu porque são representações do governo nos municípios e, dentre as funções desempenhadas, estão as de orientar e acompanhar a execução de propostas educacionais de interesse das instituições de ensino do Estado que, a nosso ver, inclui a atuação na elaboração do currículo escolar.

Esse trabalho se inscreve no campo da Análise de Discurso de linha materialista, formulada por Pêcheux e outros pesquisadores, na França e, inicialmente, desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil.

A Análise de Discurso toma como objeto de estudo o discurso, que é historicamente produzido, marcado pela ideologia e reflete a posição em que se inscrevem os sujeitos que enunciam. Para Orlandi (2015a), o discurso é a palavra em movimento a prática de linguagem, com o discurso, observa-se o homem falando.

Desse modo, tomamos as formulações das assessorias pedagógicas, ao responderem o questionário que elaboramos, como discursos produzidos por sujeitos que enunciam da posição de agentes articuladores entre o Estado e as unidades escolares, que têm entre suas funções orientar um trabalho educacional de qualidade.

Cabe destacar que, na perspectiva discursiva, a língua é concebida como significação e não como um sistema abstrato, fechado. A Análise de Discurso considera a língua determinada pela história, fazendo sentido, passível de rupturas; e, se distancia do conceito de língua como estrutura, transparente, como um sistema, proposta pela Linguística. Na perspectiva discursiva, o analista trabalha com os gestos de interpretação do sujeito que é duplamente afetado pela língua e pela história. A questão das línguas, conforme Gadet e Pêcheux (2010, p.37), é uma questão de Estado,

[...] com uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que sejam reconhecidas: a alteridade constitui na sociedade burguesa um estado de natureza quase biológica, a ser transformado politicamente

À luz dessa perspectiva, os sujeitos são determinados historicamente, e na relação mundo/linguagem/sentido, os sujeitos não são transparentes, mas devem ser entendidos na sua contradição, interpelados pela ideologia. É o Estado, pelas políticas públicas, quem regula o modo como as línguas “devem” circular, inclusive na região de fronteira, com suas diversidades. Por isso, nosso pensamento vai ao encontro do que apontam os autores que a questão das línguas é uma questão de Estado, que deveria garantir que elas fossem reconhecidas e que suas diferenças não fossem suprimidas ou absorvidas.

Levando em conta que o Brasil possui uma extensa faixa de fronteira com mais de 10 países, totalizando cerca de 15 mil quilômetros de extensão; e os países fronteiriços com o Brasil têm, majoritariamente, a língua espanhola como língua nacional, observam-se poucas políticas públicas de integração dessa região. A questão das línguas na fronteira é resultado do processo de colonização espanhola, na maioria dos países da América do Sul, enquanto no Brasil a língua nacional é a portuguesa, imposta pela colonização lusitana.

A faixa de fronteira (IBGE, 2019) é uma região, muitas vezes, isolada, esquecida e as políticas públicas, geralmente, são construídas pensando em condições igualitárias, ou seja, apresentam um ideal de unidade linguística (MARIANI, 2004), para todas as regiões. No que se refere à língua, o sujeito, para constituir-se, precisa submeter-se ao jogo da língua na história, pelos sentidos. Desse modo, acreditamos que as políticas públicas, de modo geral, precisam mostrar preocupação com a integração em um ambiente em que as diferenças se tornam mais visíveis e as ações públicas do Estado como o ensino, a economia, a saúde, a cultura, ocorrem imersas nas divergências geradas pela fronteira.

O nosso gesto de interpretação – que trabalha a relação entre o real da língua e o real da história (ORLANDI, 2012) – se dá com uma leitura discursiva no modo de funcionamento da língua nos documentos analisados e nos discursos das assessorias.

Na perspectiva discursiva, a língua em relação com a história se marca pela incompletude; o sentido não é dado a *priori*. Para Orlandi (2012), não há sentido sem interpretação, e acrescenta que a interpretação está em toda manifestação da linguagem. O sujeito interpreta de sua posição, inscrito em uma formação discursiva (PÊCHEUX, 1995

[1975]), determinado pela ideologia. Ele tem a ilusão de que pode tudo dizer, que o que diz está na origem, mas este é o funcionamento da ideologia na linguagem. Há toda uma relação entre o sujeito, a linguagem e o mundo em que vive, que determina o modo como os sentidos e o próprio sujeito se constituem.

Ademais, para o analista de discurso, a interpretação se move entre os eixos da paráfrase e da polissemia, entre a repetição e a ruptura. Orlandi (Idem) adverte que o sentido é determinado, administrado, pois a língua se inscreve na história para significar. O sentido não é fechado, dada a opacidade da língua que se abre ao simbólico. Compreendemos que o político, conforme compreendido por Orlandi (2012), estabelece relações entre as línguas no espaço enunciativo de fronteira.

Organizamos nosso trabalho em quatro capítulos, nos quais apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam o trabalho, o referencial teórico e as análises das políticas públicas e dos discursos das assessorias pelas respostas aos questionários, conforme expomos a seguir.

No primeiro capítulo, trazemos as condições de produção de desenvolvimento dessa pesquisa: os procedimentos metodológicos, nos quais buscamos mostrar os caminhos percorridos para compreendermos as ideologias que suscitam os discursos analisados. Ao trabalharmos com as políticas públicas e documentos oficiais que descrevem e orientam o ensino nas escolas brasileiras e bolivianas, compreendemos que o domínio da política pública e da produção científica sobre a política de língua podem variar seu sentido segundo as posições dos sujeitos que enunciam.

A seguir, trazemos discursos sobre a imigração boliviana para o Brasil, no qual tratamos da história da imigração boliviana para o território brasileiro no estado de Mato Grosso e da relação de pertencimento entre ser boliviano estando no Brasil. Nesse capítulo, também discorreremos sobre o processo de silenciamento, conforme proposto por Orlandi (2007), entendemos que o silêncio não é ausência de sons e palavras, atravessa as palavras como matéria significante, que ultrapassa os limites do dito e do não-dito, mas relaciona-se com a historicidade, identificação dos sujeitos em uma relação de poder.

No segundo capítulo, que intitulamos “O ensino de língua para imigrantes no contexto brasileiro e boliviano da fronteira”, traçamos um percurso da noção de territorialidade e a territorialidade da fronteira no intuito de compreender como se deu a colonização dessa região do Brasil, e a influência da chegada de imigrantes bolivianos. Para isso, buscamos uma

compreensão do conceito de espaço de enunciação no contexto discursivo de prática de línguas. Trazemos uma abordagem em torno do imaginário de unidade linguística, bem como da diferença entre língua fluida e língua imaginária, observada por Orlandi (2013).

No terceiro capítulo, “A abordagem do ensino de línguas na região de fronteira nas políticas públicas do Brasil e da Bolívia”, discutimos os efeitos de sentido do silenciamento sobre o ensino de línguas na região da fronteira Brasil/Bolívia. Buscamos, nos documentos oficiais brasileiros e nos documentos bolivianos, sobre o ensino de línguas, entender como o discurso político-educacional, presente nas políticas públicas, atua sobre esse ensino em municípios que fazem fronteira nos dois países, com sujeitos que falam línguas distintas. Interessou-nos essa temática, pois a escola boliviana recebe alunos imigrantes do Brasil e passam por questões de línguas que julgamos semelhantes, em suas práticas escolares.

No quarto capítulo, analisamos os discursos que constituem as sequências discursivas (COURTINE, 2009) recortadas das respostas ao questionário dadas pelas assessorias pedagógicas dos municípios que fazem fronteira com a Bolívia. Nosso gesto de interpretação dos discursos dessas instituições se dá na medida em que analisamos o político atuando nas instituições que representam o Estado nos municípios, ou seja, as assessorias enunciam da posição de agentes articuladores entre o governo e a escola.

Ao propormos um estudo da fronteira, visamos estudar a diversidade linguística dessa região e a língua praticada pelos sujeitos que enunciam nesse espaço enunciativo e nas relações entre as línguas e a história. Conforme Orlandi (2001), a Análise de Discurso considera o duplo aspecto da linguagem: o linguístico e o histórico indissociáveis no processo de subjetivação (ORLANDI, 2013) do sujeito, “que é um lugar de significação historicamente constituído”.

Diante disso, com essa pesquisa buscamos contribuir para pensar em políticas públicas de ensino de línguas na região de fronteira, considerando as línguas maternas e nacionais dos alunos, além de inserir na história dos estudos fronteiriços o modo como as línguas e os sujeitos relacionam-se do ponto de vista linguístico, social, cultural.

CAPÍTULO I

1 DOS PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no Oeste de Mato Grosso, região que faz fronteira com a Bolívia, e por essa proximidade geográfica, as línguas praticadas no território boliviano, convivem com a língua portuguesa, praticada no Brasil. A Bolívia é um país plurinacional (Constituição da Bolívia, 2009), conforme mostraremos no terceiro capítulo deste trabalho, e tem a língua espanhola como uma das línguas oficiais, mostrando-se também, um país plurilíngue.

As diferenças entre as línguas nesses dois países despertaram-nos interesse pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos imigrantes e/ou descendentes de imigrantes bolivianos, nas escolas que recebem alunos brasileiros e bolivianos ou descendentes. As diferenças observadas entre as línguas, cada uma com uma formação político-social, influenciam nas dificuldades de aprendizagem desses alunos.

Assim, neste capítulo, buscamos apresentar os dispositivos teóricos e metodológicos que vão subsidiar nossas análises.

1.1 Bases teóricas e metodológicas da pesquisa

Os procedimentos teórico-metodológicos adotados centram-se em uma análise discursiva das políticas públicas para o ensino de línguas, com ênfase em dois municípios que fazem fronteira com a Bolívia, e atendem a alunos brasileiros e imigrantes no ensino básico da rede pública. Realizamos, também, a análise dos discursos das assessorias pedagógicas dos municípios de Cáceres e de Porto Esperidião.

A história da imigração boliviana para regiões fronteiriças do Estado de Mato Grosso, em nosso caso, para a região Oeste do Estado, interessou-nos por compreendermos como se deu sua ocupação e o seu desenvolvimento. Buscamos entender como o espaço geográfico se articula e produz o histórico e o político nas línguas faladas e ensinadas nessa região.

As questões relacionadas às diferenças entre a língua materna e a língua nacional/oficial, que podem coincidir ou não, são da ordem da memória discursiva, em um batimento entre as línguas praticadas pelo sujeito (PAYER, 2009b). Abordamos essas questões que refletem no ensino, especialmente na região de fronteira, em que duas ou mais línguas convivem, para compreendermos como o ensino é formulado nas políticas públicas nos municípios da fronteira do Brasil e da Bolívia.

Assim, nos questionamos:

- ✓ O Estado considera o espaço geográfico de fronteira, com suas especificidades históricas e políticas, ao propor as políticas públicas de ensino de línguas?
- ✓ Qual é a forma de abordagem do ensino de línguas para a região de fronteira nas políticas públicas de ensino?
- ✓ O ensino de línguas proposto para as instituições escolares leva em conta a presença do aluno imigrante?
- ✓ Quais posicionamentos/posturas podem influenciar no processo de ensino da língua nacional/oficial para alunos falantes de outras línguas?
- ✓ Há alguma medida de intercâmbio entre as autoridades brasileiras e bolivianas relativa ao ensino a alunos bolivianos matriculados no Brasil e brasileiros que estudam na Bolívia?

Analisamos documentos como Constituição Federal, Decretos, Leis, Projetos Políticos Pedagógicos escolares, Plano Nacional de Educação, Plano Decenal de Educação, entre outros, do Brasil e da Bolívia, e dos municípios dessa fronteira, recortando da sua textualização questões referentes ao ensino de línguas, na direção de compreendermos a abordagem desse ensino na região de fronteira. Desse modo, tomamos os documentos oficiais como textos.

Para Indursky (2006), a Análise de Discurso toma o texto como uma unidade de análise afetada pelas condições de produção e mobiliza a exterioridade, convoca o contexto sócio-histórico e as relações com outros textos e com outros discursos para significar. As condições de produção, segundo Orlandi (2015a), relacionam-se ao sujeito e à situação. Em contextos imediatos remetem às condições da produção do discurso, e em contextos amplos, consideram os efeitos de sentido, o contexto sócio-histórico e ideológico. As condições de produção se relacionam ao sujeito da análise de discurso, inscrito em lugares sociais construídos

ideologicamente; desse modo, o sentido do texto se constitui na relação entre o texto e os sujeitos historicamente determinados.

Segundo Orlandi (2012), o texto é marcado pela incompletude, é um discurso atravessado por várias formações discursivas. O texto não é fechado em si, é uma unidade de sentido que, como objeto simbólico, abre-se para diversas possibilidades de leituras. O que se procura entender é “como o texto em seu funcionamento produz sentidos” (ORLANDI, 2015a, p. 19).

Nessa direção, analisar um texto requer do analista compreender os gestos de interpretação inscritos no funcionamento da linguagem. Conforme Orlandi (2012, p. 171), “[...] no próprio texto, em sua constituição, há gestos de interpretação que mostram a ou as posições do sujeito que o produziu. Compreender significa, então, explicitar os gestos de interpretação constituídos pelo sujeito, gestos estes inscritos no texto”.

Quanto aos discursos das assessorias dos dois municípios citados – Cáceres e Porto Esperidião, foram coletados por meio de questionário estruturado. As assessorias foram contactadas por telefone no mês de maio de 2020 e convidadas a participar da pesquisa respondendo a um questionário. Após esse contato, iniciamos o processo no Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat, via Plataforma Brasil, e após a aprovação do projeto, no mês de setembro, foram encaminhados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹ e o questionário, via WhatsApp e e-mail. Devido aos problemas causados pela pandemia do Novo Coronavírus, todos os procedimentos para a realização dessa pesquisa, que tem como objetivo compreender os processos de silenciamento e de produção de sentidos nas políticas públicas de ensino para a educação básica e nos discursos das assessorias pedagógicas de dois municípios de fronteira na região Oeste do Estado de Mato Grosso, foram desenvolvidos de forma *on-line*, preservando a saúde dos participantes.

Abaixo apresentamos os objetivos específicos, que nortearam nossa pesquisa:

- ✓ Compreender os sentidos do silenciamento nas políticas públicas para a educação básica e nos discursos das assessorias pedagógicas dos municípios da região Oeste de Mato

¹ O TCLE é um termo que deve ser assinado pelo sujeito entrevistado para comprovar sua ciência em participar da pesquisa, e nele devem constar dados da pesquisa como: descrição, objetivo, detalhamento dos procedimentos metodológicos, prejuízos, riscos e benefícios ao participante, duração da participação, término do trabalho. No TCLE consta, ainda, a observação de que há a possibilidade de o sujeito desistir da participação na pesquisa sem nenhum prejuízo ou sansão. Seguindo estes princípios de pesquisa com sujeitos participantes, obtivemos o referido termo, devidamente autorizado pelas assessoras, que contribuíram com nosso estudo até o presente momento.

Grosso;

- ✓ Entender a região de fronteira como espaço geográfico que se liga às características históricas e ao político na oferta do ensino básico nessa região;
- ✓ Compreender a diferença entre língua materna e língua nacional, que podem coincidir ou não, em um contexto de línguas em contato (língua portuguesa, espanhola e as línguas maternas);
- ✓ Dar visibilidade ao modo como o ensino de línguas é proposto pelas políticas públicas para os sujeitos no espaço geográfico de fronteira;
- ✓ Oportunizar uma reflexão metodológica pautada nas políticas públicas sobre o trabalho com a língua portuguesa para imigrantes no contexto brasileiro e boliviano de fronteira;
- ✓ Analisar documentos como os Planejamentos Anual dos professores de Língua Portuguesa, o Projeto Político Pedagógico das escolas em região de fronteira, o Plano Decenal de Educação dos municípios que fazem fronteira com a Bolívia, as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, os Parâmetros Curriculares Nacionais acerca do conhecimento para o ensino de línguas a alunos imigrantes; e, analisar dois conjuntos de documentos: um relativo ao Brasil e outro relativo à Bolívia. No Brasil, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), leis e decretos e as políticas públicas bolivianas: Constitución de la República de Bolivia, Organización Curricular, Ley de Reforma Educativa n.º 1565 de 1994, Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” n. 070, 2010, entre outras.

A seguir, mostramos as implicações da colonização na região da fronteira no Mato Grosso. Essa região, *locus* da nossa pesquisa, limita-se com a Bolívia e as questões de línguas se fazem presentes nos dois lados e podem impactar no ensino, pois as línguas praticadas podem influenciar no processo de aprendizagem. Vamos descrever o modo como se deu a ocupação/demarcação dessa região e, no item 1.2, abordaremos as práticas que resultaram dos embates que ocorreram no período da colonização.

1.2 O *locus* da pesquisa e o desenvolvimento da região Oeste de Mato Grosso

O primeiro tratado entre o Brasil e a Bolívia para demarcação de seus territórios foi assinado em 1867, na região Norte do Estado brasileiro. Em 1895, a linha saindo do rio Madeira

até as nascentes do Javari, com os trabalhos da terceira comissão demarcatória, foi definida no local em que hoje é o estado do Acre.

Nessa região, havia uma considerável população de origem brasileira, que não queria submeter-se ao governo boliviano surgindo várias revoltas até a ocupação militar por parte do governo brasileiro para a definição das questões de limite de território, conforme Amaral (2013).

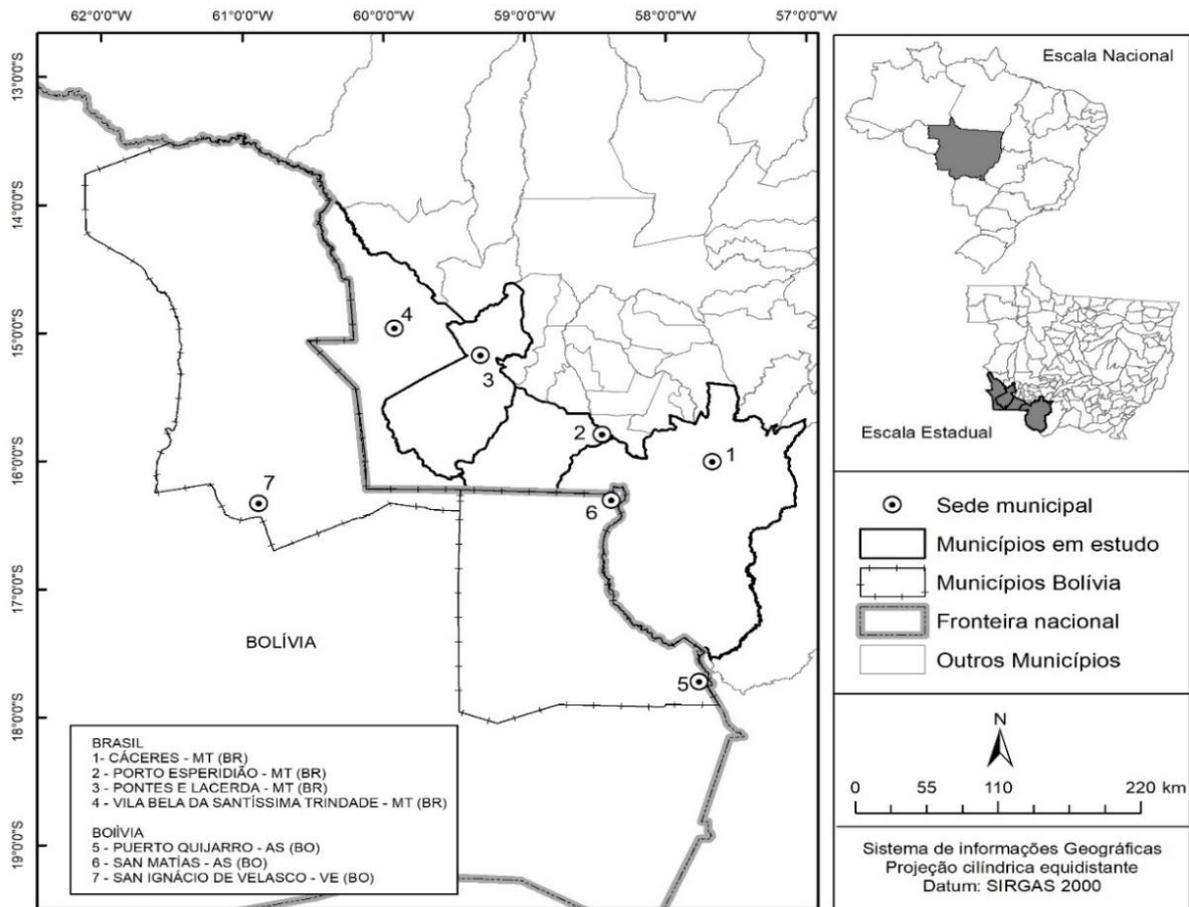
Em 1903, com a pacificação do Acre, foram reabertas as negociações propondo uma permuta, por parte do Brasil, e assim, foi assinado o Tratado de Petrópolis. Nesse tratado, firmado no estado do Rio de Janeiro na cidade de Petrópolis, no dia 17 de novembro de 1903, entre o Brasil e a Bolívia, o território do Acre foi definitivamente incorporado ao Brasil, após intensas negociações entre os governos dos dois países e grande repercussão pública.

Após árduas negociações, o chanceler brasileiro Barão do Rio Branco propôs compensações ao governo boliviano incluindo uma permuta por terras de Mato Grosso, o que permitiria acesso à bacia amazônica e escoamento de seus produtos através do acesso ao rio Paraguai. Essa permuta não foi bem aceita pelos mato-grossenses, que alegaram que o estado não fora consultado.

Cabe ressaltar que parte dos municípios brasileiros, nessa faixa de fronteira internacional, conforme mostramos na figura 1, resultam dos embates instaurados pelas posses de terras entre Brasil e Bolívia.

Os municípios de Cáceres, Porto Esperidião, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade enumerados com os números 1 a 4, no mapa, e as cidades de Puerto Quijarro, San Matías e San Ignacio de Velasco, todas no departamento de Santa Cruz, marcadas com os números de 5 a 7 no mapa, pertencem a essa faixa de fronteira formada por conflitos entre os dois países, para se chegar à atual formação territorial.

Figura 1: Mapa da região de fronteira Brasil-Bolívia no Oeste de Mato Grosso.



Fonte: Mapa produzido por Talles E. de Lima e organizado por Lourdes Serafim da Silva (2021)

Desse modo, a região em que se localizam os municípios de Cáceres e Porto Esperidião, *locus* dessa pesquisa, encontram-se muito próximos à área de permuta com os bolivianos, região de Vila Bela da Santíssima Trindade. A ocupação desses territórios, com as disputas e confrontos influenciam, ainda hoje, nos modos de ser e nas vivências sociais dos sujeitos fronteiriços que ali habitam.

1.2.1 O município de Cáceres

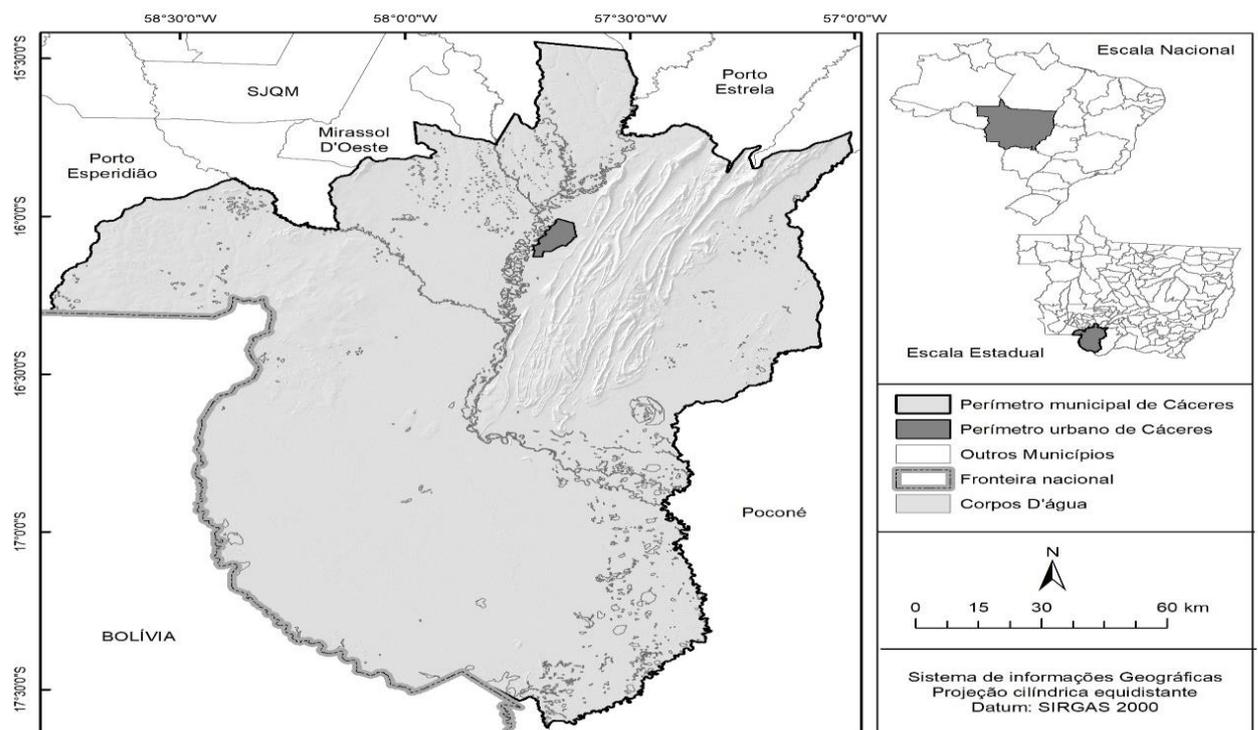
Com o movimento de ocupação do território brasileiro e para marcar o domínio português e demarcar fronteiras com os espanhóis a Coroa mandou, por Cartas Régias e Instruções, fundar vilas e povoados no interior do Brasil.

Garantida a política de ocupação de espaços brasileiros pelo processo de criação de vilas ao longo da costa litorânea, a Coroa portuguesa volta, então,

os olhos para o interior – o sertão desconhecido –, no sentido de explorar terras, demarcar fronteiras oeste com os espanhóis, fundar vilas e incorporá-las ao seu controle administrativo e fiscal. (ZATTAR, 2015, p. 156)

A ocupação do interior de Mato Grosso seguiu essa política e, em 1778, fundou-se o município de Cáceres com o nome de Vila Maria do Paraguai, nome dado em homenagem à rainha de Portugal, o país colonizador. O município de Cáceres se situa entre Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade, local escolhido em virtude de ser considerado um ponto estratégico de defesa contra os espanhóis na região da fronteira com a Bolívia. Cáceres é um município fronteiriço com Porto Esperidião, conforme demonstrado na figura 2, e, como veremos adiante, dele desmembraram-se vários outros municípios, inclusive Porto Esperidião, favorecendo a proteção das fronteiras nacionais com a Bolívia.

Figura 2: Mapa do município de Cáceres



Fonte: Produzido por Talles E. de Lima e organizado por Lourdes Serafim da Silva (2021)

O surgimento de diversas nações ocorreu pela necessidade de proteger os territórios e é o resultado de acordos para resolver os problemas de relacionamento entre os povos. As fronteiras existem para demarcar os estados nacionais, conforme destaca trecho de um livro elaborado para promover estudos da fronteira, solicitado pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso (ALMT, 2016, p. 17).

Não existem fronteiras internacionais, sem os estados nacionais. O processo de surgimento da nação, uma comunidade estável, tendo como base um território determinado, com cultura própria, é o resultado de determinado momento histórico.

A realidade de articulações, entre povo, língua, território, estado, nação, cria uma diversidade de interpretações, que demonstram o como, estas categorias são resultados de momentos históricos determinados, sendo estáveis mas, não perenes.

As fronteiras, sejam físicas ou imaginárias, existem para demarcar os Estados nacionais e são resultado de um momento histórico em que se articulam Estados com características diferentes, que buscam a estabilização de seus territórios. Mas tornam-se um lugar em que o povo, a língua, o território, a nação convivem com uma diversidade própria de regiões, em que o diferente se encontra e se estabiliza, tornando-se único.

A fronteira geográfica entre o Brasil e a Bolívia possui uma área de 150 km, a que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) denomina *faixa de fronteira* criada pela Lei N° 6.634, de 02/05/1979, regulamentada pelo Decreto N° 85.064, de 26/08/1980, posteriormente ratificada pela Constituição Federal de 1988, no artigo 2º parágrafo II. “A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei.” (BRASIL, 2016 p. 26). A faixa de fronteira é, assim, um modo de o Estado se fazer presente, resguardando seu território.

Desse modo, os municípios da região Oeste de Mato Grosso encontram-se dentro da faixa de fronteira, incluindo o município de Cáceres, conforme lista disponibilizada no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2019 (IBGE, 2019):

Araputanga, Barão de Melgaço, Barra do Bugres, Cáceres, Campos de Júlio, Comodoro, Conquista d'Oeste, Curvelândia, Figueirópolis d'Oeste, Glória d'Oeste, Indiavaí, Jauru, Lambari d'Oeste, Vila Bela da Santíssima Trindade, Mirassol d'Oeste, Nossa Senhora do Livramento, Nova Lacerda, Poconé, Pontes e Lacerda, Porto Esperidião, Porto Estrela, São José dos Quatro Marcos, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu, Sapezal, Tangará da Serra e Vale de São Domingos.

Cáceres, então, localiza-se na faixa de fronteira estabelecida pelo IBGE e o convívio e

as relações comerciais, educacionais, culturais e sociais com os bolivianos são comuns por se limitar com a Bolívia. Nesse contato, conforme documento da ALMT (2016, p. 17-18), o relacionamento, resulta dos os conflitos, dos acordos de cooperação, do território, da língua, do país e do Estado.

Partindo do território e do seu povo, com a sua língua, do país, e do Estado nacional, temos as bases do relacionamento econômico-social, que criam os conflitos e a cooperação, com seus acordos, que geram a demanda do ordenamento político-jurídico, sobre um espaço homogêneo etnicamente ou, heterogêneo, que é a nação.

Desse modo, o sentido de pertencimento a uma nação se faz mais fortemente nas fronteiras internacionais, fronteiras com outras nacionalidades. Daí decorrem os sentimentos de pertencer a outra nação ou criar uma nova, a depender das oportunidades para a vida no local, resultando em sedentarismo ou migração (ALMT, 2016).

Na fronteira do Brasil com a Bolívia, no município de Cáceres, as questões culturais, de línguas, questões sociais e econômicas são vividas pelos fronteiriços que habitam os dois lados da fronteira. Segundo Januário (2004), para os locais, a fronteira não se limita às demarcações instituídas pelos Estados nacionais, mas por questões de convivência. Conforme o autor, “Para os moradores locais, a fronteira não se configura em um espaço concreto, em linhas e limites estabelecidos. Ela é como se fosse transparente, etérea.” (JANUÁRIO, 2004, p. 95). Assim, para estar no território boliviano, é necessário se deslocar a San Matias que fica distante dos marcos da fronteira cerca de 25 Km. Para os habitantes da fronteira, no limiar desta, não há diferença entre os territórios:

As fronteiras delimitadas pelos Tratados nunca foram obedecidas na prática. Os exploradores e conquistadores portugueses e espanhóis avançavam esses limites, à revelia dos tratados, gerando conflitos, desentendimentos diplomáticos, mortes e conquistas. Na verdade, essas fronteiras sempre foram “espaços em movimento”. (JANUÁRIO, 2004, p. 99).

Essa maneira de pensar a fronteira, desde a colonização, se distancia do modo como os militares, as instituições oficiais e boa parte da população do estado de Mato Grosso compreendem esse espaço. É um lugar no qual se dão as relações humanas. Os valores e os sentimentos dos moradores se diferem dos militares.

Com essa proximidade entre os moradores da fronteira, as questões ligadas a essa região

tornam-se cada vez mais relevantes. Em 2016, pela portaria 213, de 19 de julho daquele ano, o governo estabeleceu alguns parâmetros para a criação de cidades-gêmeas no país, incluindo, posteriormente, Cáceres em Mato Grosso e San Matias na Bolívia no rol de potenciais cidades-gêmeas. No artigo 1º da portaria, o documento esclarece o conceito de cidade-gêmea:

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (BRASIL, 2016, Art. 1º).

Esse conceito considera a importância das cidades-gêmeas para a integração da fronteira e integração sul-americana. As cidades de Cáceres e San Matias não estavam inclusas nessa portaria em que constava um total de trinta e duas cidades brasileiras com características, que cumprem com os conceitos e critérios definidos, que as levassem a cidades-gêmeas. No entanto, com o estudo técnico realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), solicitado pelo Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR), a cidade de Cáceres foi incluída pelo potencial de desenvolvimento econômico e cultural.

Distante de San Matias cerca de 100 Km, a cidade de Cáceres poderá realizar o livre comércio na região. A integração foi outro fator considerado para torná-las cidades-gêmeas. Essas cidades possuem interação na busca por trabalho, por produtos do comércio e na busca por serviços públicos, principalmente, em saúde e educação, no lado brasileiro. San Matias fica como “[...] segunda opção no que concerne ao comércio, à cultura, ao lazer, à saúde, à educação superior” (BRASIL, 2020, p. 21). A primeira cidade boliviana a ser procurada por brasileiros, dado o seu desenvolvimento, é Santa Cruz de La Sierra.

A seguir, apresentamos um histórico de Porto Esperidião, um dos municípios que recortamos para essa pesquisa por ser fronteiro com a Bolívia. Vejamos questões ligadas à colonização e à situação atual do município nesse contexto de fronteira.

1.2.2 Porto Esperidião

Em Mato Grosso, cinco municípios se limitam com a Bolívia, situados ao longo da linha limítrofe, são os chamados municípios limieiros dentro da faixa de fronteira. Porto Esperidião é um desses cinco municípios, conforme mostramos na figura 1, além de Comodoro, Vila Bela da Santíssima Trindade, Pontes e Lacerda e Cáceres, resultando em uma necessidade de integração com o país vizinho.

O município de Porto Esperidião, segundo Ferreira (2008), tem o surgimento ligado ao de Vila Bela da Santíssima Trindade e à instalação da Comissão Rondon. O governo do Presidente Afonso Pena, em uma ação com o propósito de levar as linhas telegráficas até a Amazônia e incorporar de vez a região ao restante do país, instituiu a Comissão Telegráfica do Estado de Mato Grosso, em 1900 e a Comissão Construtora de Linhas Telegráficas de Mato Grosso ao Amazonas, em 1907, com o Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon (Marechal Rondon) à frente dessas duas Comissões que levaram o nome de Comissão Rondon (RODRIGUES, 2004).

Foi a Comissão Rondon que instalou um posto telegráfico no local em que ficava o ancoradouro, surgindo um povoado com o nome de Porto Salitre, às margens do rio Jauru. O nome do povoado se deu devido às salinas encontradas na região ainda no século XVIII. Posteriormente, com o desenvolvimento da região, o povoado se emancipou e tornou-se Porto Esperidião em virtude de uma homenagem, feita, em 1920, a Manoel Esperidião da Costa Marques. Engenheiro, nascido em Poconé, o doutor Esperidião foi político e participou da redação da Lei Áurea, que aboliu a escravatura no Brasil. Teve morte prematura, causada pela malária contraída em suas incursões na região do Rio Guaporé enquanto estudava a navegabilidade na região.

No local em que fora instalado o posto telegráfico, funciona hoje a Secretaria de Cultura do município, uma construção que ainda preserva a arquitetura da época, conforme a figura 3, e guarda objetos e documentos que contam a história da passagem do Marechal Rondon pela região.

Figura 3 – Antigo posto telegráfico em Porto Esperidião.



Fonte: Arquivo pessoal de Lourdes Serafim da Silva, 2021.

Para a conservação do prédio, foi executada uma obra de recuperação e os responsáveis preservaram um pequeno local na parede interna deixando visível o tijolo de adobe, usado para levantar a construção, coberto por um vidro para o proteger das ações do tempo. O telhado foi trocado e o piso recoberto por madeira serrada.

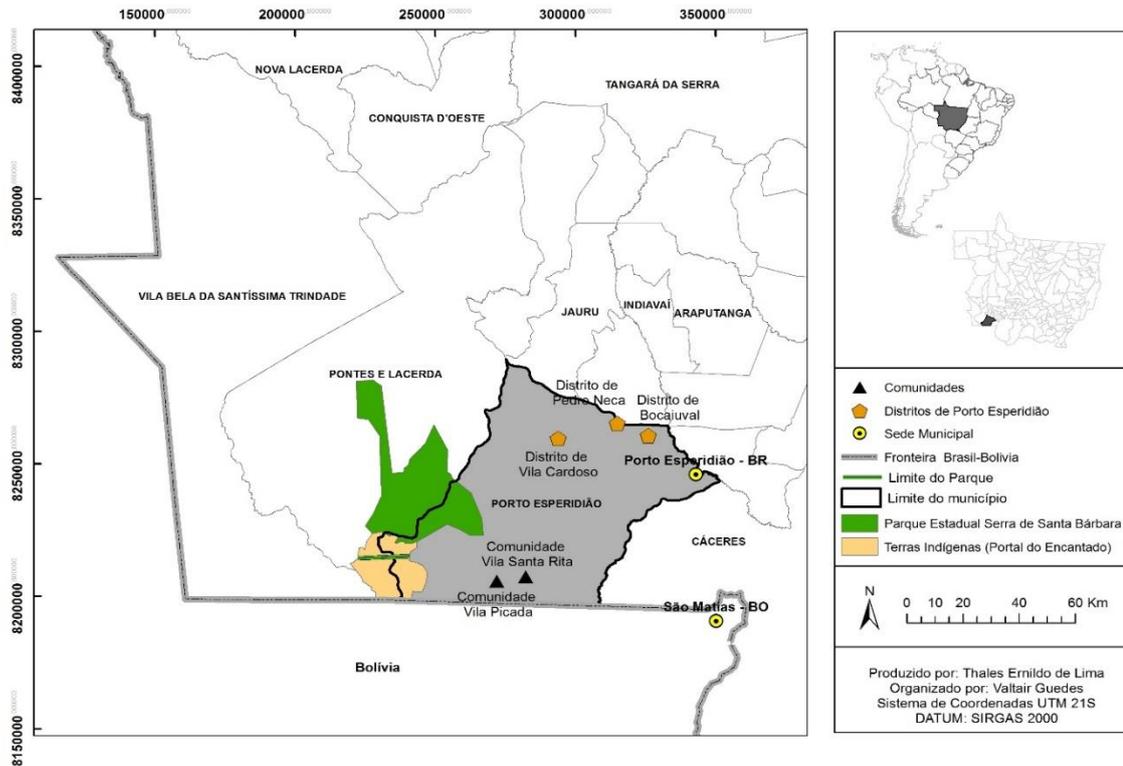
O posto telegráfico mostra parte da história de Rondon pela região e significa para os moradores locais, que se identificam com a história preservada dos primórdios da cidade. É uma construção que funciona como um lugar de memória, que produz sentidos.

O município de Porto Esperidião, conforme demonstramos na figura 4, foi criado pela lei nº 5.012 de 13 de maio de 1986, desmembrando seu território da dependência político-administrativa do município de Cáceres, do qual era distrito, desde 1943, com a instituição do decreto-lei-estadual nº 545 em 1943. Em 1950, com a instalação do sistema de telefonia, a linha telegráfica foi desativada (BORTOLETTO, 2007).

Conforme podemos observar nas legendas indicadas na figura 4, os tracejados na cor

cinza que indicam a fronteira Brasil-Bolívia, recortam os municípios Vila Bela da Santíssima Trindade, Pontes e Lacerda, Porto Esperidião e Cáceres, nessa sequência, observados de cima e à esquerda para baixo e à direita.

Figura 4 - Mapa político-administrativo do município de Porto Esperidião-MT



Fonte: Organizado por Valtair Guedes (2018).

Também, chama-nos atenção a região das Terras Indígenas Portal do Encantado, marcada de cor amarelo no mapa. Nessa região, encontram-se grupo de indígenas conhecidos como Chiquitano.

O termo Chiquitano tal como hoje é concebido, no Brasil, aparece relacionado a comunidade situadas na fronteira, ou a descendentes de grupos bolivianos que estiveram reduzidos nas missões, e são, portanto, “católicos” e “civilizados”, o que, no imaginário regional, os diferencia de outros grupos, tidos como “índios” e “selvagens”, tal como, por exemplo, os Nambikwara, localizados mais ao norte dos Chiquitos. (BORTOLETTO, 2007, p. 73).

O Chiquitano, durante o período de colonização na fronteira, participou intensamente nas guerras e no trabalho exploratório, principalmente, nos seringais. Esse cenário levou à diminuição considerável de seu povo e à emigração para as cidades em formação no Brasil.

Sob essas condições, foram se delineando os modos de sobrevivência e de relação entre brancos e índios no município de Porto Esperidião.

Devido ao modo de vida de exploração na parte espanhola da América, o Chiquitano foi cada vez mais adentrando as terras brasileiras, na tentativa de fugir dos maus-tratos a que eram submetidos, vivendo ainda durante muito tempo na condição de escravidão nas fazendas brasileiras.

Em Porto Esperidião, o Chiquitano vive em aldeias localizadas na zona rural do município e os descendentes, filhos de Chiquitano, que se mudam, principalmente para estudar, vivem, também, na cidade. Esses indígenas vieram da Bolívia fugindo da guerra do Chaco entre Bolívia e Paraguai entre os anos de 1932 e 1935 para poupar os filhos da guerra, pois até os mais jovens, com idade de quinze anos, foram para as frentes de batalhas (FERNANDES SILVA, 2008). Muitas famílias se mudaram para o interior do Brasil na tentativa de salvar os filhos, ainda adolescentes, da morte na guerra.

Já no século XX, após uma história de sofrimento, seja pelo trabalho semelhante à escravidão em fazendas na fronteira, seja pela fome e pelas doenças, entre elas o impaludismo (malária), o Chiquitano foi entranhando as terras brasileiras e realizando os trabalhos em fazendas de gado, tornando-se praticamente a única fonte de mão de obra na região rural dos municípios de Cáceres, Porto Esperidião, Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade, conforme Fernandes Silva (2008). O trabalho do Chiquitano e dos imigrantes bolivianos, ainda hoje, representa um grande percentual da mão de obra contratada para o trabalho nas grandes fazendas.

Por fazer parte da zona limdeira, Porto Esperidião encontra-se entre os municípios que apresentam algumas características semelhantes a outros municípios de fronteira, como a “[...] predominância de grandes propriedades, o desenvolvimento da atividade pecuária, a implantação de projetos de assentamentos, a presença de trabalhadores bolivianos no meio rural e a ocorrência de trabalho escravo em algumas fazendas.” (HIGA. et. al., 2017, p. 34). Tais características favorecem o processo migratório, de modo que os bolivianos vêm para o Brasil em busca de melhores condições de trabalho. Em Porto Esperidião, nota-se a presença de bolivianos dedicando-se ao comércio e, em sua maioria, ao trabalho em fazendas de atividade pecuária na região, desenvolvendo trabalho como “peões de gado”.

As disputas territoriais dos processos de colonização e expansão de seus domínios pelos espanhóis e portugueses modificaram os modos de vida dos povos indígenas na territorialidade da fronteira. As modificações ocorreram tanto de ordem física, com massacres, doenças, escravização, como de ordem sociocultural, com a dominação política e imposição de língua, religião, valores incorporados pelo Chiquitano ao longo desse processo de consolidação dos territórios (SOUZA, 2009). Em relação à diversidade linguística, as línguas praticadas pelo Chiquitano eram próximas, ou seja, várias línguas coexistiam e foram, aos poucos, silenciadas durante o período de exploração desse povo.

A educação é outro fator que leva os bolivianos, imigrantes e Chiquitano², a migrarem para o Brasil e as ações de vinculação com a Bolívia se dão entre Cáceres e San Matias, refletindo no município de Porto Esperidião. Esses municípios possuem vínculos de sujeitos, de língua, de cultura com o país vizinho, levando a questões de línguas que podem afetar, o ensino. Consideramos que, no espaço escolar, tanto Chiquitano quanto imigrantes bolivianos se significam e são significados a partir do trabalho da escola com as línguas praticadas por esses sujeitos. Em seu trabalho sobre as lendas contadas pelo Chiquitano de Porto Esperidião, Rodrigues (2021, p. 67) aponta que os

[...] sujeitos em seus processos de identificação que ora se aproximam da cultura Chiquitano, ora se distanciam dela, especificando o que é próprio só de lá (aldeia) e que aqui (escola) não é possível, é diferente, não acontece assim. Muitas vezes, eles deixam de falar ou falam sobre a cultura indígena como algo distante, estranho, em virtude do silenciamento que a escola promove ao não dar espaço e não reconhecer a identidade do povo Chiquitano como uma das identidades dos seus alunos.

Na escola brasileira, a língua autorizada a funcionar é a portuguesa, a língua nacional do Brasil. Desse modo, as línguas praticadas pelos descendentes de povo Chiquitano são silenciadas por práticas escolares, que não reconhecem sua identidade, e leva os alunos à interdição da cultura e da língua originárias. No entanto, fora da escola, as línguas outras continuam a funcionar, inclusive, as várias línguas maternas do povo brasileiro. Nos municípios de fronteira, a diversidade de línguas é uma demonstração da necessidade de se pensar em políticas, voltadas para o contexto da fronteira, para que se possa compreender as relações que as constituem nesse espaço formado pelos municípios fronteiriços, via uma política educacional pública.

² Os Chiquitano são um povo formado de indígenas que vivem nas “terras baixas” do território boliviano.

Esses municípios formam as chamadas conurbações ou semi-conurbações (ALMT, 2016), nas quais as interações e as trocas apresentam características únicas da região. Os municípios com maior vinculação são Vila Bela da Santíssima Trindade, Pontes e Lacerda, San Ignacio de Velasco, Porto Esperidião, San Matias e Cáceres.

Discorreremos até aqui sobre a fronteira territorial, para que possamos compreender como se estabelecem as relações sociais nesse espaço de entremeio, em que práticas linguísticas se realizam.

Os sujeitos da fronteira estão no entremeio da língua de origem, sejam as línguas maternas ou a língua nacional, e a língua que passa a ser praticada, a língua do outro. Segundo Celada e Payer (2016), o sujeito deixa marcas no trajeto de linguagem no entremeio das línguas, ora se identifica com a língua outra, ora retorna a sua língua de origem, no processo de inscrição na ordem das línguas. A memória de língua funciona nesse processo de inscrição do sujeito. Nessa direção, Celada e Payer (2016, p. 29) reconhecem que a reflexão acerca da dispersão do sujeito na língua possibilita para que “[...] não insistamos em pensar somente em termos de línguas separadas, delimitadas por fronteiras claras, e para que acolhamos todos os benefícios que isto traz ao plano das práticas de ensino”.

A escola, de acordo com as autoras, deve pensar nas línguas nas quais os sujeitos estão inscritos ao propor práticas de ensino, pois pressupõe um saber outro, o do professor. Práticas de ensino de línguas que busquem alcançar a todos os sujeitos, sem imposição de qual língua partir para ensinar, pois os alunos estão no entremeio, enunciando em uma língua que está atravessada por outra (CELADA e PAYER, 2016).

Em nosso caso, notamos a presença de duas línguas nacionais convivendo nos municípios de Cáceres e Porto Esperidião, o espanhol e o português do Brasil, e as línguas originárias, dadas as condições geográficas de proximidade com a Bolívia nessa extensa fronteira formada, entre outros, pelos sete municípios, os quais citamos em nossa pesquisa, conforme demonstramos na figura 1.

A população que habita a fronteira confronta-se pelas nacionalidades e pelas línguas próximas que praticam. O “portunhol” apresenta-se como um consenso com o qual os fronteiriços conseguem se comunicar, mas deixam de lado outras questões culturais, como da memória de língua, de duas línguas distintas na fronteira.

Nas escolas do município de Porto Esperidião, pelas presenças de alunos brasileiros e bolivianos, ou descendentes de bolivianos, as relações de intercâmbio cultural, social, econômico ocorrem na medida em que ocorrem os intercâmbios linguísticos, pois, conforme Pereira (2009, p. 54):

A fronteira agrega especificidades que demandam no mínimo ações conjuntas dos países envolvidos, pois as condições de existência na fronteira tocam a todos que residem nestas áreas, portanto a fronteira é uma zona constante de fluxos e complementaridades e a educação cumpre um papel fundamental na integração.

Nos dias atuais, a fronteira vem se desenhando num espaço cada vez mais peculiar e influente quando se trata dos aspectos educacionais, linguísticos e sociais presentes nesse local.

Pensar a educação na fronteira supõe pensar nas questões culturais e de línguas que afetam as escolas em municípios de fronteira. A língua se torna um grande desafio a ser vencido pelos países fronteiriços, surge a necessidade de desenvolvimento de ações bilaterais que reforcem as relações de complementaridade entre os sujeitos.

No município de Porto Esperidião, as ações educacionais voltadas para os sujeitos da fronteira são quase inexistentes. Em 2016 havia, segundo ALMT (2016) um total de 4 (quatro) escolas de fronteira no município, sendo a mais distante da sede a escola Dona Lila Hill de Souza. A escola é municipal e se localiza na comunidade de Vila Picada, na fronteira com Las Petas, San Matias na Bolívia. Com essa proximidade da fronteira, em 2016, cerca de 10% (dez por cento) dos alunos matriculados eram bolivianos ou descendentes, mesmo assim, não percebemos ações voltadas para esses alunos. Entendemos que a escola trabalha com as políticas públicas implementadas para todo o Estado e não apresenta a especificidade da escola de fronteira.

1.3 A imigração boliviana para o Brasil

A fronteira entre Brasil e Bolívia possui 3.423 km de extensão e alcança quatro estados brasileiros (Acre, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Rondônia) e três departamentos bolivianos (Beni, Pando e Santa Cruz). É comum ocorrer processos migratórios nessa extensa fronteira, como é o caso de Mato Grosso, em que os limites foram traçados por relações políticas e de poder, conforme expõe Araújo (2000, p. 14):

A delimitação da fronteira de Mato Grosso se liga, portanto, ao sentido do político e das relações de poder que traçaram os limites da soberania portuguesa pelos balizamentos naturais dos rios Paraguai e Guaporé.

Os textos oficiais oferecem o lugar da constituição do espaço de memória em que um povo em processo de expansão territorial entra em contato com outros povos já estabelecidos e de culturas diferentes. No confronto das relações de força e de sentido se constrói a sua identidade.

As migrações sempre ocorreram ao longo da história da humanidade. Desde que se tem conhecimento sobre a sua história, o homem está sempre em movimento, em busca de melhores condições de vida, em termos econômicos, melhor qualidade de vida. Na atualidade, inclui-se uma boa educação para os filhos e a busca por trabalho. Isso é uma constante também na imigração boliviana, especificamente, a imigração para a região Oeste do estado de Mato Grosso, objeto de discussão desse capítulo.

Segundo Giraldi (2010), os bolivianos se mudam para o Brasil com promessas de benefícios como altos salários, amparo previdenciário e assistência à saúde, e, em geral, essas promessas não são cumpridas e muitos bolivianos vivem, então, em situação análoga à escravidão. Outro fator que os leva a uma vida na ilegalidade é a dificuldade econômica de regularização, seguida de desinteresse em fazê-lo e até mesmo o desconhecimento; fica distante a realização do processo de regularização da situação do imigrante boliviano no Brasil.

Essas questões levam à constituição do território, no qual os sujeitos adentram, que se constitui junto aos sujeitos imigrantes. Benites (2013, p. 51) aborda a questão das representações sociais que resultam dos deslocamentos. Para o autor,

[...] o processo migratório, enquanto condição de contato entre sujeitos de comportamentos distintos e de sociedades diferentes, impõe questionamentos acerca de si mesmo e do outro e acerca do outro sobre si ... Em outras palavras, o território, assim como a língua, é um lugar de inscrição de si e do outro.

Assim, é possível compreender que o sujeito se insere na sociedade que o recebe e quer pertencer ao território, à língua do outro. Ele se “(des)territorializa e (re)territorializa” ao buscar o pertencimento, “[...] construir um território para si no espaço para onde se muda [...]” (Ibidem). No entanto, desde a saída de seu local de nascimento, esses imigrantes enfrentam diversas barreiras, entre elas, a inserção das crianças e adolescentes no ambiente escolar. O que se torna um grande desafio para esses estudantes.

Para Souza (s/d) em artigo da Seplan,

A interação econômica entre os municípios de fronteira mato-grossense e a Bolívia tem as dificuldades óbvias relativas à moeda, idioma, aspectos legais, distâncias aos centros urbanos mais dinâmicos e uma baixa convergência de políticas bilateral.

Entendemos que a relação do imigrante com a história, a memória e a língua são dificuldades que enfrentarão na nova terra. Esses são alguns problemas que advém das migrações: dificuldades relativas à moeda corrente no outro país, o idioma, a legalidade dos documentos pessoais, distância dos grandes centros, a falta de políticas públicas para atendimento à vulnerabilidade do imigrante nos dois lados da fronteira. Ao sair de sua localidade, o imigrante sofre injunção a praticar a língua do país no qual fixou residência, muitas vezes, por motivos alheios à sua vontade e sofre, também, a interdição para enunciar na língua de origem.

Segundo Cunha (2015, p. 21171), as migrações se dão por diversos fatores, que muitas vezes são fatores externos, assim esclarece:

pensamos o movimento migratório como uma forma de afugentar-se de determinados riscos que acometem nossa vida e nossa segurança, seja por consequência de fenômenos naturais e tragédias, guerras e perseguições, ou simplesmente a questão econômica, isto é, fatores gerais externos ao homem.

Notamos que o movimento migratório para o Oeste de Mato Grosso, nos municípios de Cáceres, Porto Esperidião e Pontes e Lacerda, ocorre, em grande maioria, pelo fator econômico. Os bolivianos se mudam para essa região do Brasil para trabalhar, quase sempre nas fazendas de pecuária. Conseqüentemente, trazem as famílias para o Brasil; e as crianças e os adolescentes são matriculados nas escolas brasileiras.

A nossa discussão se dá em torno, principalmente, da questão das línguas no espaço escolar, em municípios fronteiriços com a Bolívia. Interessa-nos entender como esses alunos lidam com as línguas praticadas e ensinadas nas escolas em que se matriculam. Não podemos falar em línguas sem pensar o sujeito e sua história. A língua, pensada desse modo, é um objeto simbólico de identificação (PÊCHEUX, 1995 [1975]) do sujeito imigrante.

A seguir, trazemos questões relacionadas ao conflito do sujeito imigrante entre ser boliviano ou estar brasileiro.

1.3.1 Identidade do sujeito boliviano que vive no Brasil: ser boliviano estando no Brasil

Na Análise de Discurso, teoria a qual nos filiamos, o sujeito é dividido entre o consciente e o inconsciente, determinado pela história e pela ideologia, não é dono do dizer. O sujeito formula seu dizer de acordo com as formações ideológicas em que se inscreve; o discurso é formulado a partir da posição que ocupa e, o sujeito sofre as coerções das condições de produção; é clivado e assujeitado.

O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, para que possa dizer e o faz afetado pelo simbólico. A ideologia, necessária na relação linguagem/mundo, [...] é condição para constituição dos sujeitos e sentidos. (ORLANDI, 2015a, p. 46).

Não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua que é anterior ao sujeito. Quando nascemos a língua já existia. No processo discursivo o sujeito submete-se à língua para significar, essa é a base do assujeitamento/subjetivação. Pêcheux (1995[1975]) apresenta três modalidades de subjetivação que modificam os discursos quando postas em funcionamento.

A primeira modalidade é a identificação, quando o sujeito concorda com a formação discursiva que o domina; na segunda modalidade, o sujeito se contrapõe à forma-sujeito; e na terceira modalidade o sujeito se posiciona contrário à formação discursiva que lhe é imposta e à forma-sujeito, é a desidentificação. O sujeito assume uma forma-sujeito e desidentifica com uma formação discursiva, assumindo outra de imediato.

Ser boliviano ou estar brasileiro é uma questão que surge com as imigrações de sujeitos bolivianos para a região Oeste de Mato grosso. Nesse contexto, interessa-nos discutir o modo como o sujeito imigrante é constituído discursivamente, uma vez que busca um pertencimento à discursividade da língua do país que o recebeu, a língua portuguesa, língua nacional/oficial do Brasil. A memória de língua do aluno imigrante, incluindo as línguas maternas, sofre um processo de apagamento, funcionando pela não visibilidade na escola brasileira.

Os alunos imigrantes passam, assim, por uma imersão na cultura brasileira ao ingressar na escola, com uma língua diferente da nacional que é praticada em seu país e da língua materna, praticada no meio familiar. Para Cunha (2015, p. 21177):

[...] o choque com uma cultura diferente da cultura de sua família, e o fato de não encontrar apoio e incentivo no sentido de preservação das suas raízes, causa no encontro com o outro, um impacto cultural imensurável no imigrante, sobretudo nas crianças que estão em processo de escolarização e precisam se sentir incluídas num novo território, lidando com costumes diferentes do seu povo, dentre eles uma nova língua.

O sujeito imigrante sofre coerções com a discursividade da língua da localidade em que passa a viver. Nos modos da subjetivação (PÊCHEUX, 1995[1975]) do sujeito imigrante, a identidade: ser boliviano ou estar brasileiro apresenta uma perda de identificação em relação à língua materna, à cultura, aos saberes, à história e memória, levando ao silenciamento do aluno.

Em relação aos alunos imigrantes bolivianos, que chegam com uma constituição de sujeito e de língua formados no país de origem, veem circular, no meio escolar, um ensino desenvolvido exclusivamente em língua portuguesa, conforme mostramos em nossa dissertação (SILVA, 2016). Acreditamos que isso se configura, também, com relação aos alunos brasileiros que estudam na Bolívia. Reforçamos, então, que “há uma interdição da língua falada pelo sujeito imigrante, pois ao chegar à escola brasileira (o imigrante) entra em contato com uma língua diversa da língua que pratica, que não está autorizada a circular nesse espaço” (SILVA, 2016, p. 40).

Ressaltamos que as línguas, espanhola e portuguesa do Brasil, diferem-se na sua estrutura, na constituição, na historicidade, mas, ainda há uma imaginária unidade, dessas línguas nos países nos quais elas se instituem como línguas nacionais, hegemônicas. As línguas nacionais são ligadas à memória da colonização, e as línguas das colônias são silenciadas, muitas vezes por força de leis, como o Diretório dos Índios (NAÇÃO MESTIÇA/Diretório dos Índios, 2015).

Há um jogo de forças (ORLANDI, 2008) entre a língua do imigrante e a língua praticada na nova pátria. Mariani (2003), ao abordar o processo de colonização linguística no Brasil, afirma que o colonizador mantém um imaginário de hegemonia não dando margem à resistência do colonizado, seja em termos de terras, dos povos e das línguas. As línguas nacionais, no Brasil e na Bolívia, apresentam histórias, memórias e políticas diversas na formação; e por serem praticadas em colônias diferentes, por serem línguas distintas, diferem-se das maternas, resultando em uma relação tensa entre elas. É nesse batimento entre as línguas maternas e as línguas nacionais impostas, também, ao imigrante, que o sujeito boliviano se encontra no território brasileiro.

Pêcheux (1995 [1975]), em *Semântica e Discurso*, afirma que a estrutura da língua é a mesma para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, no entanto, o autor assevera que não se pode assegurar que todos tenham o mesmo discurso. Assim, a língua portuguesa do Brasil não é a mesma para um brasileiro e para um imigrante, já que o sujeito é ideológico e produz o discurso. Para o autor (Idem, p. 91):

A língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, ... os processos ideológicos simulam os processos científicos. (grifos do autor).

Desse modo, o sujeito imigrante, atravessado pela exterioridade, traz para seu discurso a memória de língua, afetada pela história, pela ideologia, que não é a mesma da língua portuguesa no Brasil. O sujeito imigrante que está em constituição é um sujeito ideológico que se constitui na prática da língua. Esse sujeito se vê frente a duas línguas nacionais que possuem historicidades diversas, memórias diferentes e, por isso, significam de modo, também, diferente nas relações com as línguas maternas, que nem sempre coincidem com as línguas nacionais.

Pensar a historicidade das línguas, difere-se de pensar em história, com sentido cronológico. As línguas trazem consigo o social e o político, em uma relação constitutiva, com a exterioridade e os discursos são tomados como materialidades. Trata-se, assim, conforme Orlandi (1996), de compreender como o discurso produz sentidos.

1.4 A noção de silenciamento

Na Análise de Discurso, Orlandi (2007) apresenta duas formas de silêncio: o silêncio fundador e o silêncio constitutivo. Para a autora, o silêncio não é a ausência, mas o princípio de toda significação e é visto como sentido, como história. O silêncio não é ausência de sons e palavras, mas atravessa as palavras como matéria significante. Essa é a primeira forma de silêncio, o silêncio fundador, necessário para que os sentidos se constituam, e que atesta a incompletude da linguagem. Sem o silêncio todos os sentidos estariam sendo ditos, simultaneamente, e o impossível da comunicação seria instaurado.

A política do silêncio é a outra forma, e se divide em constitutivo e local, em torno do dito e do não-dito. Para a autora “[...] a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. (ORLANDI, 2007, p. 73). Desse modo, o silêncio constitutivo produz um recorte entre o dito e o não-dito, pois ao dizer algo o sujeito silencia outros dizeres possíveis.

Essa forma de silêncio apaga outras formas possíveis de dizer que poderiam instalar a significação em outras formações discursivas. Para Orlandi, “é preciso não dizer para poder dizer.” (Ibidem, p. 74). O silêncio local é a manifestação da interdição do dizer. Há um controle

sobre o que se diz. A autora exemplifica com a censura, em que se proíbe certas palavras proibindo seus sentidos. O que não se pode dizer está na ordem do interdito. O sujeito é interdito, impedido de dizer o que não está nas políticas públicas para o ensino, funcionando o silêncio local. Esse é um modo de controle do sujeito sobre os sentidos, logo, passível de repetição.

No próximo capítulo, trazemos a noção de territorialidade, para discutirmos o silenciamento nas políticas públicas e nos discursos das assessorias pedagógicas, pautada nos estudos de Sturza (2010), sobre a prática da língua na fronteira Sul do Brasil e nos países do Prata, Cataia (2007), Haesbaert (2004), com as noções da geopolítica, para contextualizar a região da fronteira Oeste de Mato Grosso, em seu limite com a Bolívia, e as implicações dessa região no ensino e na discursividade da língua praticada por brasileiros e imigrantes.

CAPÍTULO II

2 O ENSINO DE LÍNGUA PARA IMIGRANTES NO CONTEXTO BRASILEIRO E BOLIVIANO DE FRONTEIRA

Discutimos, neste capítulo, o modo como compreendemos as práticas languageiras no espaço enunciativo da fronteira. Deslocamos para o sentido discursivo as práticas que se mostram na evidência da linguagem. Trazemos os conceitos de memória, de língua/linguagem e ensino, bem como, a relação entre o sujeito de linguagem e o espaço de enunciação nesse espaço fronteiriço, lugar de práticas de línguas no entremeio da territorialidade discursiva na fronteira Brasil/Bolívia no Oeste do estado de Mato Grosso.

2.1 O ensino de língua para o sujeito imigrante na fronteira

No ensino de línguas, a memória influencia decisivamente no processo educacional, não no sentido psicologista da memória “individual”, mas como mecanismo que utiliza da linguagem, já que o sujeito se posiciona entre as línguas nacionais ensinadas nas escolas. Entendemos que o sujeito traz consigo a memória de língua. Como explica Pêcheux (1999, p. 50):

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. O risco evocado de uma vizinhança flexível de mundos paralelos se deve de fato à diversidade das condições supostas com essa inscrição: é a dificuldade – com a qual é preciso um dia se confrontar – de um campo de pesquisas que vai da referência explícita e produtiva à linguística, até tudo o que toca as disciplinas de interpretação: logo a ordem da língua e da discursividade, a da ‘linguagem’, da ‘significância’ (Barthes), do simbólico e da simbolização.

Essa memória de língua “entrecruzada” pelos interdiscursos, inscrita nas práticas de linguagem do sujeito imigrante como mediação no processo de identificação entre o homem e a realidade social é uma mediação necessária, permeada pela alteridade e ocorre que os traços de memória de língua retornam na prática languageira do aluno imigrante ao enunciar “resquícios” de sua língua materna/oficial na outra língua que será praticada.

Dessa forma, diante da dificuldade de o aluno imigrante aprender em/a outra língua, faz-se perceber a necessária importância de uma reflexão acerca do ensino na região de fronteira, pois, na perspectiva discursiva, “ao significar, o sujeito se significa” (ORLANDI, 2001). Consideramos, então, que a língua ensinada na escola precisa considerar a formação linguística do aluno, em outras palavras, o modo de significação, que nos leva a compreender como um objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 2015a) para o aluno, e, de identificação (PÊCHEUX, 1995 [1975] dos sujeitos com as línguas. Explorar a língua como função que pode mobilizar no campo de uma subjetividade, como diz Celada (2008). Ou seja, assujeitar-se a deslocamentos.

Payer e Celada (2016, p. 19) consideram que a questão das línguas já não é mais somente uma questão de Estado. Essa negação abre para a possibilidade, “um desejo”, de que, no processo de ensino, “a língua possa ser trabalhada na direção de *abrir para os significantes* e não mais permanecer com o foco voltado para a forma correta/institucionalizada pelas vias desse Estado” (grifos das autoras).

Para as autoras (Ibidem), o ensino de línguas está prestes a ruir com a concepção de ensino de línguas baseada na estrutura, na forma correta/institucionalizada da língua pelo poder emanado do Estado, mas que possa ser pensada/trabalhada, em uma concepção que busque os significantes.

Passemos, então, à compreensão de territorialidade no campo dos estudos discursivos, como pertencimento à fronteira, no qual deslocamos do sentido geográfico, de espaço territorial.

2.2 Territorialidade: língua, sujeito e história

Definiremos nesse item as noções de território e de territorialidade no campo de estudos da geopolítica, por considerar a fronteira além do espaço territorial, um espaço em que os sujeitos se significam como parte da fronteira. Cataia (2007) aborda a divisão política dos espaços preexistentes nos territórios nacionais: a divisão espacial do trabalho e a divisão política do território antes da divisão oficial pelo Estado. As divisões nacionais se fortalecem a partir do capitalismo e as fronteiras marcam os limites de territórios sociopolíticos.

Duas faces contraditórias surgem com o modelo de compartimentação pelo Estado: a noção de soberania internacional, para dar segurança ao país delimitando o território; e a transnacionalização (Ibidem) na qual os sujeitos circulam pela zona de fronteira com relações de diversas naturezas, como o comércio, a cultura. A língua praticada pelos fronteiriços, também, rompe com a fronteira demarcada, especialmente com a globalização em que as influências do mundo recaem sobre todos os lugares. Se antes o homem levava as informações, na atualidade com o desenvolvimento da tecnologia as informações chegam em tempo real aos mais distantes lugares pelos satélites. Cataia (2007) afirma que as fronteiras, atualmente, além de não perderem suas funções político-militares, que determinam um campo de força, têm a função de delimitarem os campos da informação, pois os satélites não conhecem barreiras territoriais, no entanto, as fronteiras continuam tendo suas funções.

Haesbaert (2004), ao apresentar o conceito de território, trata das relações de poder instituídas, seja pelo poder concreto, de dominação, ou pelo poder simbólico, de apropriação, em que essas duas formas de poder devem ser trabalhadas na multiplicidade incorporada pelos sujeitos envolvidos. Essa noção de território nos leva a pensar na produção de políticas públicas enquanto a noção de territorialidade nos leva, também, aos sujeitos que convivem em um determinado espaço.

Trazemos a noção de territorialidade para o campo dos estudos do discurso, como proposta por Orlandi (2012, p. 163) em que “[...] a própria noção de território se desloca, transcendendo os limites das celebradas noções de Estado e Nação”. A noção discursiva de territorialidade é aqui referida a pertencimento a algum lugar. Segundo Rodrigues-Alcalá (2003), o homem não habita o meio natural, mas transforma o espaço com seu trabalho, em uma relação de pertencimento. Fazemos um deslocamento do sentido de território com uma noção política, que, de certo modo, materializa a força jurídica do Estado, propondo-nos a compreender a relação entre língua, sujeito e história em seus processos de significação.

2.3 A territorialidade da fronteira

Discutimos a territorialidade como um espaço de movências em que duas línguas nacionais são praticadas pelos sujeitos que habitam esse espaço. Trazemos para a discussão os sujeitos políticos e históricos da fronteira e não o sentido geográfico de limites (STURZA, 2010). Abordamos o modo como a fronteira foi se constituindo desde os interesses de Portugal

para a proteção do território conquistado, assim como as relações entre Brasil e Bolívia no contexto da formação da história dos dois países.

Segundo Abreu (2009), Portugal criou a capitania independente de Mato Grosso estendendo o domínio português para o lado espanhol das conquistas; logo, as relações na fronteira do Brasil com a Bolívia são marcadas pelas disputas entre Portugal e a Espanha. Na segunda metade do século XVIII, ocorreram transformações de ordem política, econômica e social no continente europeu. Os espanhóis e os portugueses se lançaram, então, às navegações, chegando ao território sul americano que foi alvo de disputas entre as duas potências. Entre os tratados³ antigos do Brasil, como colônia de Portugal, destacamos o tratado de Madri, em 1750. Nesse tratado, estabeleceram-se os limites entre as colônias portuguesa e espanhola, na América do Sul, respeitando a ocupação exercida pelos dois países e abandonando o Tratado de Tordesilhas. Com esse Tratado, o Brasil já ganhou um perfil limítrofe próximo ao que dispõe hoje, vejamos:

De Vila Bela via-se bem claro que o problema decompunha-se em duas partes: absorver a navegação do Madeira, paralisando as hostilidades das vizinhas aldeias dos Moxos e dos Chiquitos, — e isto fez principalmente o conde de Azambuja; passar além dos Xarais, até onde o Paraguai não transborda do leito, limitando assim as possibilidades dos ataques e surpresas. (ABREU, 2009 p. 170).

Para manter suas terras estabelecidas, após o acordo com a Espanha, os portugueses vieram, da Capital Vila Bela, dois problemas fronteiriços e criaram, então, a capitania do Rio Negro para absorver a navegação do rio Madeira e limitar as possibilidades de ataques e surpresas, pelo rio Paraguai. Desse modo, as terras brasileiras foram ganhando contornos e formas demarcadas de território.

Araújo (2000), em sua dissertação “Nas raias de Mato Grosso: o discurso de constituição da fronteira”, orientada por Eni Orlandi, reafirma o contorno que as cartas escritas por Rolin e Albuquerque absorveram. Essas cartas tinham cunho oficial, enquanto traziam narrativas e descrições detalhadas das ações da metrópole sobre a colônia. São dotadas de instruções que oficializaram a conquista; é a memória do dizer se constituindo na fronteira. Vejamos as

³ Bula Inter Coetera, 1493; Tratado de Tordesilhas, 1494; Tratado de Lisboa, 1681; Tratado de Methuen ou Tratado de Panos e Vinhos, 1703; Tratado de Utrecht, 1715; Tratado de Madri, 1750; Tratado de Santo Idelfonso, 1777. Tratado de Badajós, 1801. (Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/coloquiobaiano/article/viewFile/2878/pdf_103. Acesso: 15/06/2017)

considerações que a autora faz de uma dessas cartas, ao compreender os efeitos produzidos nesses gestos como fundadores de um discurso da fronteira:

A direção assumida por essa correspondência produz efeitos no jogo das representações que fundam o discurso da fronteira, ao mesmo tempo que dá visibilidade a uma região e a um Estado. Assim, pode ser vista como discurso passível de outras leituras que não só a que o situa como documento/monumento da história, mas na ótica de como a discursividade vai constituindo sentidos que constroem países, regiões e fronteiras. Faz, assim, a nossa história com as suas (deles) letras, num abrangente processo de apropriação. (ARAÚJO, 2000, p. 14).

Conforme Araújo (2000), os conquistadores saíram de São Paulo rumo às terras que hoje formam o estado de Mato Grosso, ocasionando o êxodo para o interior, em busca não só do eldorado, mas da expansão do poder. O discurso da fronteira nas correspondências oficiais torna as cartas mais que um documento, pois elas dão visibilidade ao lugar e ao modo como os sentidos vão se constituindo na formação do País. É pelas letras, as cartas dos bandeirantes, que a história vai sendo construída na fronteira.

O estado de Mato Grosso surgiu para a Coroa portuguesa a partir das incursões dos bandeirantes e se tornou conhecido pela correspondência oficial. O bandeirantismo foi um movimento impulsionado pela busca do ouro e para fortalecer as bases para a demarcação das fronteiras. Nas palavras de Araújo, “É a fase do bandeirantismo paulista de preação de índios e cata do ouro que configurou o interior do Brasil e fez surgir Mato Grosso.” (ARAÚJO, 2000, p. 28). Para a autora,

Os paulistas, pelos rios, em expedições monçoeiras que provisionavam os núcleos de povoamento e catavam o ouro de aluvião, chegam ao interior, empurrando a linha limítrofe e alargando as fronteiras. Mato Grosso se faz importante porque significa a entrada no Tratado de Tordesilhas, colocando-se para além do legalizado. (Ibidem).

Mato Grosso torna-se importante nesse contexto por ampliar os limites territoriais das terras pertencentes aos portugueses, impedindo os espanhóis de adentrar e legalizar essa região. Esse processo de povoamento leva ao contato com outros povos que ali viviam, consistindo na formação da fronteira Oeste entre Brasil e Bolívia.

Apesar de essa fronteira ter se constituído política e geograficamente, as relações entre os sujeitos nos dois lados da fronteira, ocorrem livremente, com acesso dos moradores nos dois países. Os sujeitos transitam sem barreiras físicas que possam impedi-los de realizar o tráfego. Desse modo, nesse espaço fronteiriço, em que não há barreiras para a circulação dos sujeitos e dos sentidos, as questões de língua, tais quais as de sujeito, se tornam fluidas, ou seja, deslizam para outras significações, conforme afirma Orlandi (2012, p. 177): “Para novos sentidos não bastam novas palavras. Elas podem até serem as mesmas, mas devem deslocar os sentidos para outros lugares de significação, fazendo emergir o irrealizado, o que ainda não significou”.

Assim, tomamos a fronteira vista como um espaço em que transitam sujeitos e línguas, e discutimos o modo como os sujeitos se identificam e se significam em relação aos sentidos estabilizados e impostos, e que estão significando no território, em que irrompe a noção de identidade do sujeito.

Sobre a diferença entre o português de Portugal e o do Brasil na língua em funcionamento, Orlandi (2013) pontua: “[...] o que as distingue profundamente (língua fluida) são propriedades inscritas na diferença de constituição de seus distintos processos de significação inscritos em sua materialidade linguístico-históricas”. (Ibidem, p. 27).

A língua *fluida*, a língua do mundo, do cotidiano dos sujeitos, pode ser observada nos processos discursivos (ORLANDI e SOUZA, 1988) sem as regras e a fixidez que a aprisiona, não pode ser contida pelas regras. É a língua movimento, que não se deixa imobilizar (ORLANDI, 2009). A língua *imaginária* é a língua da norma, do artefato do linguista, a que estabelece relação direta com a noção de língua gramatical. Orlandi (2008, p. 87) define as línguas imaginárias como as línguas-sistemas, normas, coerções, línguas-instituições, a-históricas. São as línguas que imprimem o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. A oposição língua fluida e língua imaginária é evocada toda vez que pensamos no trabalho com a língua em movimento, como no caso da fronteira, em que os sujeitos transitam no entremeio das várias línguas que circulam nesse espaço.

No território boliviano, convivem mais de uma língua nacional e várias línguas maternas. A escolha da língua materna em cada região ou comunidade é definida sujeito a critérios de territorialidade e transterritorialidade, conforme dispõe a Lei 070/2010⁴.

3. Nas comunidades ou regiões trilingues ou multilingues, a escolha da língua materna é sujeita a critérios de territorialidade e transterritorialidade definidos

⁴ Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Perez.

pelos conselhos comunitários, que será considerado um primeiro idioma e o espanhol como um segundo idioma. (Lei 070/2010).

A escolha de qual língua a ser ensinada nas escolas bolivianas segue critérios de territorialidade e transterritorialidade. Considera, pois, o espaço geográfico e os sujeitos que vivem em cada região ou comunidade, devendo a língua materna, escolhida pela comunidade, ser ensinada como primeira língua e o espanhol como segunda, nas comunidades de falantes de mais de uma língua. A implementação da lei 070/2010 significou uma ruptura nos modos como o ensino de línguas vinha se desenvolvendo na Bolívia. A partir dessa lei, nas comunidades em que a língua originária predomina, esta será ensinada como primeira língua em vez do espanhol, como vinha sendo feito.

Nas comunidades que falam mais de uma língua (trilíngues ou multilíngues), o ensino da língua materna como primeira língua é sujeita a critérios definidos pelos conselhos comunitários, resguardando o ensino de língua espanhola como segunda língua.

Segundo Sturza (2010), a geografia dos espaços de contato não é determinante nas relações entre os Estados, mas entre “[...] os sujeitos políticos e históricos que habitam as fronteiras, que circulam e se mobilizam nas bordas de uma linha imaginária que divide territórios” (Ibidem, p. 84). As línguas praticadas na fronteira, nessa linha imaginária que divide os territórios, é, também, uma língua sem limites, afetada pela ideologia e pelo inconsciente, atravessada pela história, constituída de sentidos e relacionada às condições de produção dos sujeitos (ORLANDI, 2015a).

O estabelecimento das fronteiras ressignificou o Brasil com uma atualidade em que os conquistadores se lançaram em busca de novas fontes econômicas e de limites geopolíticos ampliando o poder de Portugal na nova terra. É nessa conjuntura sócio-histórica e política do estabelecimento de fronteiras que discutimos a relação entre o sujeito e a língua, perpassada pela ideologia, que se materializa na formação discursiva, na qual o sujeito imigrante fronteiriço se inscreve para dizer.

A formação discursiva, segundo Pêcheux (1995[1975, p. 160]), é “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* numa dada conjuntura.”. Conforme o autor (Ibidem), o sentido dos enunciados se constitui em cada formação discursiva a que o sujeito se inscreve, na relação que estabelece dentro da mesma

formação discursiva. O sujeito produz o discurso de uma dada “posição” e se inscreve em uma formação discursiva para dizer de um modo, assim, apaga outros sentidos.

Na próxima seção, abordaremos um pouco mais sobre a inscrição do sujeito da fronteira em uma formação discursiva.

2.4 A Análise de Discurso: sobre o sujeito e a língua

Adentrar no campo da Análise de Discurso pressupõe enfatizar alguns conceitos que lhe são caros, entre eles o de sujeito ideológico e de língua. Na Análise de Discurso, o sujeito é afetado por três ordens: da linguagem, do inconsciente e da ideologia. O sujeito não tem controle sobre o seu dizer, pois não é origem de si, assim, o sujeito deixa um furo, uma falha em cada umas dessas ordens. O sentido fica à deriva e desliza pela falha do sujeito, pela incompletude da linguagem que difere o sujeito discursivo do sujeito gramatical, que, segundo Orlandi (2015a, p. 50), “[...] [o sujeito gramatical] cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que diz”. Sem a falha, o discurso seria homogêneo, completo e a língua fechada e estável.

O sujeito discursivo, portanto, tem a ilusão de controle sobre o que diz, e *esquece* que é atravessado pela exterioridade, pela história, pelo lugar que ocupa. Não possui a liberdade de escolher o que vai dizer, porque sofre coerção das condições de produção e enuncia da posição que ocupa. Desse modo, na ordem do discurso, o sujeito não é livre, é submetido ao que pode e deve dizer (PÊCHEUX, 1995[1975]). Não é um sujeito individual, mas um sujeito ideológico, clivado, assujeitado, submetido pelo próprio inconsciente e às circunstâncias históricas em que está inserido.

Desse modo, o que o sujeito diz se inscreve em diferentes formações discursivas. As formações discursivas representam o que pode e deve ser dito em uma dada circunstância (PÊCHEUX, 1995 [1975]). Por isso, não se fala em sentido único na Análise de Discurso, mas em efeitos de sentidos, que mudam conforme a posição ocupada pelo sujeito. As noções de sentidos e de efeitos de sentidos entre interlocutores são conceitos integrantes do discurso. Os sentidos são produzidos conforme a ideologia dos sujeitos em questão; o sujeito se inscreve em um espaço socioideológico e não em outros, e enuncia a partir dessa inscrição. Os enunciados encontram-se na exterioridade das estruturas enunciadas e não na língua como sistema.

O sentido, segundo Orlandi (2015), é determinado ideologicamente; não é dado *a priori*. As palavras não possuem sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. Tudo o que o sujeito diz tem um traço ideológico. Nessa direção, as formações ideológicas estão na discursividade, nos discursos em que são produzidos nas diferentes posições ocupadas pelo sujeito. Para Orlandi (Ibidem), a noção de formação discursiva “[...] permite compreender a produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 2015a, p. 43).

Observamos, então, que, para o analista de discurso, o sujeito não é origem do dizer, há sempre um já-dito, que está relacionado a toda manifestação da linguagem; o sujeito se inscreve em uma dada formação discursiva de modo inconsciente e demonstra, no discurso, traços do assujeitamento ideológico à linguagem. O sujeito, inscrito em uma formação discursiva e assujeitado a outros dizeres, ao aprisionamento à linguagem e às evidências da língua, identifica-se (ou não) com os discursos que circulam no meio social e nas instituições escolares, bem como com as práticas de linguagem que nelas se desenvolvem.

Sobre as formações discursivas, Pêcheux (1995[1975]), p. 160 afirma que

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” ..., mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (e reproduzidas) (grifo do autor).

Conforme dissemos, as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito em uma dada circunstância, ou seja, o sujeito tem a ilusão do sentido único, que não há outra maneira de dizer. Toda formação discursiva é ancorada em um já dito e o sujeito se identifica com a formação discursiva que o domina (Ibidem). Por isso, nesse domínio teórico, não se fala em sujeito, mas na posição do sujeito.

O sujeito nem sempre tem consciência do que vai dizer, não sabe que é assujeitado. Para Pêcheux (1995[1975]), o sujeito se caracteriza por dois esquecimentos radicalmente diferentes e inerentes ao discurso. No esquecimento número dois, conforme Pêcheux (1995[1975], p. 173), o sujeito “[...] seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, um enunciado, forma ou sequência, e não um outro que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada”. Ao produzir enunciados, o sujeito forma famílias parafrásticas, ou seja, sempre pode ser dito de outro modo. No entanto, o sujeito nem

sempre tem consciência daquilo que diz; e produz, desse modo, a impressão da realidade do pensamento (ORLANDI, 2015a, p. 33). Pêcheux considera, por outro lado, “[...] a noção de ‘sistema inconsciente’ para caracterizar o esquecimento número um no qual o sujeito não pode se encontrar no interior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 1995[1975], p. 173), ou seja, tem a ilusão de que o que diz só pode ser dito daquela maneira (ORLANDI, 2015a, p. 33), na produção de efeitos de sentido no discurso. O sujeito esquece que é assujeitado.

O assujeitamento, como compreendido na Análise de Discurso, é afetado pelo simbólico e sujeito à ideologia.

A ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando-se pelo simbólico na história. A subjetivação é uma questão de qualidade, de natureza: não se é menos ou mais sujeito, não se é muito ou pouco subjetivado. ... O assujeitamento não é quantificável. Ele diz respeito à natureza da subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico: se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante. Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. Em outras palavras, para dizer, o sujeito submete-se à língua. Sem isto, não tem como subjetivar-se. (ORLANDI, 2008, p. 100).

Como pudemos ver em Orlandi (Ibidem), o assujeitamento não pode ser quantificado, ele diz respeito à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico. Segundo a autora, não se pode dizer senão afetado pelo simbólico. Para dizer, o sujeito submete-se à língua, ou seja, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. O sujeito, sendo sempre-já sujeito, coloca-se na origem do que diz. (Ibidem).

Falar do ensino na região de fronteira, conforme Silva e Bressanin (2017), supõe pensar a relação do sujeito ideológico com a língua, constituída historicamente pelo caráter heterogêneo das línguas. Para as autoras, “Essa relação se dá ora por identificação ora por uma relação de alteridade, pois os alunos imigrantes buscam um pertencimento a outra discursividade, a língua portuguesa do Brasil.” (Ibidem, p. 310). Com o propósito de pertencer ao novo lugar, o aluno imigrante silencia a língua originária e passa a praticar a língua do outro.

Para Orlandi (2012), a ideologia funciona pelo equívoco e se estrutura sob o modo da contradição. “Quanto mais centrado mais ideologicamente determinado. Quanto mais certezas menos possibilidade de falhas”. (Ibidem, p. 90). Para a autora, não é no conteúdo que o sujeito é afetado pela ideologia, mas na estrutura que o sujeito funciona: não é em x que a ideologia

funciona, mas no mecanismo de produzir x, sendo x um objeto simbólico. Não há sentido se a língua não se inscreve na história. O sujeito afetado de um lado pelo real da língua e de outro pelo real da história, se produz pela interpelação do indivíduo.

Desse modo, sujeito e sentido se constituem pelo discurso, ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia (ORLANDI, 2013).

No entanto, há o já-dito, o que diz antes, atravessado pela memória coletiva, que segundo Orlandi (2015a, p. 31), “[...] tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.”. Desse modo, tudo que o sujeito fala está no já-dito, na memória do dizer, que se fundamenta no interdiscurso, no pré-construído. A memória discursiva, segundo Pêcheux (1999, p.52).

[...] seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação do legível.

Os discursos são produzidos por meio da relação com outros discursos (já-ditos). Os sentidos são cristalizados pelo dizer, o que significa que todo mundo sabe de que se está falando. Pêcheux, em *Semântica e Discurso*, exemplifica com o enunciado “Aquele que salvou o mundo, morrendo na cruz, jamais existiu” (PÊCHEUX, 1995[1975], p. 98). Há um sempre-já-aí vindo de outros lugares constituídos sobre a narrativa bíblica de que Jesus morreu na cruz de braços abertos para salvar o mundo. Na enunciação exemplificada acima, há um pré-construído cristalizado de que Cristo morreu na cruz. Sobre o pré-construído, Pêcheux (1995[1975], p. 151) diz:

Diremos, então, que o ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre-já – aí’ da interpretação ideológica que fornece, impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (‘o mundo das coisas’), ao passo que a ‘articulação’ constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito.

E, ainda de acordo com Pêcheux (1995[1975], p. 167):

o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-

construído, que fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como sujeito falante.

Assim, o interdiscurso é submetido à lei da contradição que caracteriza o inconsciente e as formações ideológicas. A interpretação da realidade se dará no campo ideológico, no pré-construído. As formações ideológicas comportam formações discursivas, que interligadas determinam o que pode e deve ser dito. O sujeito nessa formação ideológica é assujeitado, o indivíduo é interpelado em sujeito ideológico. Um sujeito que busca ocupar seu lugar no grupo, acreditando em sua livre iniciativa, pois toda formação discursiva vem de condições de produção específicas.

Ao entendermos a região de fronteira como espaço de enunciação em que várias línguas são praticadas, e as línguas portuguesa e a espanhola são, conforme pontua Sturza (2010, p. 85), “[...] vistas como línguas próximas e compreendidas como constitutivas dos modos de representação das identidades dos sujeitos fronteiriços”. Nesse sentido, refletimos, no próximo item, sobre o espaço de enunciação em que se dá o contato entre essas línguas.

2.5 Espaço de enunciação

A fronteira se constitui como uma nova territorialidade em que as línguas e os sujeitos transitam. Para Sturza (2010, p. 86), enunciar nas línguas de fronteira “[...] leva-nos à reflexão de que aí se constitui um espaço de enunciação diferenciado”, afetado por relações sócio-históricas reguladas por questões políticas que marcam as relações de força entre as línguas praticadas nessa região.

Os espaços de enunciação, segundo Guimarães (2005, p.18),

[...] são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento. (...) O espaço de enunciação é um espaço político.

Corroboramos com as palavras do autor, que compreende o espaço de enunciação da fronteira como um espaço político em que os sujeitos falantes estão em disputa pelos princípios que regem a vida em sociedade com suas diferenças. No ensino de línguas entram em disputa

as diversas línguas quando praticadas nesse espaço de enunciação, não somente as nacionais, como também as línguas maternas. Os sujeitos, nesse espaço, são autorizados a dizer de certo modo e não de outro. O sujeito falante pratica a língua da fronteira, uma “mistura” de outras línguas oficiais e não oficiais que circulam nos países vizinhos. A língua praticada na fronteira constitui-se em uma forma única em que a memória das línguas maternas retorna, funcionando como um bem simbólico do Estado (PAYER, 2009a).

As línguas funcionam em um espaço de enunciação, segundo Guimarães (2007), de dois modos: um que representa as relações cotidianas e outro que representa as relações imaginárias institucionais. No primeiro caso, tem-se a língua materna, a língua alheia e a língua franca. E no segundo caso a língua nacional, a oficial e a língua estrangeira. Segundo o autor, a sobreposição da língua oficial à nacional e estas à língua materna, reduz a língua materna à nacional. Ele distingue a língua nacional como aquela a partir da qual o Estado regula a presença das outras e a materna é entendida como uma dimensão da linguagem que é da ordem da memória discursiva.

De acordo com Sturza (2010, p. 86):

O contato enunciativo, aquele em latência na enunciação do fronteiro, é o que marca o irrepitível do espaço de enunciação fronteiro, revelador do modo de circulação das línguas e suas relações com os sujeitos falantes. Falantes esses que se movem em vários lugares, em diferentes cenas, inclusive em instâncias nas quais as exigências se dão invariavelmente no quadro da língua nacional, deixando de fora essa língua da fronteira, como a da escola.

As línguas que circulam na fronteira são atravessadas pelas condições sócio-históricas comuns à região fronteira e aos sujeitos que ali enunciam, marcadas pelas movências dos sujeitos nesse espaço. As práticas de línguas que ocorrem nesse espaço são da ordem do irrepitível, são práticas únicas.

Na fronteira Brasil/Bolívia, o livre acesso aos dois lados da fronteira faz com que as línguas circulem também livremente. No entanto, as exigências de uso da língua nacional, como ocorre nas escolas, perpetua a necessidade de o Estado implementar políticas públicas de ensino de línguas que busquem alcançar a todos os sujeitos que ingressem nas escolas nessas regiões fronteiriças.

As políticas públicas são, dessa forma, uma maneira de o Estado posicionar-se em relação à questão do ensino de línguas. Esse posicionamento é que dá visibilidade ao Estado,

principalmente, com o ensino da língua nacional nas escolas em territorialidade fronteiriça, em detrimento de outras línguas que são praticadas pelos sujeitos nesse espaço de enunciação e, conseqüentemente, os sujeitos falantes apagam e/ou silenciam a língua da fronteira. Surge, então, uma pretensa unidade linguística, com propostas e orientações curriculares sustentadas nas políticas públicas de ensino, silenciando as outras línguas, sendo que, somente a língua nacional fica “autorizada” a funcionar nos espaços escolares das zonas de fronteira.

2.6 O imaginário de unidade linguística: entre a língua fluida e a língua imaginária

O imaginário de unidade linguística desde o período de colonização do Brasil pelos portugueses aponta para a interdição de outras línguas e para uma política linguística opressora e impositiva. Mariani (2004) afirma que a unidade linguística é um dos elementos que constituem a identidade nacional, já que uma única língua nacional passa a circular, a ser usada pelos cidadãos, e marca a relação de vassalagem, juridicamente, nesse período.

E essa unidade linguística passa a ser constitutiva da identidade nacional no decorrer desse processo, na medida em que a afirmação do Brasil como nação se dá pela imposição da língua portuguesa como língua oficial no território nacional. Esse funcionamento resulta na imposição de uma língua imaginária pelo Estado em detrimento da língua praticada, como língua fluida.

Nessa direção, Mariani (2007, p. 86) aborda a produção de instrumentos linguísticos, como as gramáticas, dicionários e os livros didáticos, que são “[...] materiais fabricados para o aprisionamento da fluidez languageira em que o real das línguas incide sem cessar”. Segundo a autora, a produção desses materiais limitou e instituiu o modo como as línguas e suas histórias foram sendo significadas, no entanto, o equívoco das línguas fura os saberes estabilizados.

Sobre a diferença entre a língua imaginária e a língua fluida, Orlandi (2013, p. 22) explica que “[...] a língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas”. Consideramos que as línguas faladas em regiões de fronteira perpassam as questões físicas, pois são línguas que em funcionamento se modificam e não se assentam sobre as bases de uma gramática e de outros instrumentos linguísticos.

A língua é definida pela sua forma material (Ibidem); como possibilidade de materialização dos sentidos, a língua em funcionamento, e não como um sistema abstrato e fechado, como propõe a linguística estruturalista.

No Brasil, é através do processo de constituição da língua nacional que se percebem as diferenças entre os falares dos indígenas, dos imigrantes, das línguas regionais e dos colonizadores portugueses. Segundo Orlandi (2007, p. 59), “[...] o Brasil tem sua língua oficial, ao lado de muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc.”. Assim, as línguas praticadas no Brasil, línguas fluidas, se diferenciam da língua portuguesa imposta pelos colonizadores no território brasileiro.

No próximo capítulo, apresentamos uma abordagem do ensino de línguas na fronteira Brasil/Bolívia em textualidades jurídicas pelas quais o Estado controla esse ensino. Buscamos compreender as condições de produção das políticas públicas e o que orientam para o ensino de línguas e o imaginário do aluno como um sujeito de linguagem.

CAPÍTULO III

3 A ABORDAGEM DO ENSINO DE LÍNGUAS NA REGIÃO DE FRONTEIRA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL E DA BOLÍVIA

Neste capítulo, analisaremos as políticas públicas para o ensino textualizadas em alguns documentos do Brasil e da Bolívia, objetivamos, a partir dos recortes discursivos, observar quais imaginários de língua, de sujeito e de espaço escolar estão sustentando a constituição do discurso sobre o ensino nessas políticas. Analisamos o funcionamento discursivo dessas políticas que constituem o aluno em sujeito de linguagem.

Os recortes analíticos foram feitos a partir do que está sendo proposto para o ensino de língua materna e de língua estrangeira. O arquivo selecionado para essa análise compõe-se de documentos que regulam o sistema educacional brasileiro e boliviano, a saber:

- ✓ a Constituição de 1988 do Brasil,
- ✓ a Constituição Política do Estado da Bolívia de 2009,
- ✓ a Lei da Educação (070/2010) ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’,
- ✓ a LDB (Lei nº 9394/1996),
- ✓ a Lei 11.160/2005 que dispõe sobre o ensino de língua espanhola, revogada em 2017, a lei 13.415/2017,
- ✓ o Plano Nacional de Educação,
- ✓ a BNCC/2017 e
- ✓ o Programa Escolas Interculturais de Fronteira.

Esses documentos são tomados como textos, como objetos simbólicos, pois, mais que a organização linguística, os documentos produzem sentidos para os sujeitos e são de natureza linguístico-histórica. Na Análise de Discurso, o interesse consiste na língua fazendo sentidos, em como os textos significam. Nas legislações em análise, observamos a história presente na língua, pois as palavras refletem sentidos já dados, já realizados. (ORLANDI, 2015a).

Os sujeitos produzem gestos de interpretação, pois se movem entre o real da língua e o real da história, entre o jogo e a regra, o acaso e a necessidade, esses fatos reclamam sentidos. Para Pêcheux há real “[...] pontos do impossível, determinando aquilo que não pode ser ‘assim’”. (PÊCHEUX, [1988]2012, p. 29); segundo Orlandi (2015a), é no texto que o analista encontra os gestos de interpretação que se fazem na historicidade. É pelo modo de constituição dos sujeitos e de produção de sentidos que o texto passa da superfície linguística ao objeto discursivo e depois ao processo discursivo, pelo trabalho da ideologia.

Compreendemos o texto como objeto simbólico que faz emergir a memória de língua em nossa reflexão e análise. À medida que formos trazendo os recortes dos documentos, faremos, inicialmente, a descrição das suas condições de produção e, em seguida, procedemos ao movimento de análise.

3.1 Constituição política da Bolívia e as implicações nas políticas de educação

Os povos da América Latina colonizados durante o século XV passaram por transformações em seu contexto social, econômico, político e uma das ações para firmar a constituição dos Estados nacionais, é a formulação de Constituições das grandes metrópoles colonizadoras. Na Bolívia, as Constituições foram aos poucos dando abertura para a inclusão dos povos originários, os indígenas, que eram esquecidos pelos colonizadores. A eleição de Evo Morales, de descendência indígena (etnia aimará), na presidência da República da Bolívia (de 2006 a 2019, eleito em três mandatos consecutivos) fortaleceu a implementação de uma nova Constituição política no país e levou à inclusão dos indígenas em vários campos, inclusive no tocante à implementação de ações voltadas às línguas praticadas.

A Constituição Política da Bolívia, de 2009, no artigo quinto, traz os idiomas oficiais do país: o espanhol e todas as línguas das nações e povos indígenas camponeses nativos⁵. O idioma mais falado na Bolívia é o espanhol, no entanto, os moradores locais, em maioria, também falam suas línguas nativas, sendo as que mais se destacam pelo número de falantes são o quechua, aimará ou guarani. Desse modo, os imigrantes, alunos das escolas em municípios de fronteira, podem ter outras línguas maternas reconhecidas como nacionais que não seja o espanhol.

No artigo I, sobre as Bases fundamentais do Estado, a Constituição afirma que o pluralismo linguístico é fundante no Estado boliviano.

A Bolívia se constitui em um Estado Unitário, Social de Direito Plurinacional Comunitário livre, independente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado e com autonomia. Bolívia se funda na pluralidade e o pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico, dentro do

⁵ São idiomas indígenas: aymara, arana, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, aquele eja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré e zamuco.

processo integrador do país. (Constituição da Bolívia, Bases fundamentais do Estado, Capítulo I, 2009).⁶

Notamos uma ênfase textualizada na lei boliviana com a política da diversidade linguística no país, quando menciona a pluralidade na qual o país foi fundado, incluindo nessa esfera o pluralismo cultural e linguístico, pensando as línguas indígenas praticadas em seu território e a língua espanhola, advinda da colonização pelos espanhóis. Nas escolas bolivianas, a questão do ensino de línguas, ao longo da história, passou por quatro reformas educacionais, sendo a última implementada pela Lei 070 “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, do ano de 2010. Essa lei apresenta como principal característica assumir a necessidade de dar atenção à diversidade, estruturada, especificamente, em torno de dois eixos: a participação popular e interculturalidade.

Em um contexto pluricultural em que várias línguas coexistem, a lei 070/2010 traz em seu bojo a necessidade de valorização da língua materna nas comunidades monolíngues, seja como primeira ou como segunda língua de acordo com o espaço de enunciação entre as línguas.

Caso o espanhol seja predominante, o ensino se dará nessa língua. Na Bolívia, cerca de 39 línguas indígenas, ainda que algumas com poucos falantes, são observadas, daí a importância dessa reforma instituir as línguas originárias como primeira, a ser ensinada. A lei traz no artigo 7 e em seus incisos o ensino da língua estrangeira justificado pelo caráter de diversidade linguística no país e considera que “as línguas se constituem em instrumentos de comunicação, desenvolvimento e produção de conhecimento no sistema plurinacional” (Lei 070/2010).

Conforme o inciso 5 (abaixo), a língua estrangeira deve ser obrigatória desde os primeiros anos de escolaridade, mas não esclarece qual língua a ser ensinada. Abre um precedente para o ensino de outras línguas, mas não cita a língua portuguesa, uma língua de contato na fronteira.

5. Ensino de uma língua estrangeira. O ensino da língua estrangeira começa gradualmente e obrigatória desde os primeiros anos de escolaridade, com metodologia relevante e pessoal especializado, continuando em todos os níveis do Sistema Educacional Plurinacional. (Lei 070/2010).

A legislação boliviana cita a necessidade de metodologia relevante e pessoal especializado para o ensino de língua estrangeira, devendo ocorrer desde os primeiros anos de

⁶ Tradução nossa.

escolaridade percorrendo todos os níveis de ensino, mas o documento se abstém de dizer qual/quais língua(s) estrangeira(s) poderá(ão) ser ensinada(s).

Na Constituição do país, no artigo 5, inciso II, vemos as seguintes orientações sobre o uso das línguas:

O governo plurinacional e os governos departamentais devem usar pelo menos duas línguas oficiais. Uma delas deve ser espanhol e a outra será decidida levando em consideração o uso, a conveniência, as circunstâncias, as necessidades e as preferências da população como um todo ou do território em questão. Os outros governos autônomos devem usar as línguas de seu território, e uma delas deve ser espanhol. (Constituição da Bolívia, Bases fundamentais do Estado, Capítulo I, 2009).⁷

No Estado boliviano, a Constituição assegura o uso de, pelo menos, duas línguas oficiais. O documento aponta que as línguas das comunidades, devem ser usadas e prioriza que “uma delas deve ser o espanhol”. Por ser um Estado plurinacional, a lei 070/2010, também, corrobora com a Constituição e orienta o ensino de línguas originárias das comunidades, e o espanhol, como línguas oficiais desde o início da vida escolar e a permanência nos currículos ao longo dos anos de escolaridade, bem como, o ensino de língua estrangeira. O uso das línguas como prescreve a Constituição boliviana demonstra a hegemonia da língua do colonizador, que deve ser usada em todas as comunidades junto à língua originária.

Esse modo de ensino de línguas, incluindo as estrangeiras, produz um imaginário de sujeito que precisa aprender a língua nacional do país quando essa não for a língua materna do aluno, para que o aluno domine uma segunda língua e a empregue no trabalho ou para fins culturais. O espaço escolar também é visto como um local, no qual a prática de ensino de língua tem função homogeneizadora, provocando invisibilidade ao sujeito, às línguas e à fronteira, como espaço de enunciação em que várias línguas convivem.

A seguir, trazemos os discursos de políticas públicas brasileiras sobre o ensino de línguas no país. Apresentamos primeiramente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a lei 13.415/2017, no que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio e a Lei 11.161/2005, sobre o ensino de espanhol como

⁷ El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.

língua estrangeira nas escolas de ensino médio. Nossa análise se fará na observação dos recortes discursivos de quais imaginários de língua, de sujeito e de espaço escolar estão sustentando os dizeres sobre o ensino nas políticas analisadas.

3.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e as leis 13.415 de 2017 e 11.161 de 2005: considerações sobre o ensino de línguas

3.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96

A educação, na Constituição Federal de 1988, foi tratada nos artigos 205 a 214, necessitando de uma lei específica para discipliná-la no âmbito escolar. No artigo 22, das competências de legislação, o inciso 24 da Constituição traz o dever da União de legislar privativamente sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, em 20 de dezembro de 1996, após décadas de discussões, foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, a lei 9394/96, atual LDB, conhecida como a Lei Darcy Ribeiro⁸.

Após intensos debates na Câmara dos Deputados e no Senado, chegou-se à versão da lei com 92 artigos que trazem as diretrizes gerais da educação pública e privada. Nesses 92 artigos, incluem o ensino fundamental e o ensino médio, além da educação infantil e da educação superior. A LDB afirma que a educação ocorre em ambientes informais, como na família, na convivência humana, no trabalho; e em ambientes formais, nas instituições de ensino. Interessa-nos, então, compreender como essa lei aborda e orienta o ensino de línguas para a educação básica, no ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas brasileiras.

No artigo 32, inciso IV, parágrafo 3º, a LDB traz a língua portuguesa como idioma no qual as aulas do ensino fundamental serão ofertadas, assegurando o direito às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e a utilização pelos indígenas de processos próprios de aprendizagem.

O ensino médio teve alterações implementadas pela lei 11.161/2005 e alterações na LDB, com a promulgação da lei 13.415/2017, que discutiremos no próximo item.

⁸ Darcy Ribeiro foi antropólogo, sociólogo, professor, escritor, indigenista e político. No senado, lutou pela garantia de educação pública. Participou ativamente da criação da nova LDB, a Lei 9394/96.

3.2.2 As mudanças no Ensino Médio com as leis 11.161/2005 e 13.415/2017

Com a hegemonia da língua portuguesa, desde a colonização, os estabelecimentos escolares pautavam seus currículos no ensino dessa língua, autorizada a funcionar nos espaços escolares em um processo de apagamento/silenciamento das outras línguas que circulavam na colônia. A partir do século XIX, após 1808, com a chegada da família real ao Brasil, outras línguas passaram a integrar os currículos, com o *status* de línguas estrangeiras.

O Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, durante o Império, foi o primeiro colégio a ofertar línguas estrangeiras. Várias línguas eram ofertadas, entre elas, o francês, o grego, o inglês e o latim seguindo o modelo francês de educação (FÁVERO, 2002). O espanhol não figurava entre as disciplinas do currículo escolar, mesmo com a proximidade com países colonizados pelos espanhóis que têm o espanhol como língua oficial.

O ensino de espanhol no Brasil fez parte do currículo somente em 1919, como matéria optativa, quando o professor Antenor Nascentes ocupou cadeira de espanhol no Colégio Pedro II. É de autoria de Nascentes, entre outras obras, a Gramática da Língua Espanhola, de 1920. O Colégio Pedro II foi modelo de educação de qualidade para outros colégios, até meados dos anos 50, sendo, como dissemos, o primeiro colégio a ensinar línguas estrangeiras.

No entanto, com as reformas impetradas ao longo dos anos, houve avanços e retrocessos nesse ensino, que culminaram em 2005 com a promulgação da lei 11.161/2005, sobre a oferta obrigatória do ensino de espanhol. Após quase dez anos de promulgação da nova LDB, a oferta da língua espanhola veio a ser discutida, demonstrando que houve um processo de apagamento dessa língua nos textos oficiais brasileiros, até essa data.

Em contraponto com a política linguística boliviana, conforme vimos no item 3.1, o Brasil promulgou, em 2005, a lei 11.161, que trouxe impactos na memória de ensino de língua estrangeira no Brasil. Em sua textualidade jurídica, a lei dava obrigatoriedade de oferta da língua espanhola pelas escolas brasileiras de ensino médio e de matrícula optativa para os alunos. Notadamente nas escolas localizadas em municípios de fronteira, esse ensino era facultado ao aluno que fizesse a matrícula, caso escolhesse cursar a disciplina: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. (Brasil, 2005). A lei dialogava com a LDB/96, antes da Reforma do ensino médio, dispondo sobre a oferta do ensino de espanhol, gradativamente, nessa etapa.

No entanto, com a revogação dessa lei em 2017, abriu-se um precedente para um retrocesso do ensino de espanhol no Brasil. Com a oferta desobrigada, as escolas teriam que manter em seus currículos formais a língua inglesa dentro das 800 horas/aula obrigatórias, e ainda ofertar o espanhol fora da carga horária preconizada pela LDB/9394 de 1996.

Desse modo, nota-se em uma escola do interior de Mato Grosso, na qual desenvolvemos nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2016), que há pouco interesse dos estudantes pela disciplina de espanhol. Ainda assim, observamos uma preocupação com a língua do país vizinho, seja pelo Mercado Comum do Sul (Mercosul), ou quaisquer outros motivos para essa oferta, pois com a revogação da lei 11.161/2005, os currículos de algumas escolas mato-grossenses mantêm a disciplina.

A revogação da lei 11.161/2005 ocorreu por ocasião da sanção da lei 13.415/2017 que implementou mudanças no ensino médio.

Constituída como uma política de Estado, a lei 13.415 de 2017, foi sancionada pelo então Presidente Michel Temer que em seus primeiros meses de governo sancionara a Medida Provisória (MP) 746/2016.

A MP 746/2016 instituiu a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, propondo alterações na organização dos currículos do ensino médio, ampliação da carga horária de implantação progressiva. Alterou a LDB, e a Lei nº 11.494 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. A MP foi convertida posteriormente na lei 13.415/2017.

Essa lei acresceu o artigo 35-A na LDB, que tornou obrigatória a oferta de língua portuguesa nos currículos dos três anos do ensino médio e assegurou a oferta de língua materna nas comunidades indígenas. Esse artigo da lei difere do ensino fundamental, pois neste, assegurou a oferta, de forma optativa, do ensino em língua materna nas comunidades indígenas.

No artigo 35, inciso IV, parágrafo 4º da LDB, foi incluído, pela lei, a oferta obrigatória do ensino de língua inglesa no ensino médio e facultou a oferta de outras línguas estrangeiras, de forma optativa, dando preferência ao ensino de espanhol, de acordo com a disponibilidade de locais e horários, pelos sistemas de ensino. Amplia-se a carga horária para se ofertar outras línguas estrangeiras além das 800 (oitocentas) horas regulares anuais no ensino médio. Vejamos:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter

optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (PL, 13.415/2017)

A lei nº 13.415/2017 condiciona a oferta de língua estrangeira optativa aos alunos a disponibilidade de locais e horários nos sistemas de ensino. Observamos que mais uma vez a política pública para o ensino de espanhol como língua estrangeira não valoriza de fato o ensino efetivo dessa língua dada a sua importância pela região em que o estado de Mato Grosso se localiza, com a extensão da fronteira com a Bolívia e os contatos com o espanhol.

A lei 13.415/2017 alterou o artigo 26 da LDB lei 9694/1996, parágrafo 5º com a oferta de língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental. A lei não deixa nenhuma possibilidade de ensino de outra língua estrangeira nessa etapa. Desconsidera os municípios que fazem fronteira com países que falam espanhol e em que essa língua tem presença constante entre os falantes nos municípios. A lei desconsidera, também, que entre os estudantes estão os imigrantes vindos de países que têm o espanhol como língua materna e nacional, como a Bolívia. Percebemos que a lei apaga o ensino de espanhol das escolas de ensino fundamental ao tirar da textualidade a possibilidade de oferta de espanhol nas unidades escolares de fronteira com países falantes dessa língua.

Pensando o ensino de línguas estrangeiras na educação básica do Brasil, percebemos que há uma relação de forças no embate entre as línguas estrangeiras a serem ensinadas. O Estado, por imposição das leis, estabelece o ensino de língua inglesa, numa demonstração da força (política, econômica) dessa língua no país e faculta a matrícula dos alunos na disciplina de espanhol, apagando a proximidade da fronteira com países que têm a língua espanhola como língua nacional e materna de grande parte da população.

Conforme já expusemos nesse trabalho, a territorialidade do Brasil foi se desenvolvendo a partir das incursões que os colonizadores faziam. Nesse processo, a tensão entre as línguas praticadas no território, o apagamento da língua espanhola e dos sujeitos levou à implantação de leis que trazem em seu bojo a oferta de língua inglesa, desconsiderando a presença do espanhol nessa região.

A seguir, apresentamos nossa leitura do Plano Nacional da Educação (PNE – 2014-2024) sobre a oferta do ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio destacando os discursos de “universalização” e de “qualidade” a que o Plano se refere e a oferta da educação a alunos na região de fronteira.

3.3 Plano Nacional de Educação: os discursos no/do plano

Em torno das discussões acerca da melhoria da qualidade da educação e na proposta de enfrentamento dos desafios educacionais na atualidade, em 25 de julho de 2014, o Governo Federal sancionou Plano Nacional de Educação (PNE) materializado na forma da lei 13.005, em cumprimento ao disposto no artigo 214 da Constituição Federal. O segundo⁹ Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) do país foi implementado como uma oportunidade para os poderes, nas diferentes esferas, organizarem, de maneira colaborativa entre os sistemas, os rumos da educação no país, ao longo dos 10 (dez) anos. Assim, conforme documento do Ministério da Educação de 2014,

[...] se as diferentes esferas de governo têm compromissos comuns, terão resultados mais efetivos e recursos otimizados se planejarem suas ações de maneira integrada e colaborativa. Além desses claros benefícios, ao realizarem essa tarefa, os gestores indicarão caminhos concretos para a regulamentação dos pactos federativos nacionais em torno da política pública educacional, estabelecendo o primeiro desenho para o Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2014, p. 8).

O PNE propõe que os governos nas diferentes esferas de poder planejem suas ações educativas “[...] de maneira integrada e colaborativa [...]”. Ele foi uma proposta de duração plurianual, de desenvolvimento do ensino em que as ações integradas do poder público conduzem a algumas diretrizes, como: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; e promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Alguns sentidos como “universalização” e “melhoria da qualidade do ensino”, como estratégias a serem alcançadas pelo PNE apontam para um discurso político, capitalista. Um discurso do Estado (poder) juridicamente respaldado, e que os sujeitos a quem são direcionados são “assujeitados” a fazer cumprir as metas estabelecidas.

O político é constitutivo da linguagem, é parte do funcionamento desta na divisão de poder. Formado na contradição, “[...] o político é o que produz estabilidade, reforça discrepâncias e exclusões, mas também é o que permite o movimento, a inclusão e a produção de condições de igualdade, segundo o modo como se dá o embate das forças em jogo.”

⁹ O primeiro Plano Nacional de Educação foi sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

(OLIVEIRA, 2014, p. 45). Desse modo, todo discurso é político e fundamenta as relações sociais.

O político, como pensado pela Análise de Discurso, isto é, discursivamente, segundo Orlandi (2012, p. 55), “[...] está presente em todo discurso [...]”, pois

[...] não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito, e portanto, inscrever-se em uma formação discursiva, que por sua vez, é a projeção da ideologia do dizer. As relações de poder são simbolizadas e isso é o político.

Nossa leitura desse documento nos leva a compreender os sentidos mobilizados pelos discursos homogeneizantes, que colocam em evidência, pela ideologia, o político funcionando. Há, nas políticas públicas, um sentido de abarcar o “todo”, que compreendemos como sentido de unidade, de apagamento da diversidade. Notamos que os modos de dizer no documento produzem o apagamento das diferentes formas de entender o ensino de línguas na região de fronteira em que várias línguas – línguas maternas, língua portuguesa, línguas estrangeiras – se fazem presentes na prática linguística dos estudantes nas escolas brasileiras.

O documento foi organizado em 20 metas e 254 estratégias a serem alcançadas de 2014 a 2024, anexadas ao final do texto da Lei. As metas 1, 2, 3 e 7 abordam discursos sobre os conceitos de qualidade e universalidade da educação.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

As metas acima trazem discursos de universalização da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio a números que chegam na educação infantil a ampliar a oferta

de vagas de forma a atender a 50% das crianças na idade de quatro a cinco anos; no ensino fundamental, a proposta é universalizar a oferta a toda a população entre 6 e 14 anos, chegando a 95% a conclusão dessa etapa escolar até o final dos dez anos de vigência do Plano; e universalizar até o ano de 2016 o atendimento à população na idade de 15 a 17 anos e elevar a taxa de matrícula nessa etapa a 85%.

A meta 7, “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais estipuladas para o Ideb¹⁰”, traz a seguinte estratégia entre as 36 (trinta e seis) apresentadas:

[...] consolidar a educação escolar no campo **de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas**, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e **preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica** e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; **a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa**; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a **formação inicial e continuada de profissionais da educação**; e o atendimento em educação especial; (BRASIL, PNE, 2014; grifos nossos).

Nessa estratégia, a Lei refere-se à consolidação da educação em comunidades de populações tradicionais, itinerantes, indígenas e quilombolas para garantir o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural. No entanto, o documento não faz menção aos imigrantes na região de fronteira. Há, ainda, uma preocupação com a língua materna das comunidades indígenas, mas nenhuma referência às questões de língua de fronteira.

Alinhadas a essas metas, as estratégias para alcançá-las abordam a colaboração entre os entes federados, o planejamento da oferta em razão da demanda, a construção e os equipamentos das escolas, a formação dos profissionais da educação, a estrutura financeira, entre outros.

Entre as estratégias da meta 2, destacamos a proposta de estabelecer um pacto entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em consonância com o parágrafo 5º do artigo 7º da Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação para a “[...] implantação dos

¹⁰ Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica

direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular**” (PNE, 2014; grifos nossos) para o ensino fundamental e para o ensino médio.

A seguir, discutimos o modo de oferta de língua estrangeira proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental, tendo em vista que nosso trabalho trata das políticas para o ensino de línguas na região de fronteiras para alunos brasileiros e imigrantes.

3.4 A Base Nacional Comum Curricular: os efeitos de sentido

Neste item, inicialmente, faremos uma breve introdução sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, a seguir, abordaremos a oferta da língua estrangeira seguido de alguns discursos sobre os eixos organizadores desse ensino. Partimos do pressuposto de que a Base organiza todo o sistema curricular na educação básica no Brasil, e, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹¹, a formação humana, integral e inclusiva. Desse modo, entendemos que o ensino de línguas na região de fronteira deveria estar resguardado nas políticas públicas de maneira que haja de fato a inclusão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como “um documento de caráter normativo”, que foi “elaborada com a contribuição de especialistas de todas as áreas do conhecimento”, por isso “é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2017, p. 5). Segundo Silva (2017), é uma política de estado e a participação de instituições diversas no seu processo de elaboração produz um efeito de consenso, com um saber já cristalizado, que se constrói sob uma formação discursiva quase como um manual. Para a autora, é um documento administrativo-burocrático.

Com o discurso de que o documento é “completo e contemporâneo” pela contribuição de vários especialistas, a BNCC é um documento que atende as necessidades do Estado capitalista. Segundo Bressanin (2018, p. 26):

¹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/07/2020.

[...] documentos jurídicos e administrativos vão construindo o lugar para o Estado brasileiro, fundado pela ideologia capitalista, ao mesmo tempo que vão significando a educação por meio de relações já estabilizadas, em que as evidências neutralizam as divisões e produzem efeitos de verdade.

A BNCC é um documento que traz quais aprendizagens são essenciais para os alunos, no entanto, não garante a aprendizagem, porque retoma dizeres cristalizados pelo consenso de universalidade, de acesso a todos os estudantes que terão um currículo único, comum, produzindo um apagamento das relações de poder, tão perceptíveis nas escolas. Segundo a LDB Lei 9394/96 em seu artigo 26, os currículos da educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, devem ter base nacional comum, em redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, conforme cita a BNCC (BRASIL, 2017, p. 11). Vejamos:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

É o Estado quem determina quais as demandas dos estudantes dessa época e se apresenta como um articulador simbólico e político (ORLANDI, 2015b), com a função de administrar as relações de poder (relações de força e sentido) na elaboração e utilização da BNCC pelas escolas. A LDB, ainda, faculta aos sistemas de ensino e às escolas, complementar a BNCC com uma parte diversificada englobando as características regionais e locais de cada comunidade. É a BNCC quem determina o conjunto dos conteúdos (conhecimentos) comuns que todos os alunos deverão alcançar, a parte diversificada é a única em que as escolas poderão organizar e inserir nos currículos. Notamos que todas as ações dispostas nos currículos, pensadas para os sujeitos em processo de escolarização, a partir da implementação da BNCC, são norteadas a partir de documentos como a LDB e os PCNs. Portanto, as línguas praticadas na fronteira, continuam apagadas no processo de escolarização na região em que realizamos nossa pesquisa.

Os sujeitos são submetidos ao Estado, pelas imposições dos documentos oficiais. Os sujeitos (alunos e os profissionais da educação), individuados pelo Estado, pensam que são livres, mas são constituídos como sujeitos, em sua forma histórica, como sujeito-jurídico, sujeito de direitos e deveres. Michael Pêcheux (1995[1975]) afirma a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Uma vez interpelado, o sujeito é constituído pela forma histórica

capitalista e individuado (ORLANDI, 2012) pelo Estado como articulador simbólico e político. Uma vez individuado, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva conforme a posição sujeito com a qual se identifica. Conforme Orlandi (2015a, p. 50), o sujeito é livre e submisso, nas palavras da autora:

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento.

O sujeito na sociedade atual apresenta aspectos que constituem a submissão às leis do Estado. Sofre a contradição de uma liberdade e uma submissão sem limites, mesmo que inconsciente. O sujeito esquece o atravessamento do real e do poder pela força da lei e do sentido, pela ideologia e pelo equívoco (ORLANDI, 2012), resultando no pensamento de que quando se quer se pode tudo.

Assim, a BNCC surge como um material para direcionar as escolas de todo Brasil a ofertar uma matriz curricular como um guia geral para nortear o ensino. Esse documento, de caráter normativo, prescreve as aprendizagens que os alunos deverão desenvolver ao longo da educação básica e emerge como uma referência nacional para a elaboração dos currículos em todas as escolas do país. Os sujeitos (jurídicos) são submetidos ao Estado e poderão se identificar (ou não) com o discurso produzido por suas políticas.

Do discurso da BNCC, ecoam sentidos políticos, significando-a. O político no campo da Análise de Discurso, conforme já discorremos, é compreendido como “[...] processo inscrito na própria linguagem que promove a divisão dos sentidos” (MARIANI, 2016). Aos sujeitos cabe aplicar a lei (BNCC). Após a aprovação, a BNCC deverá ser “seguida” pelas escolas na elaboração de seus currículos.

A seguir, tratamos brevemente da disciplina de língua estrangeira na BNCC, que nos interessa, nesse trabalho, por determinar qual língua estrangeira ensinar nas escolas de educação básica em geral e, conseqüentemente, nas escolas situadas em municípios que fazem fronteira com a Bolívia, país falante de língua nacional diversa da língua oficial brasileira. Trazemos, ainda, uma discussão sobre os eixos organizadores do ensino dessa disciplina, propostos pela BNCC.

3.4.1 A BNCC e a oferta de língua estrangeira

Em 2017, com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), a língua estrangeira de “status de língua franca” foi a língua inglesa, seguindo os preceitos estabelecidos pela reformulação da LDB através da lei 13.415/17. A BNCC, na introdução à Língua Inglesa, traz a visão de língua estrangeira a ser ensinada na escola, baseada no conceito de língua falada no mundo todo, uma “língua internacional”. Vejamos:

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca**. (BRASIL, 2017, p. 241; grifos do documento).

A BNCC, como podemos ver, afirma que o conceito de língua estrangeira “viralizou”, tornou-se “miscigenada” por apresentar um “viés eurocêntrico”. E dentre as terminologias propostas recentemente, o fato de o documento priorizar a função social e política do inglês tratará essa língua de “língua franca”, que pertence ao mundo. Em outro ponto, a BNCC propõe deslocar a língua estrangeira de um modelo ideal de falante, considerando a importância cultural do ensino do idioma nas escolas brasileiras de ensino fundamental. Como língua franca, a língua estrangeira rompe com aspectos como “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística.

Por língua franca, Guimarães (2007) afirma ser aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercuro comum. A BNCC traz a língua inglesa para o status de língua franca. Uma língua que é falada por povos ao redor do mundo, permitindo o acesso ao mundo globalizado, e não apenas por países de falantes nativos. Segundo o documento, o inglês deixa de ser somente a língua nativa e passa a ser uma língua que varia conforme os contextos em que é praticada; por isso, a conceitua como língua franca praticada por falantes de outras línguas e passa a ser ensinada, considerando um contexto de misturas culturais de lugares diversos.

É nesse contexto de língua franca que compreendemos que a língua inglesa imposta pela BNCC responde aos anseios do poder, trazendo para as salas de aula os discursos globalizantes, apagando as línguas locais, conforme pontuam Pfeiffer e Grigoletto (2018, p. 18): “Impõe-se (na BNCC) o ensino de uma mesma língua para todos no país, ao mesmo tempo em que se afirma garantir as demandas dos alunos para que possam construir seus projetos de vida individuais”.

No capítulo que trata da língua estrangeira no ensino básico, a BNCC apresenta três implicações para esse ensino. A primeira implicação aborda o fator transnacional das fronteiras entre os países para um ensino que promova engajamento e participação dos alunos. Segundo o documento: “[...] as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias.” (BRASIL, 2017, p. 241). O documento traz a língua inglesa como meio para que o aluno aprenda a ser crítico e para o exercício da cidadania ativa: “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.”

Notamos que a BNCC não deixa alternativa para o aluno na escolha de qual língua estudar, acompanhando o modo como preconiza a LDB e a lei 13.415/17. Apagando a possibilidade de oferta de qualquer outra língua, dá prioridade à língua inglesa e afirma o idioma como língua franca, desvinculando-o do pertencimento a um território, como podemos ver no recorte discursivo:

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. (BRASIL, 2017, p. 242).

O tratamento de língua franca dado à língua inglesa legitima seu ensino, de acordo com o documento, autorizando a promoção dessa língua nas diversas práticas sociais de usos da linguagem. Dessa maneira, percebemos a indução ao ensino da língua inglesa, já que esta é considerada uma língua internacional, global, língua adicional; uma língua franca, como diz o documento. (Ibidem).

Outra implicação para esse ensino diz respeito aos multiletramentos, nos quais os alunos teriam melhores condições de participação e circulação nos meios semióticos e nas diferentes linguagens – verbal, visual, corporal e audiovisual. Vejamos:

Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2017, p. 242).

Desse modo, o documento afirma que a língua inglesa se torna um “bem simbólico” para os falantes em todo mundo, pois o sujeito interpreta, reinventa os sentidos, criando novas formas de se expressar pela língua que é praticada ao redor do mundo. Observemos que a BNCC exclui o fato de o Brasil possuir uma extensa fronteira com países que falam espanhol. E não orienta o ensino de espanhol como língua estrangeira obrigatória no currículo das escolas brasileiras, facultando sua oferta, até mesmo para escolas situadas em municípios na faixa de fronteira.

Na terceira implicação, a BNCC relativiza algumas crenças como a crença da existência de um inglês melhor ou de que há um nível de proficiência a ser alcançado pelos estudantes, em que há um deslocamento do falante ideal de inglês, dando importância aos aspectos culturais no ensino aprendizagem de língua.

Essas implicações orientam os eixos organizadores do ensino de língua estrangeira, que apresentamos a seguir.

3.4.2 Os eixos organizadores

A BNCC, em sua versão de 2017, nos apresenta cinco eixos norteadores do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental:

- ✓ oralidade,
- ✓ leitura,
- ✓ escrita,
- ✓ conhecimentos linguísticos e
- ✓ dimensão intercultural.

Com o desenvolvimento desses eixos na sala de aula, orientados pelas três implicações, detalhadas no item anterior, o documento aponta para levar os alunos a aprendizagem dessa língua em diversos contextos.

O eixo Oralidade, segundo a BNCC, busca desenvolver práticas de uso oral da língua inglesa em diversas situações de comunicação como debates, entrevistas, conversas e desenvolve comportamentos e atitudes na prática da conversação. O documento propõe “arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro” (BRASIL, 2017, p. 243), por meio de diferentes recursos midiáticos, cinema, televisão e outros, promovendo vivência e reflexão nos usos orais da língua.

O uso de gêneros textuais variados, incluindo a tecnologia digital, segundo a Base, busca desenvolver a capacidade leitora do aluno com textos em língua inglesa que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade, conforme o eixo Leitura. O documento aponta para uma prática leitora de (re)dimensionamento da leitura realizada em língua materna.

O eixo Escrita traz a produção de texto como uma forma de o aluno tornar-se autor, com uma “escrita autêntica, autônoma, criativa” (BRASIL, 2017, p. 244) considerando a prática social de circulação dos textos produzidos em aula.

O eixo Conhecimentos Linguísticos, vinculado aos eixos Oralidade, Leitura e Escrita, segundo a BNCC, consolida-se pelo uso, análise e reflexão da língua, de modo indutivo, para conhecimento da língua como sistema (ensino de gramática); e de modo contrastivo no intuito de comparar as relações entre as línguas praticadas pelos alunos, sejam a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas.

O eixo Dimensão Intercultural reforça o caráter de língua franca, destacado na primeira implicação para o ensino de língua estrangeira na BNCC, conforme expusemos anteriormente nesse trabalho. Segundo o documento, nesse eixo, a compreensão da cultura em constante processo de interação e (re)construção num cenário de constituição de identidades, reforça o ensino de inglês:

[...] aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea, quanto em uma perspectiva histórica. (BRASIL, 2017, p. 245).

O Inglês como língua franca a ser ensinado nas escolas brasileiras, conforme expõe a BNCC, impõe um novo modo de compreender a língua inglesa no mundo, como permitir “[...] reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural.” (BRASIL, 2017, p. 245).

Conforme discorremos, A BNCC é uma política pública, e, como tal, discute o ensino de línguas, em sua dimensão política, para subsidiar esse ensino a alunos, que, em sua maioria, têm como língua nacional de seus países, o português e o espanhol. Segundo Celada (2008), o ensino de línguas estrangeiras é ofertado a um sujeito que precisa atender à necessidade de dominar mais de uma língua; no entanto, a autora chama a atenção para o ensino que tem como objetivos possibilitar a comunicação e a inclusão no mercado de trabalho. Nas palavras da autora, o inglês é visto na escola com um sentido hegemônico que atende a esses objetivos. Pressupõe-se que o aluno domine cada vez mais a língua, sem que esse ensino se filie a um saber e a uma memória.

O modo como o ensino de línguas estrangeiras se desenvolve nas escolas brasileiras, pensado de forma hegemônica, desconsidera a subjetividade do aluno imigrante e a identificação com a língua materna, ratificado pelas políticas públicas, como a BNCC.

Payer (2009a), em seu estudo sobre o sujeito imigrante italiano, suas línguas e a interdição jurídica dessas línguas, pesquisou os modos de significação da língua materna e da língua nacional para o sujeito imigrante. Segundo a autora, no processo de nacionalização, as línguas dos imigrantes, tendo sido interpretadas, no jogo político-ideológico, como línguas nacionais de outros países presentes no território brasileiro, foram juridicamente interditadas no contexto das duas grandes guerras. (PAYER, 2007).

Entendemos que a relação da língua com a história dá visibilidade ao que é um lugar de encontro da língua com a história. A Análise de Discurso rompe com a pragmática, numa ordem de impossível, do real da língua, em que a história é o lugar da ideologia. Pensar no discurso é pensar no exterior que lhe constitui. Desse modo, o sentido constitui-se de aspectos históricos e ideológicos, segundo Pêcheux ([1975] 1995, p.159-160).

[...] é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre as constatações e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, 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.

Para o autor, é o efeito ideológico que provoca o efeito de transparência da linguagem como se o sentido estivesse sempre já-lá e mascara a materialidade dos sentidos. A historicidade permite ao sujeito, no processo de produção dos enunciados, ressignificar o dizer (já-dito). Assim, os discursos são constituídos por retomadas, discursos pré-construídos, regidos por formações ideológicas, que constituem uma memória discursiva, ressignificada pelo sujeito no momento da enunciação. A BNCC retoma um discurso normatizador que torna rígido o modo como se dá o ensino e a aprendizagem nas escolas de todo o país, conforme Nogueira e Dias (2018, p. 29 - 30):

Em nome de um discurso da flexibilidade, fortemente presente no projeto de reforma do ensino médio e também na BNCC, pela abordagem por competências, estaria assim, num outro polo, colocando a rigidez ao educador, que deveria seguir manuais e aplicar técnicas e avaliar conjuntos de competências.

Para as autoras, a flexibilidade na elaboração da BNCC, com a colaboração de inúmeros parceiros, na organização de um documento para avaliar competências, leva ao ensino normativo, no qual os professores devem “seguir manuais e aplicar técnicas”. O ensino de línguas, notadamente o de língua estrangeira proposto pela BNCC, aponta para uma unicidade do ensino em todo o país. Essa ilusão de unidade apaga o fato de o Brasil ser um país muito extenso e com larga fronteira com países que têm o espanhol como língua nacional, pois não há nenhuma menção à questão das fronteiras no documento analisado.

Passamos, a seguir a apresentar o Programa Escolas de Fronteira conforme textualizado no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

3.5 Os discursos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) foi criado para ser desenvolvido nos municípios de fronteira com cidades gêmeas entre os países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Inicialmente, em 2008, o programa foi institucionalizado entre a Argentina e o Brasil e somente depois foi estendido a todo o Mercosul. Conforme o site do MEC, o PEIF tem

como objetivo principal “[...] promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países”. (BRASIL-ARGENTINA, 2008).

Pensado para promover educação integral por meio da interculturalidade, o projeto apresenta em seu âmbito a necessidade de aulas com práticas de linguagem que de fato atendam aos alunos nos municípios de fronteira, para que os alunos não desistam da escola. Entre os parceiros do programa estão países do Mercosul, como Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela e recentemente a Bolívia. Dentre os estados brasileiros, Mato Grosso não consta na lista de estados parceiros, pois não apresentava nenhuma cidade-gêmea.

O programa prevê que professores cruzem a fronteira para lecionar nas escolas conveniadas do outro país, produzindo aprendizagens em todas as instâncias. Os professores devem preparar as aulas em conjunto e escolher um momento, que pode ser uma vez por semana, para as atividades interculturais, no cruzamento da fronteira para atuar no país vizinho.

O Ministério da Educação, ao trazer em seu site a apresentação do Programa, diz que o objetivo é o de ensino *em* língua, não o ensino *de* língua estrangeira, com a proposta de criar um ambiente de bilinguismo. Desse modo, o programa se presta a fortalecer as relações dos países envolvidos nas questões culturais e de conhecimento. O aprendizado de língua estrangeira, seja o português e o espanhol, surge como oportunidade e não como foco de atuação. Esse modo de funcionamento do programa, segundo Sturza (2014, p. 5),

[...] se baseia no intercâmbio de professores – o “cruce”. O “cruce” é a travessia, que em algumas fronteiras é a ponte; em outras, a balsa; em outra, apenas a rua. Mas cruzar, na dinâmica proposta para esse programa, é muito mais, pois coloca o professor no centro do processo à medida que é ele que leva a língua, a cultura e o conhecimento, mediando-os com os alunos da escola parceira.

O programa prevê exposição à língua mediado pela presença do professor, que atravessa a fronteira para ensinar na outra língua, possibilitando diminuir o preconceito, a avaliação negativa do país vizinho e respeitar as diferenças no cotidiano das escolas. O que se busca nesse programa é, segundo Haygert (2017), a aquisição da língua por imersão na escola, um ambiente formal de aprendizagem, por contato e situações de bilinguismo.

Diante do exposto nesse capítulo, do modo como o ensino de línguas é formulado nas políticas públicas, sustentado por um imaginário de língua homogênea, do imaginário de sujeito, que se constitui a partir da imagem que as políticas públicas projetam para esse sujeito e de espaço de enunciação discursivo, discutiremos, no capítulo seguinte, sobre como o ensino

de línguas vem sendo desenvolvido nos municípios de fronteira do Mato Grosso com a Bolívia, na região Oeste do estado, pela análise dos discursos produzidos a partir do questionário que foi enviado às assessorias pedagógicas dos municípios de Cáceres e de Porto Esperidião.

CAPÍTULO IV

4 SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS NA FRONTEIRA: ANÁLISE DO *CORPUS*

O objetivo deste capítulo é analisar os discursos das assessorias pedagógicas sobre as políticas públicas e o ensino de línguas para o sujeito fronteiriço para compreendermos o gesto de interpretação e o imaginário que se constitui acerca do ensino de línguas nas escolas da fronteira no Oeste de Mato Grosso.

Conforme já expusemos, nesse trabalho, cinco municípios fazem a fronteira lideira com a Bolívia. Os municípios em que realizamos nossa pesquisa foram selecionados por demonstrar complementaridade nas relações com o país vizinho. Cáceres e Porto Esperidião fazem fronteira entre si e com a Bolívia.

Optamos por investigar o que tinham (poderiam) a nos dizer as assessorias pedagógicas que atuam nas escolas urbanas e rurais dos dois municípios, em razão de desenvolverem uma função administrativo-pedagógica, de assessoramento, na educação básica. O sujeito para nós não é um organismo individual, mas um sujeito que ocupa um lugar na estrutura social (PÊCHEUX, 1995 [1975]). Nesse sentido, as assessorias enunciam de uma posição, a posição sujeito-assessor.

Cabe lembrar que o sujeito discursivo é pensado como “posição”, ou seja, o sujeito se constitui a partir de sua posição, não de sujeito empírico, mas de sujeito do discurso (GRIGOLETTO, 2005). O sujeito da Análise de Discurso é cindido, clivado; é afetado pelas condições de produção dos diferentes discursos que o constituem e nunca está pronto. Para dizer, o sujeito se submete à língua. Desse modo, o sujeito assessor ocupa uma posição, em uma dada formação discursiva e atua a partir dessa posição social, inscrito em um lugar institucional, a assessoria pedagógica. O sujeito na Análise de Discurso é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, pensa que pode tudo dizer, mas o faz individuado (ORLANDI, 2012) pelo Estado, pelas suas instituições e discursos que nelas circulam.

Sujeitos e sentidos se formam na incompletude a partir dos discursos que os atravessam e estão na memória do seu dizer. E funcionam por meio da falta, do movimento, que se abrem ao simbólico. A maneira como a memória é acionada, no dizer das assessorias pedagógicas no estado de Mato Grosso nos municípios pesquisados, diz respeito às condições de produção, em que o discurso se insere.

As condições de produção, segundo Orlandi (2015a), podem ser entendidas em sentido restrito, imediato e em sentido amplo, em que se incluem a situação e o contexto sócio-histórico e ideológico. Para essa análise, organizamos os discursos em sequências discursivas¹² (SDs), conforme os questionamentos propostos encaminhados para as assessorias pedagógicas.

Antes de adentrarmos na análise, trazemos o tipo de *corpus*, os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa, bem como o perfil dos sujeitos participantes, as assessorias pedagógicas, que atuam em municípios de fronteira.

Segundo Orlandi (2015a), na Análise de Discurso, “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (ORLANDI, 2015a, p.13). É dessa perspectiva que interpretamos o *corpus* em análise, compreendendo o discurso como objeto simbólico que produz sentidos e as práticas languageiras responsáveis pela mediação entre o homem e a realidade social.

Trazemos os procedimentos para a constituição, a delimitação e a análise do *corpus* apresentados por Orlandi (2015a, p. 62):

Um dos primeiros pontos a considerar, se pensamos a análise, é a constituição do corpus.

A delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos (...)

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.

Assim, olhamos para o material de análise que compõe o nosso *corpus* levando em conta as condições de produção dos discursos dos sujeitos participantes, a relação que os dizeres estabelecem com outros discursos (especialmente com as políticas de ensino de línguas), para observarmos o processo discursivo em funcionamento. Lembrando, mais uma vez que as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, mas também, a exterioridade, pois, “[...] a memória faz parte da produção do discurso [...]”. (ORLANDI, 2015, p. 28).

Conforme Orlandi (2008, p. 270), “[...] podemos considerar a ideologia como o processo de produção de um certo imaginário, ou seja, uma interpretação que aparece como necessária e que destina sentidos fixos para as palavras, num mesmo conteúdo sócio histórico”.

¹² Sequências discursivas são sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase. (COURTINE, 2009).

Ainda, segundo a autora, “[...] quando falamos do imaginário social, temos de pensar no sujeito, na figura que significa com sua presença-ausente, no acontecimento e, também no seu intérprete, o que lhe atribui sentidos, também envolvido no imaginário social.” (ORLANDI, 2018, p. 60).

Sob essa perspectiva, o *corpus* dessa pesquisa foi constituído a partir de um questionário estruturado, contendo sete (07) perguntas abertas (Ver em anexo), enviado via WhatsApp e e-mail para as assessorias pedagógicas. O primeiro contato foi no dia 08 de junho de 2020, via WhatsApp. Nesse momento, apresentamos o projeto da pesquisa e as convidamos a participar respondendo a um questionário. Nesse contato, as assessorias prontamente se dispuseram a participar da pesquisa¹³.

Entendemos o *corpus* constituído como um *corpus* discursivo. Conforme desenvolve Courtine (2009), os *corpora* se inscrevem em determinadas condições de produção e não é dado *a priori*, mas é um conjunto aberto, heterogêneo.

Uma tal concepção não considerará um *corpus* discursivo como um *conjunto fechado* de dados que emergem de uma certa organização; ela fará do *corpus* discursivo, ao contrário, *um conjunto aberto de articulações* cuja construção não é efetuada já no estado inicial do procedimento de análise: conceber-se-á, aqui um procedimento de análise do discurso como um procedimento de interrogação regulado de dados discursivos que prevê as etapas sucessivas de um trabalho sobre *corpora* ao longo de todo o procedimento. Isso implica que a construção de um *corpus* discursivo possa perfeitamente ser concluído apenas no final do procedimento. (COURTINE, 2009, p. 115; grifos do autor).

Para o autor, o analista interroga os dados discursivos de um determinado *corpus* que é aberto. A construção do *corpus* discursivo pode ser concluída ao final do procedimento de análise, não é, pois, fechado. O *corpus* vai se constituindo na medida em que o analista avança na análise. Tomamos, então, os discursos das assessorias pedagógicas, considerando sua filiação a uma dada formação discursiva, a posição-sujeito na/da qual enunciam (agentes articuladores entre o governo e a escola) e a incompletude da linguagem.

¹³ Após os trâmites no Comitê de Ética, com a aprovação do projeto de trabalho, entramos novamente em contato ainda via WhatsApp, no dia 01 de setembro de 2020. Nesse dia, informamos da aprovação e enviamos os questionários e o TCLE. Não obtivemos as respostas e nos dias 05 e 13 de outubro nos comunicamos novamente. No dia 13 de outubro, enviamos por e-mail os formulários (questionário e TCLE). Nos dias 20 e 28 de outubro, contatamos, mais uma vez, a assessora (A2) solicitando que nos enviasse as respostas, o que foi feito no dia 29 de outubro, por e-mail.

Quanto ao outro questionário, os documentos (questionário e TCLE) foram enviados por e-mail para a assessora (A1) no dia 17 de setembro e no dia 24 de setembro recebemos as respostas também por e-mail.

4.1 Sobre a função exercida pelos sujeitos participantes da pesquisa

A função de assessor pedagógico foi criada no Estado de Mato Grosso pela portaria 956/1995, como uma das ações para a prática de descentralização da gestão educacional nos municípios do Estado. A descentralização teve início na década de 1980, com a implantação das Delegacias Regionais de Ensino (Drecs) e, posteriormente, as Superintendências Regionais de Ensino (SREs). O objetivo das Assessorias Pedagógicas, fixado na referida portaria, fundamenta-se da seguinte maneira:

Proposta de Política Educacional para o Estado de Mato Grosso que prevê dentre outras responsabilidades do governo a reorganização do Sistema de Educação do Estado (...) visando estabelecer um sistema de acompanhamento e controle das medidas administrativas definidas pela Seduc-MT. (MATO GROSSO, 1995, p. 4).

Chama-nos a atenção, o fato de que essa proposta de reorganização do sistema educacional de Mato Grosso, por meio da função de assessor pedagógico, é exclusiva para fins administrativos determinados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). A assessoria pedagógica se configurou como uma equipe que seria capaz de dar apoio e cuidar dos processos pedagógicos e administrativos. Seriam “os olhos” da Secretaria de Educação do Estado nos municípios. O trabalho de fiscalização, controle, cumprimento do dever passou a ser feito pelo assessor pedagógico. O objetivo da assessoria pedagógica apresenta uma contradição entre acompanhar e controlar as medidas administrativas da Seduc-MT. Na portaria, aborda-se sobre a reorganização do sistema, mas a função continuou a ser a de fiscalizadora dos processos educativos dentro dos municípios. Notamos um único assessor pedagógico, na maioria dos municípios do estado, direcionado a fazer cumprir as medidas emanadas pela Secretaria de Educação.

De acordo com o artigo 1º inciso I da portaria 956/1995, os Assessores Pedagógicos desenvolvem a função de:

Assessorar as escolas públicas estaduais e municipais bem como orientar as escolas particulares na elaboração do Projeto Político Pedagógico inclusive grades curriculares, calendário letivo, a estrutura e a organização da escola, a

sistemática de avaliação e promoção escolar, as normas administrativas pedagógicas e disciplinares e de outros documentos relativos a escola cuja aprovação dar-se-á pelo colegiado da Escola. (Ibidem, 1995).

Notamos que a função atribuída aos assessores pedagógicos, que inclui assessoramento e orientação quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas e particulares, é sobreposta pela função de controlar o que deve/pode ser feito, garantindo, assim, o cumprimento das normas administrativas e de tudo o que está prescrito nos documentos legislativos. Essa função está ampliada em relação aos objetivos propostos pela textualidade da lei. Talvez pela carga de atribuições, a temática da fronteira nunca fora incluída nos debates nas escolas acerca de qual currículo ofertar, promovendo um apagamento dos sujeitos imigrantes e/ou descendentes de imigrantes e, conseqüentemente, das questões de línguas, nas escolas, especialmente, nas escolas em municípios de fronteira.

Notamos, ainda, pela análise do inciso recortado acima, que a aprovação de toda documentação que rege as unidades escolares, no caso, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), deverá ser feita por um colegiado¹⁴, constituído nas escolas. Esse modelo de aprovação dos documentos responsabiliza cada escola pelo currículo ofertado. O Estado atribui a responsabilidade e uma certa autonomia, liberdade, às escolas ao determinar que o colegiado escolar é quem deverá aprovar os PPPs; determina o modelo de currículo, o que se deve ensinar nas escolas; cria cargos/funções chamadas de assessorias pedagógicas para garantir o cumprimento das normas, mas se desobriga/desresponsabiliza de sua função/culpa ao definir que caberá a um colegiado a aprovação dos documentos.

Convém observar que o estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação – Seduc/MT, vem alterando as leis e normativas que regem a função de assessor pedagógico. Em 2009, houve uma alteração nos modos de condução ao cargo, do perfil dos profissionais para assumir as assessorias pedagógicas e do tempo de ocupação do assessor no cargo.

Os assessores pedagógicos dos municípios de Mato Grosso inicialmente eram nomeados pelo executivo estadual; mas, a partir de 2009, com a aprovação da lei 9.241/2009 que dispõe

¹⁴ O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) é formado por representantes dos segmentos da comunidade escolar: professores, funcionários do apoio e técnico administrativos, alunos, pais e mães ou responsáveis pelo os alunos, sempre de modo paritário. O CDCE tem o papel de garantir que todos os segmentos estejam envolvidos nas decisões, incluindo a elaboração do PPP da escola.

sobre os critérios para a escolha em eleição direta, os assessores pedagógicos passaram a ser escolhidos por meio de um processo seletivo. O processo, que segundo a lei atende aos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação e do estado de Mato Grosso, inclui uma prova escrita de conhecimento e outra de habilidade didática prática em atividade educacional. Posteriormente, se aprovado nessas duas provas, o candidato passa por uma eleição direta em que os profissionais da educação do município escolhem o assessor por meio do voto secreto.

A lei traz, ainda, alguns critérios que definem o perfil dos profissionais que não podem se candidatar ao cargo de assessor pedagógico, vedando a participação no processo seletivo ao profissional que nos últimos cinco anos tenha sofrido alguma pena ou sanção como: exoneração, dispensa, suspensão do exercício da função; esteja inadimplente com a Seduc ou Tribunal de Contas do Estado; que esteja sob licenças contínuas; em processo de aposentadoria; ou declare indisponibilidade de dedicação exclusiva.

O tempo de ocupação do cargo, antes indefinido, com a implementação da nova lei passou a ser de três anos com uma possibilidade de recondução, com processo de eleição. Para concorrer ao cargo de assessor pedagógico é necessário ser professor efetivo ou estável em exercício nas unidades escolares, exercer suas funções há pelo menos três anos no município que deseja concorrer e ser habilitado com licenciatura e pós-graduação na área educacional.

Atualmente, o governo propõe novas alterações para reorganizar a estrutura da Secretaria, conforme notícia publicada no site da Seduc, em 12/02/2021¹⁵. A proposta é a união das Assessorias Pedagógicas com os quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), criando as Diretorias Regionais de Ensino (DREs), com o argumento de aproximar das unidades escolares dessas representações do Estado. As DREs serão criadas nos municípios polo onde hoje funcionam os Cefapros. Nos demais municípios não haverá mais as Assessorias Pedagógicas. O atual Secretário de Estado de Educação, Alan Porto, afirmou que o estado de Mato Grosso é continental e não há como dar atendimento adequado às 731 unidades escolares do estado com ações centralizadas.

Diante do exposto, reiteramos a ideia de que o lugar social constitui os sujeitos e determina o discurso (PÊCHEUX, 1969). Os sujeitos estão interligados aos lugares sociais que ocupam, que são atribuídos a eles e a outros sujeitos, que, por sua vez, estão atrelados à instância ideológica. O sujeito discursivo é resultado da relação entre a linguagem e a história, se constitui

¹⁵ <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16482560-nova-estrutura-da-seduc-cria-diretorias-regionais-de-educacao-entenda>

na relação com outros sujeitos e não é fonte do discurso. Pensa que é livre para dizer, mas é ao mesmo tempo livre e submisso (ORLANDI, 2015a). Por isso, o sujeito na Análise de Discurso é dividido, na tomada de posição; está no entremeio da unicidade e da heterogeneidade.

O sujeito pode tudo dizer, desde que se submeta à língua. É tomado como uma posição discursiva. O indivíduo se constitui como sujeito pela ideologia, pois marca a posição e se inscreve em uma dada formação discursiva, se identificando ou não, conforme a posição que ocupa. Pêcheux (1995[1975]) postula as modalidades de identificação, na tomada de posição. Inscrito em uma formação discursiva o sujeito pode identificar-se com os discursos, contraidentificar-se ou ainda desidentificar-se.

A seguir, trazemos os discursos das assessorias pedagógicas sobre o ensino de línguas na região em que atuam.

4.2 Discursos das assessorias pedagógicas em municípios da faixa de fronteira

Nosso olhar, para os discursos das assessorias pedagógicas dos municípios de faixa de fronteira, busca observar os processos de silenciamento, quais sejam, o dito e o não-dito, o eufemismo e a interdição; e, também de produção de sentidos no que tange às políticas de formação docente e ações que atendam alunos imigrantes. Observamos os processos de silenciamento como uma política do sentido em que se diz “x” para não (deixar) dizer “y”. (...) Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” região de sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 72-73).

Lançamos nosso gesto de interpretação sobre o material de análise coletado por meio de questionário enviado às assessorias pedagógicas dos municípios de Cáceres e Porto Esperidião, fronteira com a Bolívia, compreendendo que cada gesto de interpretação é único (SHINEIDERS, 2014) e produz diferentes efeitos de sentido, que remetem às formações imaginárias.

As formações imaginárias, segundo Pêcheux ([1969] 2010), implicam que em um discurso há um jogo de efeitos de sentidos entre os sujeitos A e B, que não são exclusivamente sujeitos concretos, mas posições, lugares sociais. Os sentidos são produzidos por um imaginário social, fazendo funcionar uma série de formações imaginárias que cada sujeito tem de si e do outro, configurado pelas questões que imaginariamente atravessam os discursos: “quem sou eu

para lhe falar assim? quem é ele para que eu lhe fale assim? quem sou eu para que ele me fale assim? quem é ele para que me fale assim? de que lhe falo assim? de que ele me fala assim? (Idem, p. 83). O que nos interessa, nesse trabalho, são as formações imaginárias das assessorias pedagógicas. Observamos se o dizer da assessoria passa a ser projetado no interlocutor.

Assim, questionamos as assessorias sobre:

- ✓ a política de formação continuada de professores, especialmente, para o professor que atua nas escolas em região fronteiriça;
- ✓ alguma medida de colaboração, entre a escola e as autoridades educacionais bolivianas quando recebem matrículas de alunos transferidos da Bolívia;
- ✓ a expressividade de alunos oriundos de famílias bolivianas que frequentam as escolas da fronteira,
- ✓ o número de professores com graduação em língua espanhola atuando nas escolas; projetos de inclusão dos alunos imigrantes e/ou descendentes, que levem em conta a língua falada por esses alunos; e
- ✓ as principais queixas/dificuldades dos professores e gestores em relação ao ensino de línguas a alunos imigrantes e/ou descendentes.

Interessa-nos analisar a posição-sujeito dos assessores e a formação discursiva na qual inscrevem seu dizer, que reverbera na prática pedagógica das escolas.

A seguir, trazemos os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa organizados em sequências discursivas que identificamos com letras e números: as questões com a letra Q, seguida do número da questão de 1 a 7 e visando o anonimato dos sujeitos, identificamos as assessorias como (A1 e A2), para, então, procedermos a análise. Ressaltamos que a transcrição das respostas aos questionamentos foi fielmente transposta ao nosso trabalho, não havendo de nossa parte nenhuma alteração no modo como foram formuladas/escritas as respostas às questões.

Na Análise de Discurso, os sujeitos e os sentidos se constituem no entremeio da relação, da falta, do movimento (ORLANDI, 2015b), que se abrem ao simbólico. O sentido não fica à deriva, ele é administrado entre a paráfrase e a polissemia. Os discursos situam-se entre o mesmo e o diferente, ou seja, há dizeres que se repetem, em um processo de paráfrase e dizeres que se deslocam, nos processos de polissemia, conforme Orlandi (2005a). Os deslocamentos

de sentido, na linguagem, se dão pela incompletude dos sentidos e dos sujeitos, mas também a injunção à cristalização dos sentidos, pela memória. É pela memória que o sujeito se filia a redes de sentidos e tem a ilusão de ser a origem do dizer. É desse modo que analisamos as sequências discursivas.

Organizamos os discursos, que formam nosso *corpus* com as respostas recortadas do questionário que foi o instrumento de coleta, em 11 (onze) sequências discursivas (SDs), dispostas em quatro categorias de análise para discorrer sobre o processo de silenciamento: o dito, o não-dito, o eufemismo e a interdição.

Nas sequências discursivas abaixo, analisamos a produção de sentidos nas respostas dadas aos questionamentos pelas assessorias pedagógicas, quanto aos efeitos de sentido produzidos pelo processo de silenciamento.

4.2.1 Movimentos de sentidos entre o dito e o não-dito

Analisamos, nesse item, o silenciamento nos discursos das assessorias pedagógicas para compreender os efeitos de sentido entre o dito e o não-dito. O estudo do silenciamento nos mostra que há sentido nos discursos silenciados, já que a incompletude é estruturante da linguagem. O silenciamento é da ordem do “poder dizer” e, na assessoria pedagógica, o sujeito assume posição, fala do lugar do Estado, e na relação com o simbólico, diz o que está, de certo modo, autorizado a dizer.

Trazemos, nessa análise, a noção de silêncio constitutivo, pois ao dizer uma palavra, o sujeito apaga outras que poderiam ser ditas. Vejamos os discursos das assessorias pedagógicas em que entram em confronto o dito e o não-dito:

Quando perguntado sobre as políticas de aperfeiçoamento para o professor que atua com alunos imigrantes, na fronteira, o sujeito entrevistado demonstra conhecimento da legislação, que prevê educação para os povos indígenas e quilombolas, e organiza o discurso direcionado a esses grupos. No entanto, não menciona nenhuma ação para as escolas situadas em municípios de fronteira, silenciando a falta de políticas de formação de professor para atuar com alunos nessas escolas. Vejamos:

SD1(Q1; A1): O que há, são documentos e orientações específicas com base em legislação própria para grupos da educação indígena ou quilombola, por exemplo. Há ainda um olhar diferenciado para a educação do campo, que leva em consideração algumas especificidades da escola do campo. No caso do município de Porto Esperidião, temos quatro aldeias indígenas e duas escolas estaduais indígenas com duas salas anexas. Temos ainda duas escolas do campo.

Analisando a SD1, o sujeito enunciativo menciona as orientações, dando ênfase aos verbos haver e ter, específicas para a educação dos povos indígenas, e quilombola e dos que vivem na zona rural para não falar da inexistência de políticas de ensino para o aluno imigrante. Ao falar de outros grupos que compõem a diversidade étnica brasileira, o sujeito silencia o imigrante. O não-dito sobre políticas de formação de professores (orientações) para o aluno imigrante, significa, na medida em que o sujeito elabora o discurso para o que o Estado oferta, evitando falar da falha.

Como o sujeito fala do lugar do Estado, ele responde citando aquilo que o Estado desenvolve: aperfeiçoamento para professores das escolas indígenas, quilombola e do campo, e, evita dizer o que o Estado não desenvolve: políticas públicas para a educação nas escolas da fronteira. Ao falar de políticas para o aluno indígena e do campo, o sujeito deixa subentendido (ORLANDI, 2015a) que não há políticas para o aluno imigrante. É um não-dito que se presentifica no discurso.

Visualizamos a imagem da assessoria pedagógica em que o assessor responde, instituído do papel social de assessor pedagógico que responde pelo Estado. A assessoria pedagógica não tem autonomia para decidir como vai gerir a educação no âmbito da fronteira, com as exigências que a região requer; assim, assume as normativas determinadas pela Secretaria de Estado de Educação, que não trazem (silenciam) a diversidade do ensino de línguas na fronteira.

As questões de línguas também influenciam na aprendizagem dos imigrantes e não são pensadas no contexto educacional do Estado que possui, como já dissemos, cinco municípios fazendo fronteira com a Bolívia. As práticas de ensino de línguas, segundo Payer e Celada (2016), fazem parte de um processo de inscrição do sujeito da linguagem na ordem da língua, seja estrangeira ou nacional. Esse processo de identificação com a língua é enlaçado ao processo de subjetividade (Ibidem), uma vez que o aluno é significado pela língua materna, pois é pela língua materna que o sujeito se torna um sujeito da linguagem. Em minha atuação como professora da educação básica no município de Porto Esperidião, observo que o aluno imigrante

ou descendente de imigrantes se depara com o ensino em uma língua estrangeira, a língua portuguesa do Brasil, que lhe é ensinada como se fosse falante dela desde sempre (nativo).

A seguir, apresentamos o questionamento sobre projeto de inclusão dos alunos imigrantes e/ou descendentes, que levem em conta a língua falada (língua materna) por esses alunos, conforme a SD 2:

SD2 (Q6 A1): Apenas nas escolas indígenas que há o ensino da língua materna. Como os professores também são indígenas sendo a maioria nascidos na fronteira, possuem domínio da língua portuguesa e da língua espanhola, ainda que informalmente.

Na SD2, o sujeito A1 volta seu olhar para o ensino de língua materna para estudantes indígenas no município em que atua, mas não responde à pergunta sobre o projeto de inclusão do aluno imigrante. Emprega a palavra “apenas” que aponta para o não-dito, ou seja, a assessoria pedagógica fala do ensino de língua materna nas escolas indígenas para não dizer do sujeito imigrante. O sujeito, ao enunciar, marca com a palavra “apenas” a restrição às questões linguísticas fora das escolas indígenas. Somente nas escolas indígenas há preocupação com a língua materna. Notamos que há dupla negação: da língua praticada pelos imigrantes e da língua praticada pelos indígenas. E aponta a falha na formação dos professores indígenas em língua portuguesa e espanhola, pontuando um conhecimento informal nessas línguas.

Entendemos, assim, que este não-dito também significa, em relação ao que é dito, à posição dos sujeitos e em relação a outros discursos (já-ditos). Na sequência, afirma o domínio dos professores com a língua ensinada na escola uma vez que são professores indígenas, a maioria nascidos em aldeia localizada na fronteira e, no seu entendimento, possuem o domínio da língua materna (indígena), como também possuem domínio, ainda que informal, em língua portuguesa e em língua espanhola.

É pertinente tratarmos aqui da distinção entre a língua materna e a língua nacional. Guimarães (2003) fala da distribuição das línguas para os falantes em espaços de enunciação, que é, também, um espaço político. As línguas são objetos históricos e funcionam relacionadas aos falantes, por isso, “[...] são elementos fortes nos processos de identificação dos grupos sociais humanos.” (Ibidem, p. 48) Desse modo, segundo o autor, as línguas, materna, cujos falantes a praticam porque nascem em uma sociedade que pratica essa língua, e a nacional, a língua que caracteriza um povo, dando a eles uma relação de pertencimento, são línguas que tratam da relação cotidiana e das relações imaginárias e institucionais, respectivamente.

Segundo Payer (2009a), essa distinção se faz necessária, pois aborda sentidos “[...] como conceitos diferentes, como materialidades distintas e como dimensões da linguagem que operam diferentemente nos enlaces do sujeito às materialidades linguístico-discursivas, no funcionamento da memória discursiva das línguas”. (PAYER, 2009b, não paginado).

As línguas comportam traços de memória (Ibidem) na identificação do sujeito. A memória discursiva do sujeito, a história, a cultura se materializam na língua praticada. Desse modo, a língua materna difere de outras e “carrega” em si a identidade do sujeito; e na escola cada sujeito carrega a memória de língua materna. A escola, segundo Di Renzo (2008, p. 38), ao ensinar em outra língua, pratica a língua de Estado, a que está “autorizada” a ensinar.

[...] a Escola, enquanto guardiã da forma da língua do Estado, deve “ensinar” aos sujeitos que se significar é, sobretudo, inscrever-se nas observâncias da norma. Porém, tanto o movimento da identidade como o da subjetividade, não são coisas que se ensinam, porque pertence à outra ordem: a da inscrição do sujeito na história, é um movimento marcado pelo modo como ele se relaciona com a linguagem e as com as coisas do mundo.

A língua nacional é a que deve ser ensinada, e aos sujeitos resta a observância às normas dessa língua. A autora chama a atenção para o “movimento da identidade” e “da subjetividade”, que não são passíveis de serem ensinados, pois pertencem à ordem da inscrição do sujeito na história. O Estado promove o apagamento da língua quando não dá atenção, marcadamente nas políticas públicas, para essas questões de identidade e de subjetividade, colocando os alunos brasileiros e imigrantes nas mesmas condições de língua materna. O aluno brasileiro também pratica uma língua – a língua brasileira – e é tomado pela língua nacional. Assim, ambos alunos estão em uma situação diferenciada, mas que se assemelha no sentido do apagamento das línguas maternas.

4.2.2 Os efeitos de sentido do eufemismo

Analisamos, nesse item, os efeitos de sentido do modo eufemístico de dizer, nos discursos dos sujeitos entrevistados. Cabe explicar que, segundo a abordagem gramatical, o eufemismo é usado nas situações languageiras para o abrandamento de palavras ou expressões. Conforme Bechara (2009, p. 486), o eufemismo é uma translação de sentidos pela suavização

da ideia, que motiva a mudança de significação das palavras. Para Cegalla (2009, p. 627), é uma figura de pensamento que consiste em suavizar a expressão de uma ideia substituindo o termo contundente por palavras de circunlocuções amenas ou polidas.

Sob o viés discursivo, pensamos no funcionamento da linguagem eufemizada como um modo de dizer diante das possibilidades de interdição a que o sujeito está/é submetido, pois os sentidos das palavras ou expressões não estão nelas mesmas (PÊCHEUX, [1975] 1995), mas na situação de interlocução de cada palavra ou expressão.

Vejamos as respostas das assessorias:

SD3 (Q1; A2): Não há políticas de aperfeiçoamento do professor na região de fronteira de forma específica, o que sempre pedimos é temas transversais e que englobem a diversidade cultural seja estudada durante as formações oferecidas pelo Cefapro, e os formadores sempre atendem a necessidade pois conhecem da realidade das unidades escolares.

Na SD3, o sujeito A2 responde à questão formulada: “Não há políticas de aperfeiçoamento do professor na região de fronteira de forma específica”, mas, como fala do lugar institucional, formula o dizer suavizando o impacto da resposta negativa; e mostra que a formação está sendo feita, para isso remete o dizer aos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando diz: “o que sempre pedimos é temas transversais e que englobam a diversidade cultural seja estudada durante as formações oferecidas pelo Cefapro”. O efeito de eufemismo (BENITES, 2017) no discurso da assessoria é um modo de dizer algo tornando-o mais suave, agradável como nessas condições de produção que exigem do sujeito, ao ocupar a posição de assessor, moderação e polidez para não se comprometer com o que dizem.

Notamos aqui também a interdição que, de certa forma, acontece no momento da entrevista. O sujeito responde ao que foi perguntado, repetindo o discurso do Estado que está presentificado nas políticas públicas e outros documentos, como as normativas. O sujeito é interditado, na construção dos sentidos; é controlado pelos documentos.

Convém destacar que os PCNs são compostos por dez volumes, entre eles os volumes dos Temas Transversais, que trazem como questões sociais relevantes: a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual e a pluralidade cultural, dada a necessidade de problematização e análise dos temas propostos. As questões abordadas pelos Temas Transversais devem ser incorporadas no currículo por integrar a concepção teórica das áreas.

Assim, os PCNs trazem diretrizes para subsidiar a elaboração da proposta curricular das escolas da educação básica pública e privada. O documento reforça a importância de discutir dentro das escolas as necessidades da comunidade escolar para a elaboração de um currículo que garanta a aprendizagem dos alunos.

O objetivo com a utilização dos PCNs nas salas de aula, que o governo federal propõe, conforme o volume introdutório (BRASIL, 1997), é contribuir de forma relevante para que transformações se façam na educação brasileira, dando protagonismo aos professores. A meta do material é garantir o ideal de igualdade entre os cidadãos, baseado em princípios democráticos, com acesso à totalidade dos bens públicos, incluindo, os conhecimentos considerados socialmente relevantes. Todavia, observa-se que na elaboração do currículo escolar, especialmente na região de fronteira, há uma interdição que funciona a partir do reforço de que é importante ensinar a língua nacional e em língua nacional.

A inclusão da diversidade nas formações do Cefapro (Centro de Formação e Atualização dos Professores) é realizada, segundo a assessoria pedagógica, pois (nós = assessorias) “sempre pedimos” e eles - os formadores “sempre atendem”, uma vez que conhecem a realidade das escolas do município. Cabe esclarecer que os Temas Transversais que integram os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) desde a década de 1990 permeiam os currículos das escolas brasileiras. Esse documento é um instrumento pedagógico e é, também, político (PEREIRA; FARIAS, 2013), pois traz o discurso do Estado, que busca o controle dos sujeitos e dos sentidos produzidos no âmbito escolar.

Com o documento, o Ministério da Educação (MEC) incorpora nos Temas Transversais, uma vez que consideram esses temas amplos, e que representam as preocupações da sociedade brasileira e, por isso, apresenta-os, para as escolas como desafio de abrirem-se ao debate no ambiente escolar, a fim de promover a formação do aluno para o compromisso com a construção da cidadania. Nessa direção, o documento afirma que:

[...] o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. (BRASIL, 1998, p. 17).

Mesmo que o MEC diga que os Temas Transversais traduzem as preocupações dos brasileiros, é importante ressaltar que o documento foi elaborado por uma equipe de especialistas, e que não houve consulta pública ou outro meio de as escolas se posicionarem

sobre que assuntos deveriam englobar a transversalidade nas disciplinas ofertadas por seus currículos e os diversos sentidos no processo de ensino. Desse modo, compreendendo que os sujeitos são individuados pelo Estado, podemos dizer que, ao receberem um instrumento “pronto” para ser inserido na escola, eles podem oferecer resistência ao desenvolver (ou não) os temas propostos pelo documento. Conforme já dissemos, a inclusão dos temas pode não ocorrer e o documento ficar esquecido nas bibliotecas das escolas, apesar das temáticas que trazem.

Em relação aos imigrantes, o Tema Transversal Pluralidade Cultural aborda as questões de etnia, da história desses povos, da diversidade religiosa e cultural. No tocante à língua, “como fator de identidade”, o documento traz o bilinguismo e o multilinguismo como formas de mostrar a diversidade cultural, como fatores étnicos de diversos povos (PCN, 1997, p. 55). Vejamos:

Tratar de bilinguismo e multilinguismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem em colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do papel unificador da Língua Portuguesa é oferecer à criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais.

O volume de Pluralidade Cultural dos PCNs trata do ensino de línguas dos imigrantes como forma de manutenção da língua originária em “colônias de imigrantes”, mas não trazem questões de língua para o aluno imigrante inserido nas escolas de fronteira, nas quais, os alunos imigrantes e/ou descendentes estudam o mesmo currículo dos alunos brasileiros. Ao trazer a pluralidade cultural como um meio de fomentar a diversidade linguística no ambiente escolar, o Estado promove o apagamento das línguas praticadas, que não seja a língua oficial do Brasil, a língua portuguesa. O que vemos em nossa pesquisa é que os PCNs são instrumentos que trazem um não-dito sobre os imigrantes na fronteira, e, esses materiais não são utilizados pelas escolas; por isso, no que se refere às línguas, há um silenciamento da pluralidade de línguas praticadas, inclusive na fronteira.

Retomando a SD3 em análise, vemos que a resposta a nossa indagação foi negativa: “não há políticas de aperfeiçoamento do professor na região de fronteira de forma específica”. O que há são considerações para trabalhar nas formações com os Temas Transversais

englobando as questões culturais. No entanto, não há relato, em momento algum, de ações que incluam o imigrante que estuda em escolas de fronteira.

A nosso ver, ocorre um processo de apagamento do aluno imigrante, e as questões relacionadas à língua são silenciadas, seja nos documentos oficiais e/ou nas ações dos sujeitos responsáveis pela formação dos professores que atuam na fronteira. Ao dizer o que há, o sujeito tenta minimizar o efeito negativo da falta de ações para a formação de professores na fronteira. O dizer: “não há políticas de aperfeiçoamento do professor na região de fronteira” desliza para “o que sempre pedimos é temas transversais”. Nessa troca, o sujeito produz um efeito de eufemismo, ao enunciar “o que sempre pedimos é temas transversais”, pois a partir da posição que ocupa, um lugar em que está autorizado a dizer, a assessoria representa o próprio Estado atuando nas unidades escolares e diz o que pode e deve dizer. Não vai contra as normas do Estado, por isso, faz um desvio para não dizer; mudando de forma abrupta de tema, entre políticas de aperfeiçoamento e pedir temas transversais.

Desse modo, entendemos que tanto as orientações relativas aos Temas Transversais feita pelos PCNs como o pedido da assessoria para que o Cefapro ofereça cursos que englobem a diversidade cultural, constituem discursos filiados a uma formação discursiva dominante, típica do sistema neoliberal. Esse sistema, ao reconhecer a existência da diversidade cultural (e linguística), acaba por apagá-la. Notamos que a assessoria pedagógica acredita que a problemática do ensino de línguas é alcançada por esse modelo de formação, justificada pelo argumento de que os formadores conhecem a realidade das escolas.

As formações discursivas para Pêcheux (1995 [1975]) são mobilizadas para compreendermos os deslocamentos dos sentidos dentro dos enunciados. É a ideologia através do hábito e do uso que designa o que é e o que pode ser e que fornece evidências de que as palavras digam o que realmente querem dizer e mascaram sob a transparência da linguagem o caráter material dos sentidos das palavras e dos enunciados. (Ibidem, p. 159-160).

As palavras recebem seus sentidos na relação com outras palavras. Pêcheux (Ibidem) afirma que o sujeito pode se identificar com uma formação discursiva, repetindo o já-dito; pode se desidentificar da formação discursiva, permanecendo nela, porém questionando-a; ou contraidentificar-se com a formação discursiva na qual se inscreve, produzindo o contradiscurso. Nessa compreensão, podemos dizer que o sujeito enunciativo, em SD3, se identifica com o dizer do Estado, em um processo de repetição de um já-dito posto em circulação pelo poder público.

Conforme já pontuamos neste trabalho, segundo Orlandi (2015a), as palavras não possuem um sentido em si mesmas, mas seus sentidos advêm das formações discursivas nas quais os sujeitos se inscrevem. As formações discursivas estão ligadas às formações ideológicas e os sentidos, então, são determinados ideologicamente. Nas políticas públicas de formação de professores para o ensino a alunos imigrantes com língua diversa da língua portuguesa (ensinada no Brasil), os sentidos que se referem especificamente às línguas são silenciados. Os sentidos evocados pelas políticas públicas são repetidos pelos sujeitos que, no cumprimento de suas funções, reproduzem o dizer do Estado, inscritos na mesma formação discursiva do Estado capitalista que prioriza a homogeneidade do ensino. Tratam-se, portanto, de sujeitos assujeitados, identificando-se com um dizer previamente pensado para a função que ocupam.

O discurso das assessorias é regido pelas relações de força, ou seja, do lugar em que o sujeito se encontra, ele produz seu discurso. As assessorias falam investidas do lugar que representa o Estado. O que significa em seu discurso é a posição que ocupam, como posição discursiva. No jogo entre a unidade e a diversidade de sentidos, o sujeito ajusta seu dizer a partir das formações imaginárias. A imagem que se faz da assessoria pedagógica vai contribuir na produção de seu discurso e se constitui no confronto do simbólico com o político (Ibidem).

A seguir, analisamos sequências discursivas que também vão na direção do que estamos discutindo sobre ensino exclusivo de uma língua nacional, ou seja, que se pauta em uma unidade imaginária de língua e usa a linguagem eufemizada para diminuir a culpa do Estado:

SD4 (Q2; A1): não há no estado uma política bilíngue específica para as regiões de fronteira, nem no estado de Mato Grosso, nem a nível nacional, pelo o que me é dado a conhecer.

SD5 (Q2; A2): Não há políticas de formação continuada para professores, somente as formações oferecidas pelo Cefapro dos quais solicitamos tais temas.

Vemos nas SDs 4 e 5 que os sujeitos A1 e A2 afirmam não haver nenhuma ação específica voltada para uma política de ensino bilíngue nas escolas sob sua jurisdição, no que diz respeito aos cursos de formação continuada. Para um efeito de minorar a culpa do Estado por não pensar em formação específica para os professores que atuam nas escolas de fronteira, o sujeito usa o eufemismo para suavizar e inclui o governo federal nas instituições que não pensam em formações para a fronteira. Não é somente o Estado, mas a nação como um todo.

Ao citar a falta de políticas públicas de formação de professores em nível nacional, o sujeito minimiza o fato de o Estado não pensar na formação para os professores que atuam na fronteira.

Na SD4, há um discurso que nega a existência de políticas bilíngues a nível estadual ou federal que tenha conhecimento de abordagem do ensino de línguas a sujeitos imigrantes e/ou descendentes, o que reafirma o apagamento das línguas e o silenciamento dos sujeitos fronteiriços. O sujeito afirma não saber se há política bilíngue no Brasil. Isenta-se do conhecimento, na medida em que traz a voz de um terceiro “me foi dado a conhecer”.

E na SD5, o discurso do sujeito desliza para outra direção, para as formações oferecidas pelo Cefapro, com as temáticas pedidas pelas escolas. Vemos também uma negação a respeito da existência de políticas públicas para a formação de professores que atuam na fronteira, com alunos imigrantes, pois o sujeito afirma solicitar temas relacionados à educação bilíngue por meio de formações ofertadas pelo Cefapro. A nosso ver, este embate entre a unidade e a diversidade, constitutivo das relações entre as línguas, é uma questão a ser debatida, discutida, compreendida em suas nuances. A língua portuguesa, implantada no Brasil, representa o imaginário de unidade linguística pretendida pelos colonizadores; uma única língua autorizada a funcionar no espaço de enunciação brasileiro, apagando as outras línguas que já existiam e as que foram surgindo do contato entre os diferentes povos.

Todavia, nas relações entre as línguas em funcionamento, especialmente na fronteira, a língua é diversa, fluida, é uma língua que, praticada em contato com as outras, adquire características próprias. A Análise de Discurso trabalha nessa relação entre a língua sistema e a língua em funcionamento. A nosso ver, o Estado falha na função de formar professores, seja na formação inicial ou continuada, para atuar no ensino na fronteira, pois a oferta de formações para o ensino de línguas, quando são pensadas, é feita em língua portuguesa, a língua oficial do país, pela falta de políticas que considerem a diversidade linguística do Brasil.

4.2.3 A relação do sujeito de linguagem e a interdição

A interdição, no dizer, relaciona-se com o silenciamento (por em silêncio) como proposto por Orlandi (2007). A autora apresenta os sentidos do silêncio e nos leva a compreender que há silêncio nas palavras, que livra o silêncio do sentido passivo, a ele atribuído. No silenciamento, há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz

entender a dimensão do não-dito, diferentemente da rubrica do implícito, que liga o não-dizer à história e à ideologia. A interdição se dá a partir das políticas públicas que não preveem ensino para imigrantes e/ou descendentes e nos permite compreender aspectos da constituição do sujeito de linguagem.

Na obra *A ordem do discurso*, Foucault (1996) afirma que a interdição é um dos procedimentos de exclusão dentro dos discursos “[...] não se pode dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (Ibidem, p. 9). As interdições, para o autor, formam uma grade complexa, na região, também, da política em que os “buracos negros” se multiplicam, pois, a linguagem não é neutra. Como o silêncio, para Orlandi (2007), é fundador e constitutivo, ele (o silêncio) é o real da significação e, por conseguinte, é o real do discurso.

Refletir sobre o silêncio nos leva à incompletude da linguagem; todo dizer é uma relação com o não dizer, constitutiva da linguagem e sua relação com o silêncio.

Na SD 6, trazemos os discursos referentes à quantidade de alunos imigrantes ou descendentes nas escolas dos municípios que pesquisamos. Consideramos essa questão importante, pois inferimos que, no contexto da fronteira, o número de alunos imigrantes e/ou descendentes vindos da Bolívia seja expressivo nas salas de aula brasileiras. Vejamos:

SD6 (Q4; A1): A quantificação poderia se dar no registro das matrículas com certa clareza, se não tivéssemos que lidar com a problemática de dupla nacionalidade, tão característica dessas cidades de fronteira. O boliviano, ora que se identifica como boliviano, ora como indígena Chiquitano, ora como simplesmente de família brasileira, no típico silêncio oriundo de um apagamento das línguas e das identidades indígenas, tão massacrado pelos sistemas latifundiários e de policiamento das regiões de fronteiras, como mostram os diversos processos de crimes hediondos relacionados a propriedades rurais, presentes nas comarcas destes municípios.

A assessoria pedagógica não tem uma quantificação dos alunos que vêm da Bolívia. Não sabe quantos alunos imigrantes e/ou descendentes atendem nas unidades. Por sua vez, o aluno esquece a constituição em língua espanhola ou outra língua materna diferente da língua portuguesa do Brasil, e pelas relações de força, ele é obrigado a silenciar-se e praticar a língua que é trabalhada na escola.

O sujeito é levado à interdição, dadas as condições de produção dos discursos que lhe são impostos por coerção. Os sujeitos imigrantes, devido às condições de produção, em um país

estrangeiro, “inventam” sua liberdade e buscam aproximar-se o máximo possível do contexto do país em que passam a viver. Conforme Orlandi (2017) passam a ser “outros”.

Nas situações (condições de produção) vividas pelos sujeitos imigrantes, a presença, a entrada nos processos discursivos estabilizados e estabilizadores da memória museificada, configurando-se como acontecimento, pode tirar proveito das condições impostas (coerções) e levar os sujeitos a inventarem sua liberdade, arrumando um espaço em movimento: serem “outros” (Ibidem, p. 73)

O sujeito imigrante boliviano, como citado na SD 6 acima, nas situações de violência em que vive na fronteira “massacrado pelos sistemas latifundiários”, “policiamento das regiões de fronteiras” e vivendo em meio a “diversos processos de crimes hediondos relacionados à propriedades rurais” sofre coerção para se identificar como brasileiro, entrar nos processos discursivos estabilizados, nos sentidos museificados, que colocam o brasileiro em condições de superioridade em relação ao boliviano ou Chiquitano. Nesse processo, a língua materna é interdita, não pode funcionar nas instituições, como a escola.

Vejamos o que respondeu a A2:

SD7 (Q6 A2): Por se tratar de fronteira entre o Brasil e Bolívia e apresenta características econômicas, culturais e educacionais que traduzem diversidades de fenômenos que constituem um território que é configurado pelos espaços dos assentamentos de reforma agrária, por comunidades de migrantes e de comunidades tradicionais, por ribeirinhos e assalariados rurais.

(...)

Diante dessa diversidade cultural, econômica e social, percebemos que há na escola e nas práticas desenvolvidas uma dificuldade de reconhecimento e identificação dos sujeitos do campo e como trabalhar com alunos bolivianos e descendentes de chiquitanos.

Na SD7, o sujeito enunciativo identifica-se com um discurso de que a fronteira Brasil/Bolívia tem características econômicas, culturais e educacionais que apresentam a diversidade desse território. Consideramos a formação da comunidade local que é feita através de assentamentos provenientes da reforma agrária abarcando comunidades tradicionais, ribeirinhos, assalariados rurais. São os alunos provenientes desse extrato social que adentram as escolas da fronteira. Na relação escola/aluno, consideramos a presença do Estado como articulador do simbólico, do político e da ideologia no processo de constituição do sujeito e dos sentidos (ORLANDI, 2015b).

Consideramos ainda o território da fronteira que é complexo e cheio de contradições culturais e econômicas e se torna um espaço múltiplo, em que os educadores e os gestores são constantemente desafiados, na função de ensinar a(s) língua(s) e administrar os sentidos em circulação.

O sujeito A2 percebe na escola e nas práticas ali desenvolvidas uma dificuldade dos alunos em reconhecer-se, de identificar-se, seja como sujeitos do campo, imigrante, Chiquitano; e aos educadores a dificuldade, em relação ao ensino de língua, para trabalhar com alunos bolivianos e descendentes do povo Chiquitano, percebemos, a interdição da língua dos sujeitos imigrantes e/ou descendentes no espaço escolar. O Estado não dá abertura ou incentivo para que as instituições escolares desenvolvam práticas de linguagem para o trabalho com os alunos imigrantes e descendentes na fronteira, interditando as outras línguas que circulam nas escolas.

As práticas discursivas e os processos de identificação com as línguas em circulação na escola brasileira são definidores do modo como a prática pedagógica é desenvolvida e como o aluno imigrante e/ou descendente de imigrantes se reconhece nesse lado da fronteira.

As dificuldades de aprendizagem de outra língua, - a língua brasileira e a língua portuguesa para o aluno brasileiro -, a língua portuguesa para o sujeito imigrante, se relacionam com o modo como a língua portuguesa é significada, ou seja, a forma como a língua portuguesa é legitimada na escola: uma (única) língua “autorizada” pelas políticas públicas, a circular no ambiente escolar.

As diferentes posições-sujeito, as diferentes formas de identificação dos sujeitos-atores, inscritos numa dada formação discursiva, com as políticas públicas, determinam, a nosso ver, como a prática de língua deve ser ensinada na escola. Uma vez que o aluno imigrante sofre coerção para se identificar com a visão escolar da língua nacional do Brasil, a aprendizagem de línguas resulta em um processo educativo fadado ao fracasso escolar desses alunos.

A imagem que se faz de um professor e os sentidos que seu dizer produz são afetados pelas relações de força, que se sustentam pelo poder do lugar social que o professor ocupa. Desse modo, o aluno é um sujeito que está no meio da tensão entre as línguas praticadas (a língua fluida) e a língua ensinada (a língua imaginária, idealizada) que se diferem em muitos aspectos, conforme Orlandi (2013).

Na sétima questão, perguntamos quanto às principais queixas/dificuldades dos professores e gestores em relação ao ensino de línguas a alunos imigrantes e/ou descendentes. Obtivemos respostas, as quais transcrevemos nas SDs 8 e 9:

SD8 (Q7 A1): O que observo é que há uma atenção mais voltada para as dificuldades de aprendizagem de modo generalizado e os alunos indígenas e/ou de outra nacionalidade passam quase que por invisíveis nas unidades escolares.

Nessa SD, observamos que a resposta em análise aponta para o fato de que os professores não se queixam das dificuldades de ensino de línguas a alunos imigrantes, mas as queixas são de outra ordem, como: desinteresse dos alunos, os alunos não gostam de ler, não fazem as tarefas, e outras. O sujeito-assessor inclui o indígena e o imigrante numa mesma situação discursiva: sujeito que precisa aprender a língua do outro para sentir-se incluído, silenciando a língua como lugar de memória (PAYER, 2009b). As dificuldades de aprendizagem dos alunos são pensadas de modo generalizado, como se todos os sujeitos fossem constituídos pela mesma língua, como se a memória de língua fosse equivalente para todos os sujeitos, em um processo de interdição de quaisquer outras línguas, sejam as línguas maternas ou nacional. Desse modo, os alunos imigrantes ficam invisíveis, uma vez que os professores não veem problemas de aprendizagem com o ensino de língua a esses alunos.

Refletimos, então, sobre os modos de individuação do sujeito imigrante boliviano que ingressa na escola brasileira, na fronteira. Vejamos como Orlandi (2017, p. 329) aborda a questão da individuação do sujeito:

Sobre a individuação dos sujeitos, (...) devo dizer que me tem trazido uma melhor compreensão das diferentes posições-sujeito, de processos de identificação e dos modos do Estado trabalhar os sujeitos socialmente com suas instituições e discursos.

Notamos que, uma vez constituído, na articulação entre língua e história, o sujeito é individuado (Ibidem) pelo Estado, com suas instituições e discursos. Assim, a escola, instituição do Estado, determina por meio das políticas públicas quais línguas ensinar dispostas nos currículos básicos. O aluno é assujeitado a esse ensino, submete-se ao que lhe é determinado a aprender.

Conforme Orlandi (1999, p.13), “O sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia”. Para a autora, o indivíduo (psicobiológico) afetado pelo simbólico (pela língua) é interpelado em sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2015b). O Estado, como articulador do simbólico com o político, e a ideologia, que faz parte da constituição de sujeitos e sentidos, estão presentes na relação ensino, conhecimento e sociedade (Ibidem).

O sujeito imigrante se submete à língua portuguesa do Brasil ensinada nas escolas brasileiras, em oposição à língua materna e à espanhola (sua língua nacional). O sujeito se significa na e pela língua, por isso as dificuldades de aprendizagem são comuns em alunos imigrantes. Entendemos que, as dificuldades só diminuirão quando o aluno assujeitar-se à outra língua. O Estado falha na elaboração e prática de políticas públicas que envolvam esses alunos, isso leva à perda do interesse pelas aulas, ao silenciamento, à ruptura com a língua de origem, por fim, à desistência da escola, como formas de interdição da língua do sujeito boliviano, que no espaço de enunciação brasileiro, é um sujeito em falha, em falta.

Vejamos a resposta de A2:

SD9 (Q7 A2): Atuar nessa complexidade territorial é mergulhar em um espaço múltiplo que desafia constantemente educadores, gestores, as principais dificuldades estão em compreender a língua materna dos descendentes de bolivianos e chiquitanos, embora falem em espanhol há muitas variações da língua.

Em seu discurso, o sujeito A2 aborda a complexidade do território da fronteira, o considera um espaço múltiplo com desafios aos gestores e educadores. As principais dificuldades nesse espaço enunciativo são da ordem da compreensão a língua materna dos alunos “descendentes de bolivianos e chiquitanos”. A língua falada por esses alunos é o espanhol, com “muitas variações da língua”. O falante é tomado pelas línguas – materna e nacional - por ser um sujeito histórico-socialmente caracterizado (GUIMARÃES, 2003). Observamos que a assessoria pedagógica reconhece a dificuldade de conhecer as várias línguas dos imigrantes, e aponta a dificuldade de ensino-aprendizagem da língua ensinada na escola. Os problemas de aprendizagem de línguas no espaço de enunciação fronteiriço, com sujeitos imigrantes e/ou descendentes, relaciona-se com os diferentes modos de distribuição das línguas (Ibidem) nesse espaço.

Ao tratar as questões de língua, no espaço enunciativo da fronteira, como um desafio aos gestores e educadores, observamos um efeito de pré-construído de que a fronteira é um lugar difícil de desenvolver práticas de ensino que incluam a todos os estudantes, dada a heterogeneidade constitutiva das línguas em circulação. Conforme Payer (2009b), “[...] a língua atual é plena de traços de memória histórico-discursiva dos processos, eles nela se materializam”. Os traços de memória de língua presentes na prática linguística dos alunos imigrantes atestam a heterogeneidade de línguas com que a escola deve lidar no processo de ensino.

O contato entre línguas diversas, sejam maternas, nacional, de imigração, na escola, apresenta desafios constantes e os educadores e gestores precisam se amparar em políticas públicas de línguas para um trabalho eficiente com os alunos que ingressam nas escolas. No entanto, a instituição escolar interdita as línguas maternas (re)produzindo práticas pedagógicas sustentadas pelas políticas curriculares determinadas pelo Estado.

O sujeito destaca ainda as variações na língua espanhola. Percebe-se, no que foi enunciado, a presença das línguas maternas dos alunos num batimento com o espanhol oficial, ensinado nas escolas da Bolívia, ao se deparar com o português do Brasil. Ela demonstra conhecer o fato de várias línguas circularem na fronteira, por isso traz em seu discurso a questão das variações de língua no espanhol falado pelos alunos.

Por meio da análise que realizamos, podemos afirmar que as práticas de línguas na fronteira, respaldadas nas políticas públicas de ensino, ainda colocam o aluno imigrante boliviano ou o aluno descendente de bolivianos à margem do processo educativo. Os discursos que circulam nas escolas são ideológica e historicamente formulados, levando a uma prática pedagógica que vai ao encontro das políticas de língua do Estado (SILVA, 2016). A inclusão de fato não ocorre, dadas às condições de ensino, pensadas para alunos com língua materna e nacional constituídas pela língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES

No percurso desta pesquisa, buscamos compreender os processos de silenciamento - o dito e o não dito, o eufemismo e a interdição - na produção de sentidos no ensino de línguas proposto pela textualidade das políticas públicas de Estado para o sujeito migrante que reverbera nos discursos das assessorias pedagógicas. Analisamos os discursos das políticas públicas, pensadas para o ensino de línguas na região de fronteira, e os discursos das assessorias pedagógicas, investidas na função de articuladoras entre o Estado e as escolas dos municípios de faixa de fronteira.

Em nossas análises, percebemos que a assessoria pedagógica implementa nas escolas aquilo que o governo impõe nas normativas e outros documentos. As assessorias pedagógicas não têm autonomia para gerir o ensino, então, aceitam as normativas, desenvolvendo um trabalho que vai ao encontro das normas oriundas da Secretaria de Estado de Educação. Assim, silencia todas as demandas da região de fronteira, como o ensino de línguas para alunos vindos da Bolívia com diferentes línguas maternas e língua nacional diversa do português do Brasil.

Ao tratar de questões relacionadas ao ensino para alunos migrantes e/ou descendentes de migrantes, a assessoria pedagógica desliza o discurso para o ensino a alunos quilombolas, do campo ou indígenas e evitam dizer da falta do Estado quanto às políticas para a região de fronteira. O não-dito acerca das políticas para os alunos migrantes e /ou descendentes significa em relação ao que é dito, à posição dos sujeitos e em relação a outros discursos (já-ditos).

Vimos, também, que não há políticas de formação específicas para o professor que atua na fronteira. Entendemos que o Estado não diferencia o ensino de línguas pensando nas condições de produção da faixa de fronteira, em que os sujeitos praticam as línguas, materna e nacional, na maioria das vezes, línguas diferentes da língua autorizada a circular nas escolas. Em nossa pesquisa, percebemos que os sujeitos-assessores usam o modo eufemístico de dizer para abrandar a falta de políticas para a formação de professores das escolas da fronteira e deslizam o dizer para os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, na maioria das vezes, ficam nas bibliotecas sem uso efetivo dentro das escolas.

No âmbito escolar, as políticas públicas, ou a falta delas, promovem a desigualdade. Percebemos, nesse trabalho, que faltam políticas públicas que abarquem toda a diversidade da fronteira. O Estado falha na promoção de políticas que reforçam o sentimento de pertencer a outra discursividade. A língua praticada pelo sujeito passa a ser a língua do outro, da que o

sujeito se aproxima cada vez mais e, ao mesmo tempo, se distancia da própria língua. Ser boliviano ou estar brasileiro, estar no entremeio, como sujeitos heterogêneos que são, é uma contradição constitutiva desses sujeitos. Repetição ou ruptura (ORLANDI, 2017), sentidos outros que produzem o silenciamento de um sujeito no entremeio da língua “autorizada” e a língua materna.

Percebemos, em nossa pesquisa, que o Estado produz, pelo poder legislador, uma injunção à interpretação ao pensar políticas para os imigrantes, mas não avança quando o imigrante adentra o ambiente escolar, pois as práticas cotidianas nas escolas o fazem um aluno invisível na falta de políticas que de fato atendam às questões de línguas impostas na fronteira. Vimos que as políticas públicas que norteiam o ensino de línguas “esquecem” os alunos imigrantes.

Nesse espaço, a prática docente norteada pelas políticas públicas, como a BNCC, torna-se decisiva no modo como os alunos vão se significar. Segundo Orlandi (2005), o Estado enquanto articulador do simbólico com o político e a ideologia que faz parte da constituição de sujeitos e sentidos estão presentes na relação ensino, conhecimento e sociedade.

A BNCC, atravessada pelos discursos da LDB/1996, é um documento normativo que propõe uma base curricular nacional comum e indica conhecimentos e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades escolares (BRASIL, 2017, p. 7), em oposição aos currículos das escolas que apresentam características diversas. A diversidade dos currículos, assegurada pela BNCC, atendem às condições regionais e locais das escolas. Ao trazer o que é comum e o que é diverso, ao estabelecer, orientada pela Constituição Federal de 1988, que trouxe os conteúdos mínimos a serem ensinados, a BNCC amplia a visão de conteúdos mínimos para aprendizagens essenciais pautadas nas competências e diretrizes.

O que observamos é que a BNCC traz um efeito de homogeneização dos currículos escolares com um discurso neoliberal de que a escola deve ter igualdade e unidade nacional. A equidade pretendida pela BNCC é utópica, pois não alcança os outros problemas enfrentados pelas escolas. No caso do ensino de línguas, a BNCC corrobora com uma proposta de ensino monolíngue, trazendo a oferta de outras línguas como estrangeiras e não observamos em nossas análises qualquer atenção a outras línguas maternas no documento.

As políticas de línguas acompanham a ideologia dominante, instituídas pelo Estado capitalista, que traz o monolinguismo como base da formulação de leis, de projetos, de normativas relativas ao ensino de línguas no Brasil.

A formação de professores, conforme vimos, também vai na direção de ensino de uma única língua autorizada a funcionar nas escolas. Na prática, o ensino da língua portuguesa

formal se sobrepe, apagando a diversidade linguística, apagando as línguas maternas e o espanhol, língua nacional de alunos que vêm da Bolívia estudar nas escolas brasileiras, dada a região de fronteira.

Notamos, nos discursos dos sujeitos assessores a continuidade do discurso do Estado, que produz o apagamento/silenciamento do sujeito migrante e/ou descendente de bolivianos, que entendemos como o político funcionando nesses discursos como argumentos para o silenciamento de outras práticas que rompem com práticas que já estão administradas pelo jurídico (PFEIFFER, 2010, p. 98). Os discursos dos sujeitos assessores não apresentam ruptura com os discursos do Estado; pelo contrário, reafirmam os dizeres que, a nosso ver, produzem o apagamento/silenciamento das línguas praticadas na fronteira.

Desse modo, acreditamos ser necessária, ainda, a compreensão das questões de língua tratadas nesse trabalho, para romper com discursos que tornam invisíveis as diversas línguas praticadas pelos sujeitos da fronteira. Esse trabalho se faz relevante pois contribui para pensar o ensino no âmbito dos municípios de fronteira. As questões de ensino de línguas estão presentes no dia a dia das escolas e influenciam de forma negativa a aprendizagem, torna-se, então, primordial refletir sobre o funcionamento das diversas línguas praticadas no espaço escolar, pelos sujeitos escolares, sejam as línguas maternas e a língua nacional, ampliando a discussão para o multilinguismo nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. Capítulos da história colonial [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, **Scielo**. 2009. Formação dos Limites pp. 158 – 172. Disponível em: <http://books.scielo.org.br>. Acesso em: 14/06/2017.
- ALMT. **A fronteira Brasil-Bolívia no Mato Grosso**. Cootrade Mista de Trabalho Multidisciplinar Ltd (org). Cuiabá: ALMT, 2016.
- AMARAL. Moyses dos Reis. **Formação da fronteira Brasil-Bolívia e o Tratado de Roboré**. (Dissertação). UFMS. Corumbá-MS. 2013.
- ARAÚJO, Olga Maria Castrillon Mendes. **Nas raias de Mato Grosso: o discurso de constituição da fronteira**. -Campinas, SP. [s.n.], 2000.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**, 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BENITES, Flávio Roberto Gomes. Eufemismos e representações identitárias em fronteiras migratórias. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 283-296, ago./dez. 2017.
- BENITES, Flávio Roberto Gomes, **Territórios de si e do outro: língua, discurso e identidade em contexto migratório** (Tese). Campinas, SP: 2013.
- BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado (CPE)**. [online]. La Paz: 2009. Disponível em: <http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=469>. Acesso em: 20/mai/2020.
- BOLIVIA. Ministerio de la Educación. **Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (LE-ASEP)**, Ley nº 70. La Paz, 20 dez: MINEDU, 2010. Disponível em: <http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Ley_reglamentos/ley_educacion_avelinosinani-elizardoperez>. Acesso em: 02/mai/2020.
- BORTOLLETO, Renata Silva. **Os Chiquitano de Mato Grosso: estudo das classificações sociais em um grupo indígena da fronteira Brasil-Bolívia**. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo/SP, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 2/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Disponível em: portal.mec.br/component/content/article?id=85191&Itemid=866. Acesso em: 17/out/2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. (Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 25/09/2020.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Portaria 203** de 19 de julho de 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21772550/do1-2016-07-20-portaria-n-213-de-19-de-julho-de-2016-21772471. Acesso em: 29/09/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão revista. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 15/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 06/jul/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei. 13.415/2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 06/jul/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.161**, de 05 de agosto de 1995. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm Acesso em: 12/11/ 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais /. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 23/11/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **DECRETO Nº 85.064/1980**. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D85064.htm Acesso em: 09/out/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 6.634/1979**. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm. Acesso em: 20/nov/2020.

BRASIL. ARGENTINA. Ministério da Educação, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Escolas de Fronteira**. Brasília e Buenos Aires, março de 2008.

CATAIA, M. A relevância das fronteiras no período atual: unificação técnica e compartimentação política dos territórios. In: **Scripta Nova** – Revista eletrônica de Geografia Y Ciências Sociales. Online. 2007. Disponível em: . Acesso em 18 ago. 2010.

BRESSANIN, Joelma. A. Educação é a base: a discursividade da propaganda do governo federal. **Traços de linguagem**, v. 2, n. 1, p. 22-28, 2018.

CELADA, María Teresa; PAYER, Maria Onice. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: _____. (Org.) **Subjetivação e processos de identificação**: Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas, SP. Pontes Editores, 2016, p.17-41.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. Ed. São Paulo: IBEP, 2009.

CELADA, María Teresa. Entremeio I. In: MARIANI, Bethania (org.). **Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso e áreas afins (Encidis)**. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=exCW3hug>. Acesso em 05/mar/2021.

CELADA, María Teresa. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, 37, v. 18, n.2, 2008, p.145-168.

COURTINE, Jean Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. **O problema do aluno imigrante**: escola, cultura, inclusão. Educere. XII Congresso Nacional de Educação. PUC/SP. 2015.

DI RENZO, Ana Maria. A língua materna e língua nacional. In. BARONAS, Roberto Leiser (Org). **Estudos Discursivos no Mato Grosso**: Limiares. p. 37 a 44. São Carlos, SP: Pedro e João Editores. 2008.

FÁVERO, L. L. O Ensino no Império: 1837-1867 – trinta anos do Imperial Collégio de Pedro II. In Orlandi, E. P. e Guimarães, E. (orgs.) **Institucionalização dos Estudos da Linguagem**. Campinas, Pontes, 2002, p. 65-86.

FERNANDES SILVA, J. A. Identidades e conflito na fronteira: Poderes locais e os chiquitanos. **Revista Memória Americana**, v. 16, n. 2, Buenos Aires, Año 2008, p. 119-148. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13562/5/Artigo%20-%20Joana%20Aparecida%20Fernandes%20Silva%20-%202008.pdf>. Acesso em: março/ 2021.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. 2008. Disponível em: [http://www.mteseusmunicipios.com.br/municipios/porto-esperidiao/historia-de-por to-esperidiao/541](http://www.mteseusmunicipios.com.br/municipios/porto-esperidiao/historia-de-por-to-esperidiao/541) (Acesso em: 05/06/2020).

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. O discurso na história da linguística. Trad. Bras. 2. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

GADET, F. & HAK, T. (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

GIRALDI, Renata. Por medo da pobreza e do desemprego, bolivianos migram para o Brasil e outros países. **Agência Brasil**. 2010. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultnot/internacional/2010/01/22/ult1859u2294.jhtm>. Acesso em: 10/out/2020.

GRIGOLETO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. Disponível em: https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/Evandra_Grigoletto.pdf. 2005.

GUEDES, Valtair. **Reciprocidades e Bilateralidades em Território de Fronteira: Um Olhar Através da Escola**. (Dissertação). Unemat. Cáceres, 2019.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

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

GUIMARÃES, Eduardo. **História da Semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas, SP : Pontes, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Revista Letras: Programa de Pós-Graduação em Letras - UFSM**, Santa Maria, n. 27, p. 47-53, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11897/7319>. Acesso em: 13 out. 2021.

GUIMARÃES, Eduardo. **Análise de texto**: um estudo enunciativo. Disponível em: www.sbpcnet.org.br/livro/60ra/textos/CO-EduardoGuimaraes.pdf. [s/d]

HAESBAERT. **O mito da desterritorialização**: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAYGERT, Suelen Ferreira. **Programa Escolas Interculturais de Fronteira**: professor sujeito fronteiriço. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, março, 2017.

HIGA, Tereza Cristina Cardoso de Souza. et. al. Formação da estrutura agrária produtiva dos municípios da fronteira oeste brasileira com a Bolívia. Cap. I. In. PENHA, Bruna. et. al. **O Mercosul e as Regiões de Fronteira**. Rio de Janeiro, Ipea, 2017.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Faixa de Fronteira**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=faixa+de+fronteira> . Acesso em: 20/nov/2020.

JANUÁRIO. Elias Renato da Silva. **Caminhos da Fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil -Bolívia (Cáceres/MT) – Cáceres: Unemat Editora, 2004.**

MALDIDIER. Denise. **A Inquietação do Discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje; tradução Eni Orlandi – Campinas : Pontes, 2003.**

MARIANI, Bethania. O político, o institucional e o pedagógico: Quanto vale a língua que ensinamos? **Matraga**, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016.

MARIANI, Bethania. Quando as línguas eram corpos – Sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP : Pontes, 2007.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística: línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII)**. Campinas, SP : Pontes, 2004.

MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário linguístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MATO GROSSO. **Portaria, nº 956/1995**. Diário oficial do estado de Mato Grosso. 18/10/1995.

NAÇÃO MESTIÇA, **Diretório dos Índios: Artigo 6º**. Disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm Acesso em 12/11/2015.

NOGUEIRA Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**. Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018.

OLIVEIRA. Sheila Elias de. Sobre o funcionamento do político na linguagem. **Línguas e Instrumentos Linguísticos – Nº 34 - jan-jun. 2014.**

ORLANDI, Eni. Sujeitos invisíveis: Sujeitos à interpretação. In: ORLANDI, Eni. (Org.) **Linguagem, instituições e práticas sociais**. Pouso Alegre: Univás, 2018.

ORLANDI, Eni. **Eu, tu, ele – discurso e real da história**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. 12 ed. Pontes, Campinas, SP: 2015a.

ORLANDI, Eni. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**. Campinas. n. 21 – vol. 2. novembro. p. 187 – 198. 2015b.

ORLANDI, Eni. **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma História das Ideias no Brasil. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. Campinas, SP : Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni. **Língua brasileira e outras histórias** – discurso sobre a língua e ensino no Brasil, RG : Campinas, 2009.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista: discurso do confronto – velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. Ed. Campinas: SP. Editora da Unicamp. 2007.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**, Campinas, SP. Vozes, 2 ed. 1996.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. 3 ed. Campinas, SP: Vozes, 2001.

PAYER, Maria Onice. O trabalho com a língua como lugar de memória. In: **Synergies Brésil**. n° 7 - p. 37-46. 2009a.

PAYER, Maria Onice. Dimensões materna e nacional das línguas. **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009b.

PAYER, Maria Onice. Processo de Identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI, Eni (org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Campinas, Pontes, [1988] 2012.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). **Por uma análise automática do discurso**. GADET, F.; HAK, T. (Org.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1969] 2010. p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

PÊCHEUX, Michel. [1975] **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi. 2 ed. Campinas SP : Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Diversidade Cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul**. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 54, jan. / jun. 2009

PEREIRA, Louise Medeiros; FARIAS, Washington Silva de. **Ética e ensino: uma análise discursiva dos PCN-Ética**. VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso. (Anais) – Porto Alegre: 2013. Disponível em : [SEAD - Anais do SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso](#). Acesso em: 24/02/2021.

PFEIFFER, Claudia Castellanos; GRIGOLETO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações** Vol. 31, nº 2, Dezembro/2018.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Pucinelli (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010.

RODRIGUES, Leidilene de Souza. **Estudo dos Processos de Identificação: Lendas Indígenas e Gestos de Interpretação** (Dissertação). Unemat. Cáceres, 2021.

RODRIGUES, Ayrton Dall'igna. Sobre a contribuição linguística da Comissão Rondon. **Anais da 56ª Reunião Anual da SBPC** - Cuiabá, MT - Julho/2004 Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_simp/textos/AryonRodrigues-conf.htm. (Acesso em: 29/06/2020)

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. Entre o Espaço e seus Habitantes. Notas sobre a Construção de um Glossário Discursivo da Cidade. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Para uma Enciclopédia Discursiva da Cidade**. Campinas, Nudecri-UNICAMP/Pontes/CNPq, 2003, p. 65-83.

ROSA, Adilson. **Nova estrutura da Seduc cria Diretorias Regionais de Ensino**. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16482560-nova-estrutura-da-seduc-cria-diretorias-regionais-de-ensino-entenda>. Acesso em: 19/02/2021.

ROSA, Adilson. **Educação indígena: Seduc implementa ensino de ciências e língua materna para 43 etnias** Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/14179062-educacao-indigena-seduc-implementa-ensino-de-ciencias-e-lingua-materna-para-43-etnias>. Acesso em (27/10/2020).

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Conexão Letras**. UFRGS. v. 9, n. 11 2014.

SILVA, Mariza Vieira da. Uma base nacional comum para a leitura nas escolas brasileiras: a política e o político. In.: FLORES, Giovanna G Benedetto. et. al. (orgs.) **Análise de Discurso em rede: cultura e mídia**. Vol. 3 Capinas, SP : Pontes Editores, 2017.

SILVA, Lourdes Serafim da; BRESSANIN, Joelma Aparecida. O ensino de línguas na região de fronteira: processos de subjetivação do aluno imigrante. *Gragoatá, Niterói*, v. 22, n. 42, p. 308-328, 2017.

SILVA, Lourdes Serafim da. **A relação entre sujeitos e línguas no espaço escolar de fronteira**. 85f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso. MT, 2016.

SOUZA, Alda Lúcia Monteiro de. **A história dos Chiquitanos: (re) configurações sociais e territoriais**. (Dissertação). UNB. Brasília. 2009.

SOUZA, Paulo Cesar de. **Mato Grosso e Bolívia**. Disponível em: <http://www.seplan.mt.gov.br/documents/363424/3935270/Mato+Grosso+e+Bol%C3%ADvia.pdf/569d3ed8-f5d2-48cd-9672-674931141324>. Acesso em 21/ nov./2020. Artigos Seplan. Sem/Data.

STURZA, Eliana Rosa. Das experiências e aprendizados do Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Escolas Interculturais de Fronteira. **Salto Para o Futuro**. Ano XXIV, Boletim 1, maio de 2014, p.23-28.

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

ZATTAR, Neuza. Cáceres - nome luso de cidade mato-grossense. **Rua**. Campinas. n. 21. v. 1 jun/2015 p. 155 -170. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8637528/5223>. Acesso em: 15/nov/2020.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

Caro assessor, você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa sobre os modos de subjetivação e de identificação do sujeito imigrante no ensino de línguas na região de fronteira. Pedimos que responda o questionário abaixo. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Dados do participante:

Nome: _____

e-mail: _____

QUESTIONÁRIO

1. Há alguma política de aperfeiçoamento do professor na região de fronteira?
2. Há alguma medida de intercâmbio, entre a escola e as autoridades educacionais bolivianas quando recebem matrículas de alunos transferidos?
3. Qual o número de alunos imigrantes e/ou descendentes de imigrantes com língua materna espanhola no município matriculados nas escolas?
4. É possível quantificar quantos alunos de famílias bolivianas frequentam as escolas da fronteira? Se sim, quantos alunos imigrantes e/ou descendentes de bolivianos estão matriculados no município?
5. Quanto ao número de professores, quantos têm formação, com graduação, em língua espanhola?

6. Há alguma política de formação continuada para os professores que atuam com alunos imigrantes e/ou descendentes com língua materna espanhola? Se sim, poderia informar qual(is)?

7. Considerando que o município em que o(a) senhor(a) trabalha localiza-se em uma região de fronteira. Esse município recebe frequentemente alunos com transferência de alguma escola boliviana? O(a) senhor(a) considera esse número expressivo no contexto das escolas sob sua jurisdição?

8. Há algum controle de abandono, repetência, e aprovação dos alunos imigrantes e/ou descendentes, que levem em conta a língua falada por esses alunos?

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

Doutoranda: Lourdes Serafim da Silva