

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

LOURDES SERAFIM DA SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E LÍNGUAS NO ESPAÇO ESCOLAR DE
FRONTEIRA**

Cáceres – MT

2016

LOURDES SERAFIM DA SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E LÍNGUAS NO ESPAÇO ESCOLAR DE
FRONTEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientação: Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin.

Linha de Pesquisa: Descrição e análise de línguas, instituição e ensino

Cáceres – MT

2016

Silva, Lourdes Serafim da

A Relação entre sujeitos e línguas no espaço escolar de fronteira./Lourdes Serafim da Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

84f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

Orientadora: Joelma Aparecida Bressanin

1. Ensino de língua. 2. Políticas públicas - ensino. 3. Memória – da/na língua. 4. Subjetivação. Fronteira – espaço escolar. I. Título.

CDU: 811.134.3(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

LOURDES SERAFIM DA SILVA

A RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E LÍNGUAS NO ESPAÇO ESCOLAR DE
FRONTEIRA

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. María Teresa Celada (Membro Externo – USP)

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo (Membro Interno - PPGL/ UNEMAT)

Profa. Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral Hayashida (Membro Interno (Suplente) –
ProfLetras/UNEMAT)

APROVADA EM: 13 DE DEZEMBRO DE 2016

A Deus em sua infinita bondade
Aos meus pais, Quitéria (*In memórian*) e
Edilson, por me ensinar lições da vida
À Fia (Maria do Carmo) pela confiança
Aos meus irmãos, pelo carinho
Aos meus filhos, Everson e Heitor, pelos
meses de presença-ausente
Ao meu esposo, Antonio, pelo
companheirismo de sempre

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo poder onipotente;

Ao meu esposo Antonio José da Silva, pelas longas discussões pelos caminhos das teorias;

Aos meus amados filhos Everson Antonio e Heitor Antonio, vocês são a minha força para seguir adiante;

À minha mãe Quitéria Maria da Silva (*in memoriam*) pelo amor que me dedicou em minha infância. Saudades!;

Ao meu pai, Edilson Antonio da Silva, pelo incentivo, pelo amor incondicional, e orgulho pelas minhas conquistas;

Aos meus irmãos, Luzinete (Nete), Lourival (Val), Lenilda (Nida), Leonildo (Nenem) e Elenilson (Nyso), são muitas histórias...

Aos meus sobrinhos Rhuan, Reinaldo, Loriene, Sarah, Nataly, Suliene, Nathália, Tamires, Maycon, Lorena, Rhian, aos pequeninos Valentina(s), Breno e ao Ryan obrigada pelos momentos de alegria;

À minha orientadora, professora doutora Joelma Aparecida Bressanin pela direção, orientação e amizade, por esses caminhos do saber. Agradeço a paciência, seriedade, dedicação e confiança nessa jornada;

À professora doutora María Teresa Celada e à professora doutora Ana Maria Di Renzo pelas contribuições na banca e pelas sábias e doces palavras;

Aos professores do Mestrado Ana Luiza da Motta Artiaga, Joelma Aparecida Bressanin, Jocineide Macedo Karin, Olímpia Maluf Souza, Taisir Mahmud Karin, Valdir Silva; Vera Regina Silva, a minha gratidão;

Aos colegas da turma de 2015, companheiros de jornada;

À Direção, Coordenação e Professores e Funcionários da Escola Estadual 13 de Maio de Porto Esperidião que aceitaram e compreenderam os motivos desse trabalho;

Aos alunos que prontamente se disponibilizaram a participar desse projeto acadêmico;

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela qualificação profissional através do Programa de Pós-Graduação em Linguística;

Ao Governo do Estado de Mato Grosso que, através da Política de Qualificação Profissional, possibilitou-me a realização deste projeto;

À FAPEMAT pela bolsa concedida no primeiro ano do curso.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação filia-se a linha de pesquisa Descrição e análise de línguas, instituição e ensino, na área de concentração: Estudo das relações entre língua, história e sujeito, e tem por objetivo compreender a constituição dos sujeitos e das línguas, por meio de traços de memória da/na língua manifestados em situações de ensino-aprendizado. Lançamos um olhar para as políticas públicas de ensino de línguas, desde a implantação da língua portuguesa como língua nacional do Brasil, aos decretos e leis que regem esse ensino na atualidade, na medida em que recortamos a questão do nacional enquanto uma questão de Estado e pensamos na sua articulação com o pedagógico. O *locus* da pesquisa é a Escola Estadual 13 de Maio, localizada no município de Porto Esperidião, no Estado de Mato Grosso. O município faz fronteira com a Bolívia e apresenta particularidades em relação a questões linguísticas, históricas, sociais, culturais e educacionais. Desse modo, nos inscrevemos no âmbito da História das Ideias Linguísticas, articulada à Análise de Discurso de linha materialista, formulada por Pêcheux, na França, e desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil, para analisar o *corpus* significado como objeto simbólico e histórico-ideológico. O material de análise é constituído por meio de um questionário direcionado aos professores de línguas e de atividades escritas por alunos imigrantes do ensino fundamental e médio na escola pesquisada. Nessa direção, queremos pensar o ensino de línguas que leve em consideração o processo de subjetivação do aluno, ao invés de negá-lo e silenciá-lo. Observamos que o embate com outra(s) língua(s) deixa no sujeito marcas da subjetividade, ao passo que deixa na língua, também, as marcas da memória desse sujeito.

Palavras-chave: Ensino de língua. Fronteira. Memória. Subjetivação. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This dissertation is based on the research line of Description and analysis of languages, institutions and teaching, in the area of concentration: Study of the relations between language, history and subject, through memory traces of the language manifested in teaching-learning situations. We took a look at the public policies of language teaching, from the implantation of the Portuguese language as the national language of Brazil, to the decrees and laws that govern this teaching nowadays, we consider the national matter as a matter of State and we think of its pedagogical articulation. The *locus* of the research is the State School 13 de Maio, located in the municipality of Porto Esperidião, in Mato Grosso. The municipality is bordered by Bolivia and presents particularities regarding linguistic, historical, social, cultural and educational issues. Thereby, we fall within the scope in the *Linguistic Ideas History*, articulated *Discourse Analysis* to the of the materialist line formulated by Pêcheux in France and developed by Eni Orlandi in Brazil to analyze the *corpus* meaning as a symbolic and historical-ideological object. The analysis material is constituted by means of a questionnaire directed to language teachers and activities written by immigrant students of elementary and high school in the school researched. In this direction, we want to think of language teaching that takes into account the process of subjectivation of the student, rather than denying it and silencing it. We observe that the clash with other language (s) leaves in the subject marks of subjectivity, while leaving in the language, also, the marks of the memory of this subject.

Keywords: Language teaching. Border. Memory. Subjectivation. Public policy.

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Escolar Especializado

AD: Análise de Discurso

CEE: Conselho Estadual de Educação

CEFAPRO: Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

CRDE: Centro de Recursos Didático de Espanhol

HIL: História das Ideias Linguísticas

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MERCOSUL: Mercado Comum do Sul

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PME: Plano Municipal de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

SD: Sequência Discursiva

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
O FIO CONDUTOR DA PESQUISA	14
1.1 Das condições de produção	15
1.2 Dos procedimentos teórico-metodológicos	16
1.3 A região de fronteira como espaço discursivo.....	20
1.3.1 O município de Porto Esperidião: a cidade significa	21
1.3.2 A Escola Estadual 13 de Maio: o ensino de línguas na região de fronteira.....	23
CAPÍTULO II	
A CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL BRASILEIRA: MEMÓRIA E HISTÓRIA	26
2.1 O silenciamento da língua geral e a imposição da língua portuguesa no Brasil	27
2.2 A nacionalização do português do Brasil: a fronteira e o ensino de língua.....	30
2.3 As disputas entre a língua materna e a língua nacional: interdição, apagamento e resistência.....	32
2.4 A educação para o mundo do trabalho <i>versus</i> a formação do sujeito de linguagem	33
2.5 As políticas públicas e o trabalho com alunos imigrantes	38
2.6 O Estado de Mato Grosso e a inclusão da língua espanhola no currículo.....	41
CAPÍTULO III	
A ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	44
3.1 O processo de identificação do sujeito-professor de Língua Portuguesa com as políticas de Estado	44
3.2 Sobre ensino de língua na escola: memória e escrita	66
CONSIDERAÇÕES	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXO	82
Questionário	83

INTRODUÇÃO

O trabalho com alunos imigrantes na Escola Estadual 13 de Maio, desde o ano 2000, como professora da educação básica no município de Porto Esperidião, no Estado de Mato Grosso, oportunizou-nos muitas reflexões e algumas inquietações. No dia a dia da escola, notamos a dificuldade de aprendizagem dos alunos imigrantes em relação ao ensino-aprendizado de línguas, que se estende também por outras disciplinas do currículo escolar, levando-os a perderem a motivação pelas aulas, culminando na evasão e por vezes na progressão com a aprendizagem comprometida.

Mato Grosso possui uma extensa faixa limítrofe com a Bolívia e na maioria das vezes, as relações se dão nos dois lados da fronteira num um ir e vir sem barreiras. Entre os obstáculos que se impõem nessa região, estão questões relacionadas às línguas. A Bolívia, assim como, a maioria dos países fronteiriços com o Brasil, por sua história de colonização espanhola, têm o espanhol institucionalizado como língua nacional, enquanto no Brasil, colonizado pelos portugueses, a língua nacional é a língua portuguesa.

Nos países colonizados, a institucionalização das línguas nacionais foi marcada pela imposição de políticas públicas, ou seja, por relações de força e de poder, que resultou num processo de apagamento das outras línguas praticadas pelos falantes na medida em que a língua do colonizador se sobrepôs à do colonizado. Desse modo, conforme Guimarães (s/d) as relações entre as línguas, no Brasil, são relações históricas e políticas. Nessa direção, objetivamos investigar as políticas públicas no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua para alunos imigrantes na região de fronteira e o modo como as políticas linguísticas atuam nela.

Muito se fala em ações de segurança nacional na zona de fronteira, mas o fluxo contínuo de estudantes entre os dois países demonstra a carência de estudos na área da educação nessa região. Por fazer fronteira com a Bolívia, muitos alunos imigram para o município de Porto Esperidião, adentram um novo espaço de enunciação, numa relação de línguas marcadas pelo político, em que uma nova língua se faz presente: a língua portuguesa, falada e ensinada nas escolas brasileiras.

Dessa forma, o que nos instigou a propor essa pesquisa foi nos depararmos com situações em que os alunos bolivianos, ora são segregados por não compreenderem os

conteúdos ensinados, ora são considerados incapazes de aprender. Os alunos imigrantes que mais sofrem nesse processo são os que estão no Brasil há menos tempo, pois têm pouco contato com a língua portuguesa e por isso demonstram dificuldades na aprendizagem dessa língua.

As escolas que se localizam em zonas de fronteiras, segundo Sturza (2014) se constituem num campo de estudos discursivos privilegiado de diferenças culturais e políticas no convívio entre professores e alunos. Esse convívio, por diversas razões, muitas delas demonstradas, nesse trabalho, nem sempre é pacífico. Na escola, o professor precisa de formação para compreender o modo de constituição dos sujeitos e das línguas; e o aluno, por sua vez, precisa entender as diversidades que há nas línguas.

Os estudos linguísticos, que se pautam na língua compreendida como constitutiva do sujeito, estão embasados em sólidos fundamentos teóricos. Assim, nossa pesquisa se inscreve no campo da História das Ideias Linguísticas, articulada à Análise de Discurso de linha materialista, formulada por Pêcheux, na França, e desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil, para refletirmos sobre as questões de línguas que se colocam para essa região de fronteira.

Para compreender a constituição dos sujeitos e das línguas, direcionamos nosso olhar para as políticas públicas de ensino de línguas, desde a implantação da língua portuguesa aos decretos e leis que regem esse ensino na atualidade, percorrendo esse caminho pelos estudos da História das Ideias Linguísticas, na medida em que recortamos a questão do nacional enquanto uma questão de Estado e pensamos na sua articulação com o ensino. Desse modo, esse trabalho se justifica por selecionar uma série de questões para compreender as condições em que a escola estabelece uma relação com o imigrante.

Segundo Payer (2007), a *língua materna* e a língua nacional não coincidem sempre, primeiro porque têm materialidades diferentes e depois porque têm lugares e funcionamentos diferentes. Nas palavras da autora, língua nacional e *língua materna* não coincidem porque se constituem como “dimensões distintas da linguagem na ordem da memória”. (PAYER, 2007, p. 119). A língua nacional é fruto de um processo atravessado pelo político, enquanto a *língua materna* tem um funcionamento pautado pela memória discursiva, pois é atravessada, também, por questões históricas, culturais, sociais. Desse modo, a língua nacional não é uma continuidade da *língua materna*, ou seja, a *língua materna* não é subordinada a nacional.

Organizamos o nosso trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, detalhamos o contexto sócio-histórico da pesquisa, ou seja, descrevemos os sujeitos participantes e as condições de produção da investigação. Os discursos das professoras, materializados nos questionários, foram significados como objetos histórico-ideológicos para que nos permitissem interpretar os sentidos que circulam no espaço escolar e compreender o modo como são produzidos.

O capítulo também descreve o fio condutor da pesquisa e a organização de nosso *corpus* discursivo, assim como, os procedimentos teórico-metodológicos. A seguir, damos visibilidade ao *lócus* da pesquisa - o município de Porto Esperidião e a Escola Estadual 13 de Maio - para compreendermos o modo como se desenvolve o ensino-aprendizado de línguas nesse espaço urbano. Pois, entendemos conforme Orlandi (2004), que devemos estabelecer uma outra forma de ver a cidade: pelos discursos. Nas palavras da autora, “o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, o destino de um não se separa do corpo do outro”. (*idem*, p. 11).

No segundo capítulo, trazemos um estudo histórico da constituição da língua portuguesa como a língua nacional do território brasileiro realizado por uma equipe de pesquisadores do projeto História das Ideias Linguísticas¹. Desse percurso histórico que se inicia no século XVI, no período da colonização, marcado pela consolidação de políticas de imposição da língua portuguesa, com a publicação, em 1757, do Diretório dos Índios, por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, interessa-nos discutir o silenciamento/apagamento da língua dos nativos e da língua geral.

Ainda no segundo capítulo, refletimos sobre a situação do ensino de línguas historicamente desenvolvido no Brasil. Abordamos os processos de silenciamento, apagamento e resistência das línguas maternas e da língua nacional. Detalhamos o ensino de espanhol no Estado de Mato Grosso e em Porto Esperidião, numa incursão discursiva pelas políticas públicas relativas a esse ensino considerando o contexto de fronteira em que estão inseridos, bem como as políticas de formação de professores para atuar no ensino de espanhol em Mato Grosso.

¹ De acordo com Nunes (2008a), a História das Ideias Linguísticas - HIL, no Brasil, teve início por meio de uma colaboração entre a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Paris 7, na França. Sendo que em Campinas, um grupo foi coordenado, inicialmente, por Eni Orlandi, no interior de um projeto denominado “Discurso, Significação e Brasilidade”.

No terceiro capítulo, analisamos o *corpus* que fora constituído por meio de um questionário direcionado aos professores de Língua Portuguesa e de atividades de escrita de alunos imigrantes do ensino fundamental e médio, realizados na escola pesquisada. Dentre as atividades produzidas pelos alunos imigrantes, selecionamos produções escritas desenvolvidas em sala de aula entre os meses de março e maio do ano letivo de 2016. Na análise, procuramos observar o processo de subjetivação do aluno imigrante no entremeio da *língua materna* e na escrita em língua portuguesa na escola brasileira, ou seja, os vestígios do espanhol que irrompem na escrita por meio da memória discursiva. Em outras palavras, consideramos a língua em sua relação com o histórico-social, com a ideologia, como constitutiva do sujeito.

CAPÍTULO I

O FIO CONDUTOR DA PESQUISA

A região de fronteira apresenta particularidades em relação a questões linguísticas, históricas, sociais, culturais e educacionais, que se entrelaçam com o fluxo de imigrantes que chegam ao Brasil. Em relação ao ensino-aprendizado, as diferentes práticas discursivas são expressivas e, geralmente, associadas ao fracasso escolar.

Dessa forma, nosso objetivo é compreender como ocorre a relação entre sujeitos e línguas na Escola Estadual 13 de Maio, nas aulas de Língua Portuguesa, com alunos imigrantes oriundos da Bolívia, falantes de outras línguas, sejam, o espanhol ou as línguas *maternas*, considerando a relação sujeito/língua², permeada pelos sentidos historicamente construídos.

Assim, neste capítulo, descrevemos como se deu o processo de investigação, ou seja, as condições de produção da pesquisa, os sujeitos participantes e a construção do *corpus* discursivo. As condições de produção, segundo Orlandi (2015, p. 28), compreendem os sujeitos e a situação, mas também, a exterioridade, pois, “a memória faz parte da produção do discurso”. As condições de produção segundo a autora podem ser entendidas em sentido restrito, imediato e em sentido amplo, em que se incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Os alunos imigrantes bolivianos que passam a estudar nas escolas brasileiras trazem consigo a memória de língua que praticam e se confrontam com a língua portuguesa na qual passam a enunciar, na condição de um sujeito no entremeio das línguas (CELADA, 2002). O conceito de entremeio, conforme Celada e Payer (2016, p. 28), é passível de ser estendido para designar “a relação à qual um sujeito entre-línguas fica exposto em processos de ensino-aprendizado”, sendo que essa relação acontece tanto no interior de uma língua, nas materialidades que habitam suas diversas práticas, heterogêneas, quanto entre línguas diferentes. Assim, “o (i)migrante num determinado país está no entremeio, enunciando numa língua atravessada por outra” (CELADA; PAYER, 2016, p. 29), pois uma vez inserido no espaço escolar, o aluno se inscreve na

² Trazemos a expressão sujeito/língua (com *barra* no lugar da preposição *entre*) considerando conforme Payer que o silenciamento opera no sujeito uma relação imbricada que afeta o sujeito consigo mesmo. (PAYER, 2011, p. 58).

ordem de uma dada língua, mas posiciona-se no entremeio, entre aprender uma língua nova para ele, atravessada pela memória de língua que o constitui.

O Brasil, pela colonização europeia, tem sua língua historicamente instituída pela importação de modelos. A língua falada na então colônia portuguesa foi silenciada/apagada num processo de imposição resultante da ação de decretos, como o Diretório dos Índios, que estabelecia a língua portuguesa como única a ser falada e ensinada no país. Essa imposição ainda reverbera com forte resistência pela hegemonia da língua nacional, prevalecendo a língua portuguesa sobre as outras línguas faladas, principalmente em região de fronteira.

Assim, com o funcionamento das línguas, ora praticadas ora silenciadas, na escola de fronteira, sujeitas à contradição no processo de ensino-aprendizagem, fazemos as seguintes perguntas:

- ✓ Como a escola recebe e trata esse aluno que vem de outro país?
- ✓ Como se dá sua inclusão no espaço escolar?
- ✓ Que relação há entre o conhecimento linguístico constituído e formulado em outra língua e à língua portuguesa falada e ensinada no Brasil?
- ✓ Como são tratadas as diferenças linguísticas?
- ✓ Há lugar para as outras línguas no espaço escolar brasileiro?

1.1 Das condições de produção

Ao propor a realização desse trabalho sentimos a necessidade de entender a relação sujeito/línguas no espaço escolar de fronteira, pois a escola brasileira recebe alunos bolivianos que ingressam cotidianamente em seu ambiente educativo. Muitos bolivianos se mudam para o Brasil, principalmente em busca de trabalho. Para conseguir uma melhor remuneração e uma qualidade de vida melhor. Segundo Silva (2006, p. 157), os imigrantes hispano-americanos têm um imaginário do Brasil como um país exuberante, o “país do futebol, do samba, de belas praias, das mulatas, das oportunidades de emprego, entre outras”.

Assim, os alunos que imigram se veem frente à língua portuguesa, língua oficial do Brasil, que é materialmente diferente da(s) língua(s) que praticam em seu país, como também tem características históricas, culturais, sociais distintas. Desse modo, foi muito

importante compreender o sentido dessa relação e da diferença entre as línguas em seu funcionamento real em virtude de uma projeção de unidade nacional.

O espaço da pesquisa se trata da Escola Estadual 13 de Maio, localizada em Porto Esperidião, município que se distancia cerca de 300 km da capital Cuiabá e faz fronteira com a Bolívia. Essa proximidade faz com que muitos bolivianos se mudem para o Brasil com seus filhos. Eles fixam residência em nosso país e, conseqüentemente, matriculam seus filhos nas escolas brasileiras.

Inserida nessas condições sócio-históricas a proposta pedagógica constitui-se num meio de atender a essa demanda num espaço multilíngue, a sala de aula. Buscamos, então, suporte teórico na História das Ideias Linguísticas (HIL) articulada à Análise do Discurso (AD) de linha materialista, formulada por Michel Pêcheux, na França, na década de 60 e desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil, a partir da década de 70, para pensarmos nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas na educação básica.

De acordo com Orlandi (2013, p. 82):

Pensar a história das ideias é tomar em conta, e de maneira particular, a ideologia, a historicidade, a memória, o que é impossível sem pensar o sujeito e o modo como ele se constitui, se subjetiva, se identifica ante o simbólico. E, em nosso caso, em face da língua nacional e da maneira como ela faz parte das instituições que administram suas práticas, regida pelo Estado em sua **representação de unidade**.

Segundo a autora, é impossível pensar o sujeito e a língua nacional, sem pensar a ideologia, a historicidade, a memória, o jogo com o simbólico. O conhecimento sobre a língua nacional dá lugar a diferentes filiações teóricas, ideológicas e históricas em que entra em conflito o imaginário de unidade linguística, implementado pelo Estado com as políticas de unificação das práticas linguísticas no país.

Nessa medida, compreender como ocorre a relação entre sujeitos e línguas nas aulas de Língua Portuguesa, com alunos imigrantes, na perspectiva da História das Ideias Linguísticas é considerar a pretensa unidade linguística regida pelo Estado, constituída historicamente permeada pelo simbólico, tendo em vista, “o complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação”. (MARIANI, 2004, p. 74).

1.2 Dos procedimentos teórico-metodológicos

A pesquisa se realiza no espaço da Escola Estadual 13 de Maio de Porto Esperidião, por ser uma escola localizada em um município de fronteira e receber alunos imigrantes da Bolívia.

Nosso procedimento de investigação deu-se início no dia 20 de abril de 2016, após entrar em contato por telefone com a diretora da instituição. Ao chegar à escola, a diretora e as coordenadoras nos autorizaram a reunirmos com os professores para darmos início à pesquisa. Durante a reunião com as professoras pedagogas, num total de nove participantes, explicamos a elas os objetivos da pesquisa e sobre a importância da participação delas e de seus alunos no sentido de contribuir para refletirmos sobre o ensino-aprendizado de línguas na escola brasileira, numa região marcada pela heterogeneidade³ entre a língua nacional e as *línguas maternas*, por ser uma região de fronteira com um país em que a língua nacional é o espanhol. Dessa forma, a materialidade das línguas demonstram sempre uma (des)continuidade entre as *línguas maternas* e a língua nacional praticadas no âmbito escolar.

Iniciamos a seleção das professoras participantes a partir da resposta à pergunta: Você tem alunos imigrantes em sua sala de aula? Dessa forma, a seleção das professoras participantes da pesquisa seguiu dois critérios:

- a) ser professora atuante na Escola Estadual 13 de Maio de Porto Esperidião;
- b) ministrar aulas de Língua Portuguesa em turmas que tinham alunos imigrantes.

Foram selecionadas 4 (quatro) professoras, do ensino fundamental I, que atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa. E mais quatro professoras do ensino fundamental II e ensino médio. As professoras se dispuseram a participar e quando perguntadas sobre a presença de alunos bolivianos em suas turmas citaram exemplos da participação dos alunos bolivianos em suas aulas.

Quanto aos procedimentos realizados, optamos pela pesquisa descritiva e interpretativa, por meio de questionário proposto para as professoras e análise de algumas atividades de escrita feitas pelos alunos. O questionário (Ver em anexo) foi composto por oito perguntas abertas, em que os participantes poderiam responder discursivamente sobre as questões da pesquisa.

³ As línguas não coincidem dada a heterogeneidade das línguas maternas.

No dia 20 de abril de 2016, as professoras receberam o questionário em que foram abordadas questões diversas sobre:

- ✓ o tempo em que atuam na escola;
- ✓ a presença de alunos imigrantes na sala de aula;
- ✓ a inserção social dos alunos imigrantes na escola;
- ✓ a relação entre sujeitos e línguas nas aulas de Língua Portuguesa no processo de ensino e de inclusão dos alunos;
- ✓ a participação dos alunos imigrantes nas atividades orais e escritas e como motivá-los a participar;
- ✓ o trabalho com as ocorrências de heterogeneidade linguística na escrita dos alunos, seja no uso do vocabulário, seja no emprego da estrutura da língua (gramática);
- ✓ o modo como se dá a formação do professor para trabalhar com essas diferenças;
- ✓ os gestos de significação que as professoras fazem das políticas públicas para o ensino de línguas para alunos imigrantes.

Explicamos como a pesquisa se desenvolveria e entregamos a elas os formulários de TCLE⁴ e do Termo de Assentimento⁵. O questionário também foi entregue sendo que uma das professoras sugeriu que fizéssemos uma reunião com os pais para explicar-lhes a pesquisa e coletar as assinaturas como descrito acima. A reunião ficou marcada para o dia 28 de abril de 2016.

Quanto aos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nos reunimos com os professores que indicaram alguns alunos que poderiam participar da pesquisa. Marcamos com os alunos uma reunião para o dia 28 de abril de 2016, tal qual com os pais dos alunos do Ensino Fundamental I. Conversamos com um aluno, discente do 2º ano do ensino médio que aceitou participar da pesquisa bem como indicou nomes de outros alunos. Esse primeiro contato resultou em uma lista com nomes de onze alunos para a pesquisa.

Nesse primeiro contato, ao falarmos das produções dos alunos, alguns professores sugeriram entregar o poema que os alunos produziram para o Festival de

⁴ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O formulário é uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para todos os participantes.

⁵ Termo assinado pelos pais e/ou responsáveis por aluno menor de 12 anos participante da pesquisa, conforme exigência do CEP.

Poesias, pois se tratava de um texto que os alunos já haviam produzido. O Festival de Poesias é um evento anual que ocorre na escola em que os alunos produzem um poema com tema livre para apresentação à comunidade e concorrer à premiação.

As professoras disseram, em conversa informal, que apesar da proximidade com a Bolívia e de receberem alunos falantes de espanhol, às vezes, têm dificuldades diante de fatos linguísticos com os quais se deparam na sala de aula. Percebem a “interferência do espanhol” na prática da língua portuguesa, mas nem sempre sabem como lidar com esse fato. Afirmam que muitas vezes esses alunos são ridicularizados por apresentarem dificuldade de aprendizagem, mas notam que os alunos imigrantes revelam conhecimento da língua espanhola na qual tem sua formação linguística, sendo essa na maioria das vezes a língua que praticam.

Segundo os professores muitas vezes os alunos imigrantes se calam diante das situações de aprendizagem, pois sofrem *bulling* devido “a forma linguística que utilizam”.

Em um segundo momento em que comparecemos à escola, fizemos reunião com os pais e com os alunos. Compareceram as mães dos alunos menores de 12 anos e, depois das explicações sobre o projeto de pesquisa, as mães assinaram ao Termo de Assentimento, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Os questionários foram entregues aos professores no dia 21 de abril de 2016. Eles tiveram uma semana para responder individualmente as questões e no dia 28 de abril de 2016 coletamos dois questionários. No dia 05 de maio de 2016, coletamos os outros questionários, para iniciar o procedimento de análise das respostas obtidas.

Para esse trabalho foram coletados oito questionários, sendo quatro respondidos pelas professoras do ensino fundamental I e outros quatro questionários respondidos pelas professoras do ensino fundamental II e do ensino médio.

Com a análise das respostas obtidas nos questionários, nosso propósito era entender o modo como o professor projeta o aluno imigrante em sua sala de aula. Como o professor trabalha a disciplina de Língua Portuguesa numa sala de aula heterogênea em que há alunos imigrantes com sua história de *língua materna* e nacional formada em outras línguas; e alunos brasileiros, com a língua portuguesa como nacional. Assim, trazemos para análise, através do questionário, as discursividades relativas ao ensino-aprendizado de línguas na fronteira.

Quanto às atividades de escrita realizadas pelas professoras com seus alunos, que recebemos entre o mês de abril e de maio de 2016, fizemos a seleção de quinze atividades produzidas por alunos imigrantes.

Configuramos o *corpus* de análise com seis produções por trazerem uma amostragem dos vestígios da memória da língua materna que se repetem em outras produções. Dessa forma, analisamos a escrita dos alunos que compõem o nosso *corpus*, considerando que essa escrita se inscreve na ordem da subjetividade, na historicidade constitutiva dos discursos passíveis de interpretação.

1.3 A região de fronteira como espaço discursivo

A questão das políticas públicas para o ensino de línguas no Brasil remonta ao início da colonização com a imposição da língua portuguesa de Portugal em nosso território, promovendo um silenciamento das línguas faladas à época. Assim, propomos uma reflexão sobre o modo como se desenvolve o ensino de línguas na Escola Estadual 13 de Maio de Porto Esperidião no Estado do Mato Grosso. A escola se localiza na zona urbana, sede do município que faz fronteira com a Bolívia e atende alunos brasileiros e imigrantes bolivianos, desde os anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio.

Para compreendermos o modo como se desenvolve o ensino de línguas nessa escola, inicialmente, apresentamos um percurso que marca o início do povoado de Porto Salitre que mais tarde viria a ser Porto Esperidião, seguida de uma contextualização da escola e do ensino de línguas ali desenvolvido.

Falar do ensino na região de fronteira supõe pensar a relação sujeito/língua constituída historicamente por uma diversidade linguística, além da diversidade que é própria da heterogeneidade das línguas. Essa relação se dá ora por identificação ora por uma relação de alteridade pois os alunos buscam um pertencimento a outra discursividade, a língua portuguesa do Brasil. Nos modos da subjetivação “o sujeito imigrante é afetado contraditoriamente pela historicidade prévia à formulação do enunciado” (SERRANI, 1997a, p. 3). Assim, ao aprender a língua outra desloca sua identidade, aproxima-se cada vez mais da língua do outro e distancia-se de sua língua, conforme Serrani (*idem*) o sujeito é cindido, marcado pela perda.

Segundo Guimarães (2007, p. 65), as línguas ao funcionarem dentro dos Estados incluem a relação com seus falantes, lembrando que os espaços de enunciação nunca são homogêneos. Guimarães (2005, p. 18) assim define os espaços de enunciação:

Os espaços de enunciação 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.

Os espaços de enunciação são espaços em que as línguas circulam, afetadas pelo político, segundo o autor, são espaços “habitados” por falantes. No caso do Brasil, temos um espaço multilíngue tanto por questões de quais línguas são praticadas no território brasileiro, como das várias línguas nas diversas regiões do país.

A História das Ideias Linguísticas trabalha com as políticas públicas no sentido de questionar a transparência linguística que foi historicamente construída por uma história que silencia outras línguas e falares. A língua portuguesa do Brasil no processo de formação se distancia da implementação das políticas públicas para o ensino de línguas com suas regras de utilização ou silenciamento.

Segundo Mariani (2004, p. 44), o estabelecimento de regras para a efetiva utilização de uma língua ou para o silenciamento de outra, organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam. Nessa direção, refletimos sobre o modo como as línguas circulam no espaço da fronteira Brasil-Bolívia, no município de Porto Esperidião.

1.3.1 O município de Porto Esperidião: a cidade significa

A região de Porto Esperidião teve seu desenvolvimento inicial marcado pela construção das linhas telegráficas pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, o Marechal Rondon⁶, por volta de 1906, dando origem ao povoado de Porto Salitre que mais tarde se tornou Porto Esperidião (FERREIRA, 2008).

⁶ O Marechal Rondon nasceu no distrito de Mimoso em Santo Antonio do Leverger no Estado de Mato Grosso, em 05 de maio de 1865 e faleceu na cidade do Rio de Janeiro em 19 de janeiro de 1858. Dedicou sua vida ao serviço militar e à construção de linhas telegráficas pelo interior do Brasil. Ficou conhecido

As linhas telegráficas foram uma forma de manter rápida comunicação entre os locais mais distantes da então capital federal, Rio de Janeiro e conhecer o sertão do Brasil. Segundo Rodrigues (2004), a instalação das linhas telegráficas possibilitou um mapeamento da região noroeste do Brasil, com vasta documentação científica elaborada pela expedição Rondon.

Além do mapeamento geográfico e da instalação das linhas telegráficas, segundo Rodrigues (2004), os expedicionários fizeram registros linguísticos elaborando listas de palavras, além de alguns textos e ensaios de descrição gramatical o que contribuiu para o conhecimento das línguas indígenas brasileiras.

Como não havia linguistas foram os etnógrafos que incorporados à Comissão Rondon observaram os falares e costumes indígenas, resultando em várias publicações. Ainda segundo Rodrigues (2004) entre as publicações da Comissão Rondon há três exclusivamente linguística: *Esboço gramatical e vocabulário da língua dos índios Borôro* (1948), *Esboço gramatical e vocabulário da língua dos índios Ariti ou Pareci* (1948) e *Glossário geral das tribos silvícolas de Mato-Grosso e outras da Amazônia e do Norte do Brasil* (1948).

No município de Porto Esperidião, a comissão Rondon instalou um posto telegráfico às margens do rio Jauru, onde funciona atualmente a Secretaria de Cultura e o Museu Rondon. O posto telegráfico foi restaurado em 2007 por ocasião da comemoração do Centenário da passagem de Rondon pela região.

O município de Porto Esperidião foi criado pela Lei Estadual nº 5.012, de 13 de maio de 1986, desmembrado do município de Cáceres. O nome da cidade, por sua vez, se deve ao engenheiro Dr. Manoel Esperidião da Costa Marques, que iniciou os estudos de navegabilidade do Rio Jauru, em 1898. O rio Jauru corta a cidade de Porto Esperidião e é importante fonte turística e econômica para o município.

Assim, direcionamos nosso olhar para a disposição da escola no perímetro urbano da cidade que é a sede do município.

como o patrono das comunicações e da Paz, por sua conduta de pacificação no contato com os indígenas. (FERREIRA, 2008)

1.3.2 A Escola Estadual 13 de Maio: o ensino de línguas na região de fronteira

A Escola Estadual 13 de Maio foi criada no ano de 1979 e desde 1983 funciona em prédio próprio, no centro da cidade. Nesse período, estava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 5692/71 de 11 de agosto de 1971 que estabelecia em seu artigo 24, inciso III que as escolas poderiam organizar classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (BRASIL, 1971).

Atualmente, a Escola Estadual 13 de Maio está autorizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/MT) a ofertar o ensino fundamental e médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos. O nome da escola, por sua vez, retoma memórias discursivas da religiosidade e da civilidade do município. Nesse caso, 13 de Maio é o dia em que se cultua a Padroeira da cidade, Nossa Senhora de Fátima, trata-se de uma data religiosa em que também se comemora o aniversário da cidade. Segundo Guimarães (2005, p. 49), “as datas que se tornam nomes de ruas são datas enunciadas como memoráveis para a história do País, do Estado e da Cidade”. E as datas enunciadas como memoráveis também passam a nomear as instituições, como é o caso da escola observada nesse trabalho. Desse modo, o nome da escola significa pelo memorável ao culto religioso de Nossa Senhora de Fátima, festejado no dia 13 de maio, data em que também se comemora o aniversário da cidade.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) (2016, p. 2), a escola, na data de sua fundação, oferecia o 1º Grau, que corresponde atualmente ao Ensino Fundamental, autorizado pelas Resoluções 020/83 e 023/83 e Parecer 016/83. Nos dias atuais, a escola conta com 34 turmas de alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 14 turmas no período matutino, 15 turmas no período vespertino e 05 turmas no período noturno, com um total de 855 alunos. Conta, ainda com uma equipe de 78 funcionários, sendo a maioria professores lotados conforme sua qualificação, apenas 03 professores atuam fora da área de formação.

Os alunos são de classe social diferenciada, provenientes de uma sociedade heterogênea, formada por migrantes de várias partes do Brasil, de origem

principalmente das regiões Sul e Sudeste, além de povos Chiquitanos⁷ e imigrantes bolivianos. Entre os alunos estão discentes vindos da zona urbana e da zona rural do município.

Quanto à estrutura, a escola está equipada com um laboratório de informática com 40 computadores, uma biblioteca, uma sala para a administração escolar, uma cozinha com refeitório, cantina, sala de professores, sala para o Laboratório de Matemática e ciências naturais, sala de recurso multifuncional para atendimento educacional especializado (AEE), sala para a rádio, diretoria, despensa, almoxarifado, pátio coberto, ginásio poliesportivo coberto, quinze salas de aula e banheiros e outras dependências e vias adequadas a alunos com necessidades especiais ou mobilidade reduzida.

Conforme descreve o Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola é um marco referencial do município devido ao grande índice de alunos aprovados em instituições de nível superior em várias universidades do país e atende a comunidade de uma forma geral, dando possibilidade de empregabilidade e sustentabilidade.

A escola torna-se então **um lugar de referência** e conta com aliados importantes tais como a internet, materiais didáticos diferenciados, contato com o rico mundo da leitura, portanto a escola está articulada a um conjunto de redes e informações que passam a ser mais um elemento vital para a produção de conhecimento. (PPP, 2016, p. 6) (grifos nossos)

Nesse discurso, a escola é um “lugar de referência”, para o desenvolvimento da comunidade local e ascensão social dos alunos e seus familiares, pois está imersa no mundo tecnológico e conta com a internet, materiais didáticos de leitura variados, formando uma rede de informações. Esse imaginário de escola de referência se constrói historicamente e significa dentro do ambiente escolar e fora dele, em seu entorno.

E demonstra como a escola vê seu entorno, legitimando as práticas que ocorrem em seu interior, conforme nos mostra Orlandi (1994, p. 57) “se se tira a história, a

⁷ O povo Chiquitano constitui-se por uma mistura de grupos indígenas. Esses povos adentraram o território brasileiro, vindos da Bolívia, devido aos conflitos entre os jesuítas e os espanhóis no século XVII. Em Porto Esperidião podem se observar até hoje a presença desses povos, em costumes como o *Curussé* carnaval típico de Porto Esperidião, que é uma variação do *carnavalito* boliviano, e em comunidades que falam um dialeto originário do *Aymara*. (PME, Porto Esperidião, 2003)

palavra vira imagem pura. Essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de construir práticas”.

Esse é o modo como o PPP faz circular o discurso da escola para os sujeitos que a constitui e a fazem funcionar como um lugar de referência na cidade através da qual se pode ascender socialmente.

A região de fronteira possui algumas especificidades que lhe tornam particular, referente às línguas que ocupam um espaço de dizer constituído desde o processo de colonização linguística e entram em tensão agora na escola. Muitos alunos bolivianos que se matriculam na Escola Estadual 13 de Maio tiveram alfabetização em língua espanhola, na maioria das vezes, a *língua materna* e nacional, e se deparam com um ensino heterogêneo, formulado em língua portuguesa, a língua nacional do Brasil.

Compreendemos, então, que a consolidação de políticas públicas com a implementação de leis que regulamentam o ensino de línguas no território brasileiro é, em princípio, norteadora dos caminhos pelos quais as práticas de linguagem vão se realizar. Desse modo, trazemos no próximo capítulo, uma abordagem sobre como se deu a constituição da língua portuguesa do/no Brasil, marcada pelo apagamento/silenciamento das outras línguas faladas antes da chegada dos portugueses e o modo como a resistência à imposição de uma nova língua significou nesse processo.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA NACIONAL BRASILEIRA: MEMÓRIA E HISTÓRIA

Neste capítulo, discutiremos o processo de constituição da língua portuguesa falada no Brasil, imposta por uma política de silenciamento das línguas dos nativos e, posteriormente, da língua geral no período de colonização das terras brasileiras pelos portugueses. Queremos compreender, também, o modo como são pensadas as políticas públicas para o ensino-aprendizagem de línguas, nas quais ainda ressoam os efeitos dessa colonização linguística.

Cabe observar que a língua portuguesa, no início da colonização do Brasil, marcou-se por embates com as outras línguas existentes no território brasileiro e durante esse período de tensão não foi a única língua de comunicação. Os colonizadores se comunicavam com os nativos usando a língua geral, uma mistura de suas línguas com o português falado no Brasil. Segundo Guimarães (2007, p. 65), “a língua geral se tornou a língua franca do Brasil, sendo falada pelos indígenas, portugueses e negros”. Para o autor (*idem*, p. 64), a língua franca “é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercuro comum”.

A partir da segunda metade do século XVIII, a língua portuguesa se impôs no território brasileiro e silenciou as outras línguas. Depois da independência, tornou-se a língua nacional do Brasil, com características próprias que a diferenciam do português de Portugal, confirmando a história de silenciamento de outros falares.

Assim, apresentamos um percurso histórico das políticas de línguas implantadas no Brasil, desde o século XVI aos dias atuais. Contextualizamos a situação do ensino de línguas nas escolas em município de fronteira, para entender como se deu o processo de formação da língua portuguesa falada no Brasil desde o período da colonização e como isso se configura nas políticas públicas implementadas na constituição dessa língua. Esse estudo nos auxiliará na compreensão do modo como ocorre o ensino de línguas no espaço multilíngue da fronteira.

2.1 O silenciamento da língua geral e a imposição da língua portuguesa no Brasil

Segundo Guimarães (2007), a história sobre a língua portuguesa no Brasil, no geral, desconhece as relações políticas envolvidas na implantação do português como língua nacional brasileira. Para o autor, aceitá-la significaria entender o que está silenciado. O português do Brasil recebeu influências dos vários falares presentes no território nacional, mas sua especificidade se deu, principalmente, por imposição de decretos e leis, levando à constituição da língua portuguesa falada atualmente, pois as políticas linguísticas atuam de forma decisiva para a formação de cada língua. Nesse processo, marcado pela relação de poder, a língua do colonizador, em geral, sobrepõe à do colonizado, silenciando outras línguas, isso explica a hegemonia da língua portuguesa sobre as outras línguas faladas no Brasil à época da colonização e que ressoa nas atuais políticas de línguas.

Os portugueses impuseram sob força de lei a língua portuguesa e silenciaram as outras línguas faladas no território brasileiro, entre elas, as línguas indígenas que existiam em grande número. Segundo Pires (2009), a língua falada na colônia passou a ser a língua Brasília e mais tarde a língua geral, que fora uma mistura dos falares dos nativos com a língua portuguesa. Essas línguas foram uma forma de comunicação entre os nativos e os recém-chegados portugueses, e também, entre os próprios indígenas, que para se comunicar dentro das próprias tribos e/ou com tribos que falavam outras línguas, os indígenas se valeram da língua Brasília (*ibidem*).

A língua Brasília falada por toda a costa brasileira inclusive pelos portugueses que aqui viviam foi modificada pelo uso corrente de índios e não-índios a partir da segunda metade do século XVII e passou a se chamar a língua geral. No Brasil colônia, duas línguas gerais se destacaram: a paulista e a amazônica, conforme expõe Mariani (2003, p. 77):

é irreversível o processo de gramatização, utilização e expansão da língua geral em duas principais capitâneas: São Paulo e Grão-Pará e Maranhão. São ambas áreas de progressiva colonização e de grande penetração jesuítica em distintos períodos históricos.

A língua geral paulista originária dos índios Tupi era falada pelos exploradores, que se organizavam em Bandeiras⁸ para a ocupação do interior do Brasil. Os bandeirantes levaram essa língua para regiões como Goiás e Mato Grosso e ainda hoje recessoam vestígios no vocabulário das pessoas e nos nomes de lugares, como o nome da capital de Mato Grosso, Cuiabá⁹.

Desenvolvida a partir do Tupinambá, a segunda língua geral brasileira, desenvolveu-se inicialmente no Maranhão e no Pará. Foi uma língua que serviu de veículo da catequese e de ações sociais e políticas portuguesas. Segundo Pires (2009), a segunda língua geral passou a ser conhecida com o nome de Nheengatu, no final do século XIX e ainda é falado na região Amazônica.

A substituição da língua geral pela língua portuguesa culminou com a publicação do Diretório dos Índios, documento que Sebastião José de Carvalho e Melo, posteriormente Marquês de Pombal, publicou em 1757, após a expulsão dos jesuítas. O Diretório trazia em seus 95 artigos uma série de dispositivos acerca da política para os índios, imposta por Portugal. Sobre a questão das línguas, o Diretório foi significativo na implantação da língua portuguesa em detrimento da língua geral e de outras línguas faladas pelos índios.

No artigo sexto do Diretório, textualiza-se a imposição da língua do “Príncipe” como um meio de trazer-lhe ao afeto, a veneração e a obediência. Vejamos:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso **da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a**

⁸ As Bandeiras eram expedições particulares de exploração do território brasileiro que agiam sem o apoio das autoridades portuguesas. Os bandeirantes avançavam em grupos por áreas desconhecidas e atravessavam vales, rios e montes, partindo de São Paulo em busca de ouro, pedras preciosas e índios. Muitas vezes as expedições bandeirantes partiam com o único objetivo de capturar e escravizar índios, atuavam atacando de surpresa as aldeias, queimavam as ocas, matavam mulheres e crianças e partiam com os índios amarrados e acorrentados para São Paulo, onde eram vendidos. Os bandeirantes deram origem a várias cidades brasileiras e centenas de povoados ao longo dos caminhos percorridos. (CANCIAN, 2007)

⁹ “Sobre a origem do nome do Município, diz Carlos Drummond concordar com os jesuítas, quando admitem ser o topônimo oriundo do tupi. Segundo ele, Cuiabá derivar-se-ia de Icuíia, espécie de flecha para pesca, feita de cana brava e pá, partícula locativa: lugar, pouso. Icuipá designaria, por conseguinte, lugar onde se faz alguma coisa.” (<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/cuiaba.pdf>) Assim, o significado de Cuiabá seria: lugar em que os índios costumavam pescar com a icuíia.

veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; **invenção verdadeiramente abominável, e diabólica,** para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, **não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa,** na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (NAÇÃO MESTIÇA/Diretório dos Índios, 2015) (grifos nossos).

Vemos, nesse artigo do Diretório, que a língua geral era uma “invenção verdadeiramente abominável e diabólica” e que os meninos e meninas que fossem à escola e indígenas capazes de instrução deveriam usar “unicamente” a língua portuguesa, sob o risco de uma “total ruína Espiritual e Temporal do Estado”, resultando com isto no silenciamento da língua geral. O Diretório dos Índios foi uma política que marcou definitivamente a mudança linguística que houve no Brasil no final do século XVIII.

Nas escolas era ensinada a língua portuguesa não sendo permitida nenhuma outra, conforme o rei de Portugal determinava. Oficializara o ensino da língua portuguesa com incentivo ao culto aos clássicos portugueses, surgindo a questão da língua que diferenciava a língua escrita da língua falada, a do bom português e a do mal português. (DIAS, 1996).

Dessa forma, a constituição da língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma história marcada por uma política linguística opressora e impositiva, que promoveu a interdição de outras línguas e resultou na constituição de um imaginário de unidade linguística. Mariani (2004, p. 51) afirma que:

A unidade linguística é um dos elementos que vai constituir a identidade nacional no lento processo de constituição histórica dos estados nacionais: uma única língua oficial a ser usada pelos cidadãos com a função de regular juridicamente as relações de vassalagem.

E essa unidade linguística passa ser constitutiva da identidade nacional no decorrer desse processo, na medida em que a afirmação do Brasil enquanto nação se dá

pela imposição da língua portuguesa como língua oficial no território nacional. E o resultado desse funcionamento é o aparecimento de uma forma sujeito controlada/regulada quanto ao modo de se significar pela/na língua. Em outras palavras, o Estado impõe ao cidadão um certo modo de estar na língua, sob certas condições, com determinadas formas e não outras.

Ainda, segundo Mariani (2004), o caráter técnico na criação de políticas linguísticas resulta no silenciamento e organiza o espaço de circulação das línguas. O Diretório dos Índios delegou lugar de destaque à língua portuguesa sobre a língua geral, com a proibição desta nos espaços educativos do Brasil colônia impondo a nacionalização do português como língua oficial no Brasil.

Nessa direção, Di Renzo (2005, p. 31-32) afirma que

estabelecer relações entre os acontecimentos históricos que deram origem ao Estado brasileiro e à constituição de uma (sua) língua nacional nos permite não só refletir sobre o discurso da história, mas sobretudo, nos permite re-interpretar esses acontecimentos atravessados pelo discurso sobre a língua.

Assim, através do estudo do modo como a língua do colonizador foi imposta para garantir presença política na Colônia, podemos entender os acontecimentos históricos que deram origem ao Brasil. Notamos que se repete a imposição da língua da mesma forma que se impõe a presença dos portugueses nas terras brasileiras.

Dessa forma, desde o início da colonização, a língua portuguesa foi motivo de dominação e “civilização” dos povos que aqui viviam. Suas línguas foram silenciadas pelo processo impositivo de fortalecimento da língua portuguesa pelos colonizadores através de políticas que silenciaram e/ou apagaram as línguas indígenas e, posteriormente, a língua geral.

Vejamos, a seguir, algumas reflexões sobre o modo como as políticas públicas de ensino vem se configurando no cenário nacional, para pensarmos a questão da política de línguas na perspectiva discursiva, ou seja, quando pensamos o ensino de línguas, pensamos em práticas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência e de experiência no espaço político de seus sentidos (ORLANDI, 2007).

2.2 A nacionalização do português do Brasil: a fronteira e o ensino de língua

Entendemos que o ensino de línguas em região de fronteira é fortemente marcado por relações históricas e culturais. Essas relações constituem as línguas e os sujeitos, uma vez que sujeitos habitam esse espaço. Conforme já comentamos, o aluno boliviano, em sua maioria, com história escolar na língua espanhola, que imigra para o Brasil, passa a estudar em escolas que têm o português como língua nacional. As aulas são ministradas nessa língua e se pautam na produção literária, histórica e cultural da língua portuguesa, promovendo uma interdição da língua nacional de seu país.

A linguagem tem aspecto linguístico e histórico, ambos constitutivos do sujeito do discurso e dos sentidos, conforme ressalta Orlandi (2001, p.36-37):

a análise do discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos, que (o) significam. O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído.

Nessa direção, a linguagem enquanto prática simbólica nos leva a pensar nos processos de identificação do sujeito com a língua e com a história, pois “ao significar, o sujeito se significa” (ORLANDI, 2001, p. 22). Dessa forma, a dificuldade de o aluno imigrante aprender a outra língua se relaciona com o modo como a língua portuguesa é significada, ou seja, a língua portuguesa legitimada na escola é trabalhada pela norma, pela organização.

Assim, segundo Payer e Celada (2016), a aprendizagem de línguas deveria ir na direção de levar o sujeito de aprendizagem à compreensão da constituição das línguas, deveria se preocupar em ensinar não apenas os conteúdos gramaticais, a estrutura da língua, mas pautar-se num ensino “que se subordine à ordem, ao funcionamento da língua, e não à organização que fazemos operar como representação desse funcionamento”. (PAYER e CELADA, 2016, p.24).

A língua portuguesa, uma vez consolidada no Brasil, encontrou um importante espaço de desenvolvimento, fortalecido pelo poder de Portugal e que ainda hoje ressoa nas políticas de Estado para o ensino de línguas. A discussão que daí se depreende, envolve complexas relações de poder, numa luta desigual entre a língua portuguesa e as outras línguas praticadas no Brasil.

2.3 As disputas entre a língua materna e a língua nacional: interdição, apagamento e resistência

No contexto de fronteira em que a língua nacional e a língua materna convivem/debatem, o contato entre línguas apresenta “disputas” marcadas pela divisão imaginária, das línguas para seus falantes pelo Estado. (GUIMARÃES, 2007 p. 63). Essas disputas são especialmente percebidas no ensino para alunos imigrantes, em que a língua materna e a nacional não coincidem. Guimarães (2007) ressalta o peso da organização política formadora dos Estados nacionais na constituição de noções como, língua nacional, língua oficial, língua estrangeira. É o poder do Estado quem legitima a língua a ser falada nos domínios de seu território.

Quando pensamos as fronteiras, nesse estudo, refletimos sobre os aspectos históricos, sociais e linguísticos que fazem parte do processo de identificação do sujeito brasileiro e do sujeito imigrante. As fronteiras não se restringem ao espaço geográfico. São limites que se fazem e se movimentam pela constituição dos sentidos.

A língua que se constituiu no Brasil como oficial e nacional é o português que se fortaleceu em nosso país com a vinda da família real, em 1808. Em 1826, ocorreu um terceiro momento na oficialização do português culminando com a chegada de cerca de 15000 portugueses no Brasil e a criação da imprensa e da fundação da Biblioteca Nacional, resultando num efeito de unidade ao português do Brasil. (ORLANDI, 2001).

As línguas indígenas faladas no Brasil quando os portugueses chegaram para colonizar o território brasileiro sofreram um processo de apagamento, como forma de nacionalização dos grupos indígenas que aqui viviam. Esse processo foi marcado pela imposição da língua geral e, posteriormente, da língua portuguesa como língua nacional.

Já na República da Bolívia, concordando com a colonização espanhola, o espanhol predomina como *língua materna* em detrimento de outras línguas presentes em seu território, conforme nos aponta o Ministério da Educação boliviano:

Se destaca el hecho de que en el área urbana el español es el idioma materno predominante (80,2%), aunque cerca de un 20% aprendió a hablar en algún idioma originario. En el área rural, el quechua es el idioma materno predominante (39,1%), seguido del español (35,2%) y el aimara (22,0%). (Ministerio de Educación, 2004, p. 38)

Como podemos observar, na zona urbana do território boliviano, cerca de 80% da população tem como língua materna o espanhol e, na zona rural, esse número cai para 35,2%. Junto com o espanhol o *quéchua* e o *aimará*¹⁰ são línguas maternas de expressivo número da população boliviana. Mas como demonstrado nas informações acima apenas 20% da população urbana do território boliviano aprendeu falar em língua materna. Já na zona rural, esse número vai para 65% da população.

Esses números parecem indicar a necessidade de se pensar em escolas que ofertem a educação inicial em língua diversa do espanhol, ou seja, em línguas originárias no território boliviano. Segundo o Ministério da Educação da Bolívia, esse quadro “refleja la necesidad de contar con escuelas que inicien el aprendizaje en algún idioma originario, para eliminar las dificultades de aprendizaje de los niños cuyo idioma materno no es el español”. (Ministerio de Educación, 2004, p.39).

Os educadores bolivianos, segundo o Ministério da Educação do país, demonstram preocupação com a questão das línguas ao se referir às dificuldades de aprendizagem observadas relativas às línguas discutindo a necessidade de implantação de escolas que iniciem o ensino com a língua materna para alunos cuja língua materna não é o espanhol.

As línguas funcionam num 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.

As políticas públicas são, dessa forma, uma maneira do Estado posicionar-se em relação à questão das línguas. Esse posicionamento é que dá visibilidade ao Estado, principalmente, com o ensino da língua nacional em detrimento de outras línguas. Vejamos, a seguir, como se dá o ensino de línguas na Escola Estadual 13 de Maio.

2.4 A Educação para o mundo do trabalho *versus* a formação do sujeito de linguagem

¹⁰ Línguas indígenas faladas em algumas regiões da Bolívia.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016) da Escola Estadual 13 de Maio descreve a escola como um espaço que oportuniza melhoria de qualidade de vida, desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, contribuindo para a continuidade aos estudos e o ingresso no mundo do trabalho.

A escola, como espaço que possibilita a melhoria na qualidade de vida, oportuniza o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o ingresso nas universidades e no mercado de trabalho, além de contribuir para a construção de um arcabouço para o desenvolvimento de cidadãos. (PPP, 2016, p. 5)

Observamos nesse recorte que o “desenvolvimento de cidadãos” pelo qual a escola propõe seus objetivos descritos no PPP não preconiza a cidadania de um sujeito constituído na história como o sujeito da Análise de Discurso, mas uma cidadania que se adquire no espaço escolar, conforme Orlandi (2013, p.257):

no Brasil, mesmo que o Estado já se tenha constituído formalmente há mais de um século, não se nasce cidadão. Não se trata assim de uma questão jurídico-política. As leis são uma projeção de um desejo. Essa tarefa — de transformação e não de direito: “virar cidadão” — fica para a educação, ou seja, é uma questão pedagógica que pode ou não atingir o sujeito social brasileiro. O que me leva a afirmar que não temos em nossa história lugar efetivo que corresponda à constituição histórica de um lugar de cidadania.

O PPP da escola descreve como seus objetivos refletir e discutir aspectos do cotidiano da prática docente para melhorar a capacidade de aprendizagem e afirma “propiciar oportunidades aos educandos para que desenvolvam suas competências e habilidades no sentido de que possam posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva na sociedade, ou seja, tornar-se cidadão”. (PPP, 2016, p.33).

Tais objetivos estão em conformidade com o que expõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (1997) sobre “o desenvolvimento de novas competências”:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o **desenvolvimento de novas competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “**aprender a aprender**”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem

assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p. 28). (grifos nossos)

Por sua vez, os objetivos específicos da escola também compartilham desse princípio de formação do aluno para o desenvolvimento de habilidades que levem ao ajustamento e participação dos estudantes na sociedade. Em outras palavras, a escola deve preparar o aluno para se tornar um cidadão competente para atuar na sociedade.

Esses documentos promovem a pedagogia do “aprender a aprender” que, conforme Duarte (2008), está inclusa no construtivismo, na Escola Nova, no interacionismo nos quais o aluno precisa construir “instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente”. Nesses termos, a escola seria voltada mais para o sujeito trabalhador autônomo que uma educação voltada para a construção do sujeito de aprendizagem. Ou seja, um sujeito que acompanha as mudanças de seu tempo com vistas à empregabilidade, levando-o a adaptar-se na sociedade capitalista, conforme Pfeiffer (2011).

Nesse modelo de educação, Newton Duarte (2008) aponta quatro posicionamentos valorativos por meio dos quais o sujeito deverá ser autônomo no processo ensino aprendizagem, por meio da pedagogia do “aprender a aprender”: realizar a aprendizagem por si, sem interferência de transmissão de conhecimentos e experiências; no posicionamento número dois, o autor ressalta que é mais importante que o aluno desenvolva um método de aprendizagem, que utilizar de conhecimentos que já foram experimentados; outro posicionamento é o de que as necessidades e desejos da própria criança impulsionem a aprendizagem; e, por último, a educação deve preparar o aluno para acompanhar as mudanças constantes da sociedade.

Dessa forma, observamos que tais quais os PCNs, os objetivos propostos para a escola descritos no PPP querem formar um profissional para atuar na sociedade, preparado para “lidar com as tecnologias e linguagens” (PCNs, 1998, p. 28) numa sociedade capitalista (DUARTE, 2008), em que se busca a competência para atuar no mercado de trabalho. Segundo o autor, essa sociedade leva a educação a alcançar uma excelência na rapidez com que as informações circulam, pois é uma sociedade em que as mudanças ocorrem muito rapidamente. Duarte (*idem*) afirma que as mudanças podem ocorrer, inclusive, no espaço de alguns meses. E, a escola para atender a essa sociedade, deverá ofertar uma educação para o trabalho, que garanta a empregabilidade do sujeito,

sendo esse sujeito, um novo profissional que deve adaptar-se a esse modelo educacional (PFEIFFER, 2011).

Assim, a escola como uma instituição de poder reproduz um já-dito acerca das tecnologias, colocando-as como um meio para resolver os problemas educacionais e da vida profissional dos estudantes. A escola oferece uma formação para o mercado de trabalho. Reproduz a ideologia de que os meios tecnológicos vão resolver os problemas e viabilizar o conhecimento. Esse é um discurso - de que as inovações tecnológicas -, que estão presentes em todos os campos do conhecimento, reflete diretamente na vida social, acadêmica e profissional dos alunos.

De acordo com Pêcheux (1995),

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. (p.159-160).

Para o autor, o sentido é marcado por aspectos históricos e ideológicos. 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.

Pêcheux (1995) explica a dependência das formações ideológicas por meio de duas teses: a primeira de que o sentido de uma palavra, uma expressão, uma proposição não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas. E a segunda, que toda formação discursiva é ancorada no já-dito. Desse modo, a escola promove a “retomada do jogo” da linguagem ideologicamente inscrita no já-dito.

Conforme os objetivos propostos no PPP, a escola também demanda de professores preparados para atuar com as “novas tecnologias e linguagens” e com uma educação voltada para a aprendizagem que possibilite lidar com esses meios. A inserção dos alunos nas tecnologias os colocaria no mercado de trabalho. Dessa forma, em

relação ao ensino-aprendizagem de línguas, prevalece um imaginário de que o sujeito precisa aprender a se comunicar, isso é, estar “preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens”, conforme propõem os PCNs (*idem*).

Ademais o currículo escolar centra-se na aprendizagem das diversas linguagens para direcionar o aluno ao mundo do trabalho, sentidos ressignificados pelo efeito do pré-construído e que irão nortear todos os programas de formação, o que nos convoca, conforme Bressanin et al (2013, p.24), a “refletir também sobre o currículo escolar para compreendermos a constituição das políticas públicas de ensino uma vez que os sentidos dizem respeito às suas condições de produção, nas quais se constituem os sujeitos na sua relação com a memória discursiva”. Nessa direção, tomamos o currículo escolar como um objeto discursivo, que reflete as concepções de língua e sujeito expostas e silenciadas nas políticas públicas de ensino, ou seja, como “discurso que produz efeitos de sentidos para os sujeitos e para a história das políticas de currículo no ensino da língua”. (BRESSANIN et al, 2013, p.14).

O sujeito na Análise de Discurso é discursivo, com marcas sociais, ideológicas, históricas e se constitui com os sentidos atravessados pela história e pela língua. Segundo Ferreira (2003, p. 192), “o sujeito do discurso, em sua relação com a língua, estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais”. Assim, o objetivo de formar um aluno competente para atuar na sociedade ignora a constituição do aluno em sujeito da aprendizagem, que constitui e se constitui pela linguagem.

A formação do sujeito de aprendizagem pelo viés da Análise do Discurso considera os aspectos linguístico e histórico imbricados na formação do sujeito e dos sentidos que permeiam seu discurso. À escola cabe, então, proporcionar uma formação que vise à constituição do aluno enquanto sujeito de aprendizagem.

Sobre o ensino de línguas o PPP da escola propõe

compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade; Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. (PPP, 2016, p. 193)

Como proposta para o ensino de línguas os objetivos da escola destacam, segundo o PPP, a compreensão do português como língua materna e o conhecimento das línguas estrangeiras “como instrumento de acesso a informações e a outras culturas

e grupos sociais” (*ibidem*). Dessa forma, o PPP textualiza que o ensino de línguas estrangeiras tem como objetivo o acesso a informação e cultura de outros grupos.

Orlandi (2013) nos propõe pensar a política linguística a partir de três posições: quanto à unidade, à questão da dominação e quanto à questão da diversidade como princípios éticos que estão quase sempre em situação de contradição, e caberá então, segundo a autora, não apagar essa contradição, mas fazer face a ela.

Nessa direção, Payer e Celada (2016, p. 19) observam que o ensino de línguas vem sendo instrumentalizado, cada vez mais, “a partir dos sentidos privilegiados em discursividades vinculadas ao Mercado”. Para as autoras, o entrelaçamento entre Estado e Mercado afeta o modo como a língua e as línguas são projetadas. (*idem*). Assim, as políticas públicas, nos últimos anos, ainda que, atravessadas pelo discurso acadêmico, vão na direção de fortalecer o ensino de línguas que atenda ao Mercado, antes de considerar o contexto em que vivem os sujeitos.

A compreensão das políticas públicas como práticas orientativas dos processos educacionais, na busca dos conceitos e definições que embasam a educação básica pública para o trabalho pedagógico com alunos imigrantes será destacado a seguir.

2.5 As políticas públicas e o trabalho com alunos imigrantes

Analisamos a seguir os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e pelo governo do estado de Mato Grosso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (2010), respectivamente, sobre o que orientam para o trabalho com sujeitos imigrantes.

Os PCNs conceituam a língua como um sistema de signos histórico e social que possibilita ao sujeito significar o mundo e a sociedade. Vejamos:

língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998. p. 20).

Dessa forma, vemos que os PCNs tomam a linguagem numa perspectiva pragmática, que possibilita aos sujeitos apreender o sistema linguístico relacionado ao

seu uso, ou seja, “seus significados culturais” para entenderem e interpretarem a realidade e a si mesmos. Esse documento reforça o imaginário de língua homogênea, transparente e única, ou seja, a língua como um sistema de signos, que possibilita o conhecimento do mundo e da sociedade. Ao desconsiderar a opacidade da língua o documento a reduz a uma concepção sistêmica/estruturalista, desvinculada de seus falantes. Dessa forma, os sentidos se dão pela/na língua e não são consideradas a exterioridade e a historicidade que constituem as línguas e os sujeitos.

No que refere ao aluno imigrante, os PCNs, no volume de língua estrangeira, citam que “a convivência entre a comunidade local e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar” (BRASIL, 1998, p.23), no entanto, o documento somente propõe a inclusão da língua estrangeira como segunda língua. E complementa: “por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua”. (*ibidem*).

Observamos nos excertos acima que o documento deixa uma “lacuna” sobre o bilinguismo, principalmente, na região de fronteira, já que a presença de sujeitos imigrantes é expressiva nas escolas brasileiras, em especial, no Estado de Mato Grosso, onde desenvolvemos nossa pesquisa. Ademais, ao considerar que “a convivência entre a comunidade local e imigrantes pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar”, os PCNs, sutilmente, tocam na questão da diversidade linguística e da não coincidência entre as línguas, mas não apresentam nenhuma proposta efetiva sobre o modo como a instituição escolar poderá trabalhar essas especificidades.

E é nessa mesma direção que os PCNs, referentes à Pluralidade Cultural, vão tratar a diversidade étnica e cultural, pois propõem “novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais (negros, índios, imigrantes, migrantes) que a produziram” (BRASIL, 1998, p.51) e ainda que “as questões de história desses povos requerem um tratamento cuidadoso por parte da escola”. (*idem*, p. 52).

Vemos nesses documentos, que ao fazerem menção aos diferentes grupos sociais que constituem a formação social brasileira, produzem o apagamento do político nessa relação. Diríamos que é falando da diversidade linguística, étnica e cultural que se apaga o sujeito imigrante e todos os sujeitos (negros, índios) que constituem a nação

brasileira. Colocam todas as etnias em um mesmo grupo, enquanto “povos” que produziram uma história que precisa ser contada de modo “cuidadoso por parte da escola”. Com esse discurso passa do plano político para o plano moral. Em outras palavras, uma história que sempre foi narrada pelo colonizador, produzindo seus efeitos. Efeitos de uma colonização linguística, que apaga a tensão entre línguas, reforçando ainda mais a hegemonia de uma língua de mercado, em detrimento de condições que valorizem as outras línguas praticadas pelos sujeitos. Desse modo, privilegia as línguas que estão aptas para o Mercado.

Nesse sentido, observamos que há uma interdição da língua falada pelo sujeito imigrante, pois ao chegar à escola brasileira entra em contato com uma língua diversa da língua que pratica, que não está autorizada a circular nesse espaço, como nos aponta Zoppi-Fontana (2003, p. 275):

[...] o estudo de práticas discursivas definidas por processos de identificação a partir dos quais o sujeito do discurso se constitui na sua concreta função de enunciador afetado por uma desqualificação, uma deslegitimação e, inclusive, uma interdição desse seu dizer. Posições de sujeito que se caracterizam por um esvaziamento/silenciamento da função enunciativa que afeta tanto os processos de constituição do sujeito quanto os efeitos dos enunciados aí produzidos, cujas formulações sofrem restrições de circulação.

As práticas discursivas do aluno imigrante e os processos de identificação com as línguas em circulação na escola brasileira passam por uma desqualificação, deslegitimação de seu dizer. As formulações feitas na língua que pratica sofrem restrições de circulação. E uma vez que há a interdição de seu dizer, há também um esvaziamento da sua função enunciativa. O aluno imigrante é silenciado e se silencia.

Cabe destacar que o conhecimento linguístico que os alunos trazem está relacionado às práticas sociais que eles vivenciam fora da sala de aula, em sua língua. Esse conhecimento é interdito, quando a escola só permite que o aluno produza textos orais e escritos em língua portuguesa. Na maioria das situações, a memória de língua desses sujeitos acaba silenciada nas práticas de escrita (redações) da escola. Na oralidade, algumas vezes, sobram resquícios dessa língua apagada, permanecendo os traços de memória que se misturam aos traços do apagamento/esquecimento. Ou seja, o processo de constituição do sujeito do discurso nem sempre é considerado pela escola, dificultando a aprendizagem da escrita.

2.6 O Estado de Mato Grosso e a inclusão da língua espanhola no currículo

O Estado de Mato Grosso, atendendo a lei federal 11.161/2005¹¹, que dispõe sobre o ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras para alunos do ensino médio e facultada para alunos do ensino fundamental a ser ofertada no horário regular de aula, implementou a oferta de língua espanhola no ensino médio.

Apontamos, conforme Rodrigues (2010), haver uma disjunção no ensino de línguas estrangeiras no Brasil: há uma língua estrangeira da escola e uma língua estrangeira dos cursos livres (língua de mercado). Segundo a autora, esse modo de interpretar o lugar da língua estrangeira ensinada na escola colabora para a sua desvalorização, sendo vista como sinônimo de fracasso, desinteresse, enquanto nos cursos livres, o ensino de línguas se relaciona com prazer, facilidade de aprendizagem, sucesso culminando com um pré-construído sobre os motivos do fracasso de aprendizagem de qualquer língua inserida no currículo da escola brasileira. Ou seja, há “uma difusão de um imaginário que desvincula o ensino de línguas do espaço escolar e reforça seu caráter enquanto conteúdo extracurricular”. (RODRIGUES, 2010, p.97).

Reforça-se, assim, de acordo com Rodrigues (2010, p. 99), “um imaginário discursivo que interpreta a aprendizagem de línguas como, por um lado, um conteúdo que não se vincula ao currículo escolar – o que leva a escola a poder prescindir da oferta dessa disciplina – e, por outro lado, mesmo que paradoxalmente, como um conteúdo necessário para a inserção no mercado de trabalho”.

A respeito do ensino de língua portuguesa, Bressanin (2013) também observa esse funcionamento nos currículos, pois os sujeitos “não-cidadãos” devem ser escolarizados, formados pela escola para alcançar a cidadania e, ao mesmo tempo, qualificar-se para o mercado de trabalho. Isto é, “na prática ocorrem situações antagônicas em que os indivíduos acabam assujeitados ao sistema capitalista”. (*idem*, p. 60).

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, em conformidade com a LDB/96, lança a 22 de setembro de 2009 a Resolução 002/09. Essa Resolução, na seção II do Ensino Fundamental, em seu artigo 29 e inciso VII, prevê a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira e dá destaque ao ensino de espanhol por

¹¹ Essa lei foi revogada pela Medida Provisória nº 746, 22 de setembro de 2016.

considerar o contexto regional do Estado de Mato Grosso e cita a inserção do Brasil no Mercado Comum do Sul (MERCOSUL):

Além das disposições legais ou normativas vigentes para a Educação Básica, observar-se-á no planejamento, execução e avaliação da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental, o que segue:
II ... o ensino de pelo menos, uma língua estrangeira, cuja escolha fica a cargo da comunidade escolar, sendo facultada a Língua Espanhola, considerando o contexto regional e sua inserção no Mercosul. (CEE/MT Res. 002/09).

A resolução prescreve a oferta de ensino de língua espanhola nas escolas de Mato Grosso, após décadas de discussões a esse respeito no país, integrando a disciplina no planejamento, execução e avaliação da proposta pedagógica do ensino fundamental. Essa Resolução também estabelece o modo de oferta das línguas estrangeiras nas escolas, dando à comunidade escolar a possibilidade de escolha de qual língua ensinar e, ainda a inclui no cômputo da carga horária anual.

As Orientações Curriculares (2010) acerca do modo de abordagem dos conteúdos de línguas estrangeiras buscam incluir o aluno como sujeito de aprendizagem

O ensino de línguas estrangeiras não é um processo de clonagem de sujeitos estrangeiros, mas de habilitação do sujeito-aluno para enunciar com a maior proximidade do uso natural de uma língua através da qual o mundo é descrito e explicado de modo diferente com meios significantes também diferentes. Por outro lado, também não é um processo de recriação de um modo de expressão verbal já existente com meios alheios. (MATO GROSSO, 2010, p.98).

Por meio desse discurso, as Orientações Curriculares de Mato Grosso diferenciam o ensino de língua nacional e de língua estrangeira colocando o aluno como sujeito que passará a usar a língua estrangeira de um modo natural. Essa naturalidade torna-se necessária, principalmente, após a abertura do mercado econômico na América do Sul.

Foi somente a partir da assinatura do Tratado de Assunção, firmado entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, em 1991, com a abertura do Mercado Comum das Américas, o MERCOSUL, que o espanhol ganhou mais notoriedade com a implementação de políticas desse ensino nas escolas brasileiras.

Os trechos “não é um processo de clonagem” e “não é um processo de recriação”, nas orientações curriculares, apresentam um funcionamento discursivo da *negação*. Segundo Indursky (1997) “a *negação* é um processo de internalização de

enunciados oriundos de outros discursos”. Desse modo, ao negar traz o discurso do oposto.

Nas políticas implementadas para o ensino de língua estrangeira no Brasil, há um discurso de valorização do aluno enquanto sujeito, ainda assim, vemos que tais práticas são, ideologicamente, administradas levando a uma “desoficialização” da disciplina de língua estrangeira nos currículos.

Orlandi (1996, p. 48) sobre o conceito de ideologia, diz que a

ideologia não se define como conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa. Necessidade da interpretação, não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique.

O trabalho da ideologia é produzir evidências, nas quais o sujeito se constitui. O indivíduo não está livre para escolher. O seu dizer é afetado pelo interdiscurso “o todo complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1995, p.162). Para Orlandi (2004), o sujeito é constituído por gesto de interpretação, em uma palavra, diz a autora, o sujeito é interpretação. Assim o sujeito é afetado pela ideologia, pelo efeito de literalidade, pela ilusão de conteúdo, pela construção da evidência do sentido, pela impressão do sentido lá.

Cabe observar que é preciso tomar a dimensão do aprendizado de uma segunda língua como um processo de subjetivação¹², considerando a relação entre sujeitos e línguas como constitutivas, especialmente, no processo ensino-aprendizagem de línguas para o aluno imigrante, que trataremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

¹² Considerar o processo de aprendizagem de línguas como um processo de subjetivação é algo que vem sendo trabalhado por autores do campo da Linguística Aplicada e da Análise de Discurso.

CAPÍTULO III

A ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo, apresentamos a análise do *corpus* que organizamos a partir dos discursos das professoras que ministram aulas de Língua Portuguesa e das atividades de leitura e de escrita realizadas por alunos imigrantes provenientes da Bolívia, na Escola Estadual 13 de Maio, no município de Porto Esperidião.

Na primeira etapa de investigação da pesquisa, entrevistamos oito (08) professoras do ensino fundamental e ensino médio e fizemos uma seleção das entrevistas que consideramos mais relevantes para o que propomos compreender. Ressaltamos que utilizamos um questionário estruturado cujas repostas foram digitadas tal como foram formuladas pelas professoras. Organizamos o *corpus* em recortes, apresentados por meio de sequências discursivas (SD), que como nos propõe Courtine (2009, p. 25) são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”.

Desse modo, retomamos a concepção discursiva de recorte como propõe Orlandi (1996, p. 140): “a ideia de recorte remete à noção de polissemia e não à de informação. Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um espaço menos imediato, mas também de interlocução, que é o da ideologia”. Entendemos, então, o recorte pela incompletude ideológica na situação de interlocução.

Na segunda etapa da investigação, reunimos algumas atividades de escrita que as professoras entrevistadas realizaram com seus alunos na referida escola, das quais selecionamos as que foram feitas por alunos imigrantes. Essas atividades também foram digitadas tal como foram formuladas por eles.

3.1 O processo de identificação do sujeito-professor de Língua Portuguesa com as políticas de Estado

Para a Análise de Discurso, analisar um discurso, nesse caso, o das professoras de Língua Portuguesa, significa tomá-lo como objeto histórico-ideológico. Orlandi (2015, p.13) afirma que 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”. O processo de constituição do sujeito se dá pela interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. É a ideologia que determina o que pode e deve ser dito, em uma dada formação discursiva. O professor se inscreve em uma formação discursiva, ocupa a posição sujeito-professor de uma escola pública, e pode ou não se identificar, numa relação de força, com o discurso do Estado. O Estado impõe o ensino de língua portuguesa a todos os alunos de forma indistinta num jogo simbólico na busca pela unidade linguística em que conhecer a língua e saber usá-la com fluência é uma questão política. O professor afetado pela ideologia do Estado ministra suas aulas em língua portuguesa, num processo que interdita outras línguas que coexistem no espaço escolar.

É dessa perspectiva que interpretamos o *corpus* em análise, considerando que as instituições e os discursos que nela circulam são ideológica e historicamente constituídos, de modo que irá se configurar uma determinada prática pedagógica ao longo da formação e da atuação do professor em nosso país, em conformidade com as políticas de língua do Estado.

Trazemos o conceito de interpretação para Orlandi (1996) no qual a autora explicita o que é interpretação não só para o analista de discurso, mas para o sujeito da linguagem em geral e destaca os gestos de interpretação.

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. (ORLANDI, 1996, p.9).

Os gestos de interpretação, segundo a autora, significam de modos distintos, com suas diferentes linguagens ou formas de linguagem, bem como, diferentes materialidades. Assim, queremos compreender os gestos de interpretação, dos sujeitos-professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio que, nessa análise, se dão sobre os recortes das entrevistas.

Cabe destacar que das oito professoras da disciplina de Língua Portuguesa entrevistadas, quatro atuam no ensino fundamental I e outras quatro no ensino fundamental II e ensino médio. Todas as professoras do ensino fundamental I participantes da pesquisa são pedagogas e as professoras do ensino fundamental II e do ensino médio são graduadas em Letras.

Algumas professoras relataram que atuam há pouco tempo na escola. Em sua maioria, lecionam na unidade escolar há menos de três anos. Em conversa informal com as professoras, notamos um discurso recorrente entre elas de que esse tempo é pouco para conhecer os alunos e saber de sua proveniência pois, segundo elas, a carga horária do professor, principalmente, de ensino fundamental II e ensino médio é extensa e o tempo escasso para se conhecer os alunos.

As diferentes posições-sujeito, as diferentes formas de identificação dos sujeitos-alunos e dos sujeitos-professores, inscritos numa dada formação discursiva, determinaram a constituição dos recortes discursivos, nessa análise. Assim, organizamos os recortes discursivos em cinco sessões de análise:

- ✓ RECORTE 1: A relação entre a instituição e os sujeitos.
- ✓ RECORTE 2: A relação entre sujeitos e línguas.
- ✓ RECORTE 3: A relação entre as línguas.
- ✓ RECORTE 4: As ações de formação continuada e/ou outros cursos para orientar o trabalho com alunos imigrantes.
- ✓ RECORTE 5: As políticas públicas de Estado e o ensino de línguas para o aluno imigrante.

Organizamos no recorte 1 o questionamento feito às professoras entrevistadas sobre o modo como se dá a atuação da instituição escolar na socialização dos alunos imigrantes no processo de ensino. Queríamos com essa questão entender de que posição-sujeito as professoras enunciam, em qual formação discursiva seu dizer se inscreve ao enunciar sobre a sua atuação na instituição e a respeito do ensino de línguas para alunos imigrantes no ambiente escolar.

Segundo Pêcheux (1995, p. 160), “as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Para o autor as palavras, expressões, proposições adquirem sentido em referência às formações ideológicas que as sustentam. Assim, nos interessa analisar a posição-sujeito que as professoras ocupam e as formações discursivas nas quais inscrevem seus discursos,

Vejamos:

Recorte 1: A relação entre a instituição e os sujeitos

SD1(Q3; P8)¹³: Bem, acredito que os alunos são bem acolhidos, a socialização dos mesmos é ótima e que tanto a direção e coordenação da Escola quanto o coletivo de professores e demais educadores se empenham para que o desenvolvimento desses alunos oriundo de outro país seja pleno. O fluxo de imigrantes para o nosso município é constante e não vejo problemas.

Nessa sequência discursiva, o ensino de língua portuguesa a alunos imigrantes é tratado do ponto de vista da acolhida social. Através dessa SD, o sujeito-professor destaca que o corpo docente da escola se empenha para o desenvolvimento social pleno do aluno imigrante. A professora fala de seu lugar social, ocupa a posição sujeito-professor ao enunciar, ou seja, seu dizer é produzido pelo imaginário, que é social e resultado de relações de poder e de relações de sentido. 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, ou seja, seu dizer se inscreve numa dada formação discursiva, que de acordo com Pêcheux (1995), se refere a aquilo que pode e deve ser dito, ou seja, o sujeito tem a ilusão do sentido único.

Para Pêcheux (1995), o sujeito constitui-se pelos esquecimentos. Tem a ilusão de ser a origem do dizer e precisa dessa ilusão para enunciar. Esse é o esquecimento número 1. Esse esquecimento é inconsciente. O esquecimento número 2 é aquele em que o sujeito escolhe as palavras com as quais vai dizer, assim, ao enunciar o sujeito já exclui outros dizeres.

O sujeito se identifica com a formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, 1995). Desse modo, o sujeito-professor, interpelado pelas políticas de ensino do Estado, relata não ver problemas de inserção social desses alunos no ambiente escolar, com o fluxo constante de imigrantes para o município e destaca que a direção, a coordenação, os professores e demais educadores se empenham para o desenvolvimento pleno dos alunos imigrantes.

Há um pré-construído que retoma o modo como o brasileiro recebe o estrangeiro. Recorremos a Diniz (2008) quando aborda a imagem do brasileiro, numa posição discursiva de cordialidade pela perspectiva do estrangeiro. O brasileiro acolhe bem e é visto como gente boa, alegre, festiva. Instala-se aí uma contradição, outra

¹³ Identificamos com as letras “Q” e “P” seguidas de número a questão e o professor entrevistado, respectivamente.

posição discursiva da identidade brasileira, pois o brasileiro não reconhece a língua do outro.

É nessa mesma direção que outros sujeitos-professor vão dizer sobre o trabalho da instituição. Vejamos:

SD2 (Q3; P1): Os alunos tem muita facilidade na interação com os demais, percebo uma ótima rotina, sendo que, não são excluídos quando se forma grupos, em apresentações da escola, ou até mesmo em atividades individual. A escola como instituição de ensino, sempre apoia a interação desses alunos, proporcionando espaço, tempo em diversas apresentações culturais, regionais que organiza e sempre tem danças onde esses aluno são incentivados pelos professores a apresentar, e são ótimas apresentações, pois não se preocupam com o olhar dos demais. (grifo da professora)

O sujeito desse discurso enuncia na SD2, que a escola promove a participação em grupos, danças, apresentações, num trabalho que favorece a inclusão social. Percebemos que seu dizer se inscreve numa formação discursiva que leva em consideração a preocupação com a inclusão social, em incentivar os alunos a se inserir nas atividades do grupo, ou seja, o convívio social entre os alunos, assim como dito na SD1. Podemos colocar esse dizer numa relação de sentido de “uma educação humanizadora que considera a realidade do aluno, respeitando o desenvolvimento biológico e a interação social” (BRESSANIN, 2013, p. 28). Ao dizer que a instituição sempre apoia a “interação” dos alunos, o sujeito se identifica com os discursos em circulação na escola, que ora recobrem e ora apagam sentidos já ditos nas políticas de ensino a esse respeito.

Ainda, na SD2, o sujeito desse discurso reconhece que a escola promove e apoia a interação e proporciona tempo e espaço para apresentações que levam à integração. Nesse ambiente educativo permeia mais de uma língua. Convivem/debatem a língua portuguesa e a língua espanhola em suas várias formas, seja na linguagem formal ou informal, ou ainda, na mistura das línguas.

A mistura das línguas ocorre quando o aluno se posiciona no entremeio (CELADA, 2008) na aquisição de uma nova língua. Nesse caso, uma mistura do português, falado no Brasil, com o espanhol, falado na Bolívia se configura, assim, com o que chamamos “portunhol”.

Na SD2, há uma pista da diferença no tratamento entre os alunos, que nos possibilita subentender que os imigrantes são vistos de outra maneira, pois ao relatar

que o aluno imigrante não se preocupa com “o olhar dos demais”, o sujeito-professor dá a entender que apesar de participarem das atividades, a inclusão não ocorre do mesmo modo, ou seja, os alunos bolivianos são vistos de outra forma.

Sobre o funcionamento da negação no discurso, Indursky (1997, p.213) formula o conceito no qual destaca que “a negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos, podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso em análise”. São três operações, segundo a autora: negação externa, negação interna e negação mista. Para a autora (*idem*, p. 215), a negação externa incide sobre um discurso que provém de uma formação discursiva adversa; a negação interna incide sobre o que *pode*, mas não convém ser dito; e a negação mista mobiliza as duas modalidades anteriores numa única operação de negação. Assim, nas formulações “não são excluídos quando se forma grupos” e “não se preocupam com o olhar dos demais” a professora ao negar reivindica, ainda que inconscientemente, as afirmações do discurso-outro, isto é, nega-se o que poderia afirmar. O oposto ocorre na formulação “até mesmo em atividades”. Segundo Guimarães [s/d] o sintagma até “produz uma relação de articulação que não se resolve dentro do enunciado, ele projeta para outros enunciados, por sobre o limite do enunciado”. Assim, ao enunciar o sintagma “até”, o sujeito-professor, afirma para negar que os alunos não são excluídos no processo de aprendizagem.

Para promover a inclusão do aluno imigrante, a professora cita, na SD3, as aulas de espanhol ofertadas aos alunos do ensino médio.

SD3 (Q3; P2): A única opção que tenho conhecimento são as aulas de espanhol para os alunos do ensino médio.

O sujeito-professor entende que a escola oferece aulas de espanhol, que são ofertadas como língua estrangeira para promover a inserção social dos alunos imigrantes. A esse respeito, o PPP da escola traz como objetivos específicos a seguinte formulação:

Levar o aluno a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, bem como, desenvolver a leitura, a compreensão auditiva, a fala e a produção escrita, aplicando o conteúdo gramatical, léxico e cultural aprendido na prática, no que se refere à Língua Estrangeira; Promover o gosto pela leitura e a inclusão linguística e cultural dos educandos, na Língua Espanhola; (PPP, 2016, p.168).

Como vimos, o PPP textualiza que para constituir-se sujeito o aluno terá contato e exposição ao outro, à diferença, à diversidade; e “desenvolver a leitura, a compreensão auditiva, a fala e a produção escrita”, no entanto, essa série de sentidos está instalada no ensino do conteúdo gramatical, lexical e cultural da língua estrangeira. Não faz menção à questão da constituição das línguas que entram em contato nesse espaço em que há alunos brasileiros e bolivianos, que têm como língua nacional, a língua portuguesa e a língua espanhola, respectivamente.

O PPP textualiza séries de sentidos. Na primeira série temos: *o contato - a exposição ao outro e à diferença - o reconhecimento da diversidade*; e na segunda, fortemente instalada no ensino: *o conteúdo gramatical - o léxico - a cultura*. Celada e Payer (2016, p. 31) destacam a série de sentidos que ainda está instalada no ensino e pode ser representada da seguinte forma: *língua - estrutura - sistema - variação - organização* a qual, uma nova série, segundo Pêcheux (1999), pode ruir com a série anterior que estava regularizada. As autoras formulam uma nova série: *língua - discurso - forma material - heterogeneidade - ordem/organização* para “ruir” com a série cristalizada e fazer face à língua em sua heterogeneidade (*ibidem*, p.32).

Achard (1999, p. 15-16) afirma que se situarmos a memória do lado da regularização ela se situaria entre o histórico e o linguístico num jogo de força que o analista vem exercer sobre discursos em circulação. Na série citada no PPP há uma ruptura entre a forma discursiva da língua e a visão da língua enquanto sistema.

Podemos afirmar que a escola, como textualiza o PPP, ainda trabalha a língua, na disciplina de língua estrangeira, como código, como um sistema de signos, um instrumento de comunicação. Os alunos aprendem a estrutura interna da língua e a aplica nas atividades gramaticais de leitura, como compreensão auditiva da fala e da escrita. Nessa perspectiva, o trabalho sobre a língua se dá de forma homogênea, como sistema fechado em si, ideológica, como se a língua fosse a-histórica. Como diz Orlandi (2013, p. 29) sobre o fracasso no ensino de língua, “falta a inscrição do sujeito no processo histórico. Ou seja, aquilo que não faz sentido na história do sujeito ou na história da língua para o sujeito não “cola”, não “adere”.

Sobre a ideologia, Pêcheux (1995) afirma que é a ideologia que designa o que é e o que deve ser. Nos discursos analisados há a reprodução de um discurso recorrente

nas políticas de ensino de língua portuguesa: ensinar português é ensinar gramática normativa que prescreve o que considera “certo” e “errado”.

Para a Análise de Discurso, a língua é heterogênea constituída enquanto constitui o sujeito, entrelaçada à exterioridade, afetada pelo equívoco, pelo deslize, pela falha, inscrita na história. Dessa forma, pensa a língua colocando em confronto a unidade e a polissemia, a transparência e a opacidade, o fechamento e a incompletude, numa dimensão política. Assim, do ponto de vista da Análise de Discurso, consideramos a prática da língua na sua dimensão política, conforme Mariani (2004),

O simples falar ou tomar a palavra é em si uma prática política, com todas as suas implicações. O fato de tomar a palavra, o colocar-se como enunciador num dado contexto histórico-social, é algo que instaura diferenças, mesmo quando se busca consenso. Usar uma palavra é não usar outra, é fazer recortes em um entendimento absoluto, é inscrever-se em redes de filiações de sentidos, as memórias e esquecimentos constitutivos do dizer. (MARIANI, 2004, p. 40).

Considerar o uso da língua uma prática política, sujeita às diferenças, dada a heterogeneidade dos sujeitos e das línguas nos leva a considerar também os sentidos, as memórias e os esquecimentos constitutivos do dizer. O aluno imigrante traz consigo uma língua constituída historicamente, que é silenciada.

Conforme as SDs 4 e 5, o sujeito-professor relata que a escola se preocupa com a aprendizagem da língua portuguesa, procura fazer com que os alunos aprendam, e, por conseguinte, se identifiquem com a língua ensinada. E a escola oferta, para isso, um ensino “da melhor maneira possível”. Entendemos que esse imaginário se inscreve numa visão unilateral da constituição das línguas, em que o sujeito para se significar como pertencido sofre um apagamento de sua língua. Segundo Silva (2012, p. 24), tomar a língua como elemento de identificação de uma nação é refletir sobre os processos de subjetivação, apagamento e resistências a que os sujeitos são submetidos para se significar como pertencidos. Então, a língua portuguesa, falada no Brasil traz, desde a colonização, a hegemonia de ser a língua oficial falada no território brasileiro, atravessada por um imaginário de unidade linguística, que reverbera ainda hoje nas instituições escolares.

Vejamos:

SD4 (Q3; P4): Bom, pelo pouco tempo que trabalho nessa unidade escolar, percebo que a instituição procura inserir esses alunos na sociedade, ou seja, procura fazer com que aprendam a língua portuguesa.

Para inserir os alunos imigrantes na sociedade, conforme a SD4, a escola faz com que eles “aprendam” a língua portuguesa. Os alunos são interpelados pela escola a falar/escrever nessa língua, silenciando as outras línguas praticadas.

Vemos o silenciamento da(s) língua(s) dos alunos imigrantes, como uma prática que reitera a hegemonia da língua portuguesa. Observamos que *as outras línguas*, sejam as indígenas, a espanhola, as quais os alunos praticam não são sequer citadas, resultando numa visão unilateral: somente a língua portuguesa é autorizada a circular no espaço da sala de aula. A sala de aula torna-se um lugar de transmissão de conhecimentos.

SD5 (Q3; P6): A escola inclui sempre esses alunos oferecendo-os um ensino da melhor forma possível.

A professora afirma, na SD 5, a inserção social dos alunos imigrantes pela escola e cita para esse fim a qualidade do ensino, “da melhor maneira possível”. A língua portuguesa é uma língua que o aluno precisa aprender para a inclusão nesse novo ambiente linguístico, mas não vemos inseridas nesse ensino “da melhor maneira possível” *as línguas* que constituem o sujeito.

Na análise dessas sequências discursivas constatamos a recorrência da acolhida social dos alunos imigrantes na/pela instituição de ensino pesquisada. Nas aulas, segundo os sujeitos-professores, os alunos participam de diversas atividades, fazem trabalhos em grupos, frequentam aulas de espanhol. A escola procura fazer com que os alunos aprendam a língua portuguesa para se sentirem inseridos no ambiente escolar brasileiro. No entanto, não observamos nessas sequências discursivas qualquer menção às línguas, seja a língua portuguesa, espanhola ou outra, nesse ambiente de fronteira.

No segundo recorte, questionamos a relação sujeitos/línguas permeada pela heterogeneidade das línguas e dos sujeitos. Analisamos como as professoras observam o trabalho com a língua nas aulas de Língua Portuguesa, em que há alunos imigrantes e brasileiros, para entendermos o modo como o professor significa a relação entre sujeitos e línguas, na sala de aula e se elas percebem, ou não, como a diferença linguística atua no processo de ensino e de inclusão dos alunos estrangeiros.

Recorte 2: A relação entre sujeitos e línguas

SD6 (Q3; P5): Como estou trabalhando pela primeira vez com aluno de outro país, eu trabalho da mesma forma independente, não faço um trabalho diferenciado.

A SD6, textualiza que há um trabalho de forma homogênea. A metodologia e os conteúdos ministrados são iguais para todos os alunos, e a língua trabalhada é a língua portuguesa, não há um trabalho diferenciado para os alunos imigrantes. As aulas são pensadas para todos, ou seja, a formação linguística dos alunos em português, espanhol e/ou nas línguas maternas, não está significada nesse discurso. Nesse caso, a constituição do sujeito de linguagem, tal como proposta pela Análise de Discurso, é ignorada. Essa sequência discursiva identifica a inclusão dos alunos no nível social, esquecendo-se da(s) língua(s) na qual os sujeitos se constituíram.

Assim, ao ofertar um ensino em que não prevê diferença entre alunos imigrantes e brasileiros, conforme explicitado na SD6, o sujeito-professor demonstra perceber o aluno como sujeito homogêneo, completo.

SD7 (Q4; P1): Sempre tem dificuldade no processo de ensino, mas tentamos trabalhar com leituras de livros e escrita dos mesmos, assim conseguimos a longo prazo minimizar essa mudança na estrutura gramatical, linguística, mas na questão social não percebo diferença em relacionamentos social dos alunos imigrantes e os regional. (grifos da entrevistada)

Esse discurso põe em evidência a supremacia da língua portuguesa interditando as *outras línguas* presentes nessa região de fronteira. E demonstra que reverbera ainda hoje a interdição, da mesma forma que as línguas dos nativos e dos imigrantes, bem como da língua geral, do início da colonização do Brasil. No entanto, conforme observa Payer (1999), as línguas interditas continuam a funcionar como memória de língua,

A substituição das línguas, a sua velocidade e as suas formas se dão de maneiras diferentes nas ordens da escritura e da oralidade. O sujeito que participa desse processo continua por um tempo relativamente longo a constituir-se como sujeito de linguagem com a participação de uma língua que, oficialmente interdita, continua a funcionar nele enquanto memória, sob um modo constitutivo. (PAYER, 1999, p. 160)

Segundo a autora, a língua interdita pode ser pensada como traços que permanecem na língua, sob a forma de vestígios que continuam a funcionar no sujeito como memória, pois essa língua interdita é constitutiva do sujeito.

A memória diz respeito aos discursos que se inscrevem em uma formação discursiva, diz dos discursos, dos sentidos autorizados pelo e para o sujeito. Ela autoriza o que *pode* e o que não pode ser dito, sentidos apagados, outros não autorizados, que passam a ser possíveis.

Todo saber linguístico constituído ao longo da vida do sujeito, nessa escrita, funciona sob a forma da memória de línguas. A língua materna praticada é silenciada na escola e essa memória passa por um processo de deslegitimação. A escrita com traços do espanhol, na escola brasileira é considerada “erro”, pois a escola toma a língua portuguesa como referência para um ensino prioritariamente gramatical.

Historicamente, o ensino de língua portuguesa, no Brasil, trabalha, quase exclusivamente com as questões gramaticais. O aspecto gramatical ocupa maior espaço nas aulas de língua portuguesa ao passo que a preocupação com a questão *das línguas* fica, muitas vezes, em segundo plano. Esse modelo de ensino é historicamente marcado pela luta de classes, pois traz a ideologia de que saber a língua padrão multiplica o acesso à classe dominante.

É a ideologia que trata a língua com a ilusão de ser transparente, dando um caráter óbvio, claro, evidente, como se o sentido estivesse já-lá. Dessa forma, o sujeito-aluno ao ingressar na escola brasileira tem acesso a um ensino ideologicamente pensado para desenvolver a aprendizagem da estrutura da língua.

As dificuldades apresentadas quanto à questão linguística são tratadas como dificuldades a serem dirimidas com a intervenção do professor, conforme a SD8:

SD8 (Q4; P7): Acredito que a diferença interfere, mas é necessário que o professor auxilie o aluno para esse novo processo de escrita.

Nessa SD, o sujeito enuncia de uma posição distinta das analisadas no recorte 1, pois diz que acredita que a heterogeneidade linguística que há entre as línguas, nesse caso, entre o espanhol e o português, “interfere” o processo ensino-aprendizagem do aluno imigrante, e afirma ser necessária a intervenção, o auxílio do professor para que o aluno se inclua nesse “novo processo de escrita”. O sujeito-professor não cita as *outras línguas* faladas pelos alunos para esse processo de inclusão, mas percebe que as diferenças entre *as línguas*, uma vez que afirma que esse é um processo novo para o aluno. Assim, a diferença linguística, no seu dizer, “interfere” na aprendizagem dos sujeitos e o professor será o responsável por ensinar ao aluno imigrante a nova língua.

Entendemos, entretanto, que nesse processo de aquisição da nova língua a escola precisa auxiliar o aluno considerando as *outras línguas* que constituem o sujeito.

Na SD9, o sujeito-professor afirma a dificuldade na escrita. No entanto, quanto à oralidade, os alunos conseguem se fazer entender, mas têm marcas de oralidade da língua materna.

SD9 (Q4; P4): Eles têm marcas na oralidade da língua de origem, mas dá pra entender o português que falam. Em relação a escrita, o aluno do 1º E tem muita dificuldade em escrever, talvez seja por não ser a língua que aprendeu primeiro.

Os alunos das turmas do ensino médio têm mais facilidade de interação através da oralidade, fazendo-se entender, na língua portuguesa do Brasil, conforme a professora relatou na SD acima. No entanto, demonstram dificuldades apresentando vestígios de memória da língua “de origem”, na prática de escrita em língua portuguesa e, segundo a professora, “talvez seja por não ser a língua que aprendeu primeiro”. A professora percebe o funcionamento da aprendizagem *das línguas*.

Essa sequência discursiva nos leva a compreender que os alunos têm uma imersão no ambiente linguístico da língua portuguesa, que os induz à prática desta na oralidade. Eles têm contato com a língua portuguesa na sala de aula, na rua, no comércio. Na cidade, fala-se português, mas por ser um espaço de fronteira, que compreendemos como um espaço discursivo, histórico, preenchido de “conteúdo social” (STURZA, 2006, p. 47) e linguístico, também se configura como um espaço multilíngue.

Nesse processo ocorre uma relação de tensão entre as línguas *materna* e nacional, seja na rua, em casa, na escola. Assim, essa cidade torna-se também um espaço multilíngue, em que *as línguas* coexistem e/ou debatem. Decorre daí o fato de o sujeito-professor, na SD9, dizer que “dá pra entender o português que falam”, no entanto, chama a atenção para a dificuldade com a escrita.

A escrita em língua portuguesa distancia-se do ambiente cotidiano do aluno, pois o contato com a forma escrita da língua ocorre, em sua maior proporção, no meio escolar.

Na SD10, a professora relata que trata o aluno imigrante como um aluno nascido no Brasil.

SD10 (Q4; P5): Até então percebi que não interferiu no processo de ensino e de inclusão trato ele com fosse um aluno nascido aqui.

O sujeito, nessa SD, numa compreensível atenção dada, especialmente à língua portuguesa, a língua oficial do brasileiro, demonstra uma denegação das línguas do imigrante, pois se o aluno é “nascido aqui”, ele é visto como brasileiro.

Ao considerar apenas uma língua, a língua portuguesa, para um grupo de alunos, como descrito pelo sujeito-professor, nessa SD, deixa-se de considerar a diversidade linguística dos alunos na região de fronteira. Desse modo, a língua portuguesa é colocada em posição hierárquica, à frente das demais línguas, espanhola, indígenas e outras. Esse apagamento reatualiza uma política linguística opressora em relação à variedade de línguas no território brasileiro.

SD11 (Q5; P4): Sempre converso com eles, falando que estão ali para aprender e socializar com a turma, assim vai adquirindo conhecimento, é na troca de informações que o vocabulário se torna rico.

Os alunos participam nas atividades orais em sala de aula. Ao expor que o vocabulário do aluno se torna rico, para a professora, a escola considera restrito o vocabulário do aluno imigrante, e com a troca de informações com outros sujeitos (falantes de língua portuguesa) esse vocabulário irá se ampliar, tornar-se “rico”. A noção de língua, na qual a professora se pauta é de língua homogênea, enquanto para a Análise de Discurso, a língua é discursiva e carrega marcas sociais, históricas, ideológicas.

A formulação “... converso com eles, falando que estão ali para aprender” demonstra um apagamento do conhecimento da língua do aluno imigrante construído ao longo de sua história. O conhecimento se dará a partir daquele momento em sala de aula, ou seja, para adquirir conhecimento e ampliar o vocabulário, o aluno precisa socializar com a turma, “trocar informações”. Nessa SD, podemos observar que a concepção de conhecimento que subsidia o discurso do sujeito-professor é aquela em que o conhecimento se dá por meio da interação do indivíduo com o meio social, isto é, na de troca de informações entre os alunos.

SD12 (Q5; P2): Há grande colaboração dos colegas de sala em relação à pronúncia.

O sujeito relata, nessa SD, que os colegas ajudam bastante nas atividades orais desenvolvidas na sala, minimizando a dificuldade com a pronúncia. Aqui o aluno brasileiro, numa relação de alteridade com o aluno imigrante, “ensina” a pronúncia das palavras da língua portuguesa, já que essas se diferem da pronúncia do espanhol. Nessa colaboração, o aluno imigrante aperfeiçoa a oralidade em língua portuguesa, ou seja, passa a falar como os brasileiros. Na escola, a língua que o constitui também é interdita nas atividades de expressão oral, pois o aluno procura pronunciar em português como os colegas brasileiros também o fazem.

SD13 (Q5; P8): Por ser a primeira experiência com aluno vindo de outro país vizinho, percebo que o aluno ao qual relato a experiência tem facilidade em participar pois sua mãe é brasileira e seu pai é do Paquistão e vive na Bolívia a mais de 8 anos, a criança é bastante ativa, pois convive com brasileiros. A diferença linguística se dá com naturalidade o aluno se sente incluso no processo pois a metodologia utilizada é a silábica alfabética pois os mesmos estão iniciando o processo de alfabetização músicas, histórias contadas, teatro fantoches pequenos textos, história, leitura de diferentes textos, histórias relatadas pelos pais de livros da biblioteca da escola. A afetividade e a boa relação professor-aluno.

Na SD13, o sujeito diz em seu discurso que os alunos são motivados, mas a participação nas aulas é pequena, pois os alunos estão em fase de alfabetização. No entanto, há um trabalho com “músicas, histórias contadas, teatro fantoches pequenos textos, história, leitura de diferentes textos, histórias relatadas pelos pais de livros da biblioteca da escola”, conforme vemos na SD acima, mas essas atividades são realizadas com a língua portuguesa. Assim, percebe-se um apagamento da língua do aluno imigrante ao enunciar na língua portuguesa.

SD14 (Q5; P7): Não participa das discussões, não posso afirmar que é devido ser de outra nacionalidade, o que percebo é que é um aluno muito retraído.

O sujeito dá a entender, nessa SD, que o aluno não participa das discussões, mas não pode afirmar que é devido a ser de outra nacionalidade. A professora levanta a hipótese de o aluno ser muito retraído.

A nosso ver, a não participação do aluno está relacionada a um processo de silenciamento. Acreditamos que ele se recusa a falar “diferente” dos colegas, pois ao

enunciar pode ressoar traços da memória silenciada, apesar do convívio entre as línguas na região de fronteira favorecer a proximidade entre diferentes línguas.

Muitas palavras do espanhol falado na Bolívia são largamente empregadas no Brasil e pela proximidade entre os dois países, há um ir e vir das línguas. Apesar da aparente proximidade ao adentrar o espaço escolar brasileiro, o aluno imigrante se vê frente a uma constituição de língua diversa da sua e a partir daí essa “nova” língua que é oficial no espaço de enunciação habitado por esse sujeito, se tornará oficial para ele. Toda a constituição do sujeito social, histórico é apagada, para inscrever-se numa outra língua. A inscrição do sujeito na ordem da língua, seja a língua oficial ou a *língua materna* (CELADA, 2015, p.10) envolve um funcionamento político em que “as práticas devem estar a serviço desse processo de inscrição” (*idem*). É uma questão de Estado (PÊCHEUX e GADET, 2010). A língua autorizada nas instituições escolares brasileira é a nacional/oficial que não coincide com a *língua materna*, interdita pelas ações do Estado. Desse modo, a memória de sua língua é interdita, como consequência o aluno pode silenciar-se na sala de aula, recusando-se a participar de atividades que envolvam a oralidade.

Observamos, nesse caso, que para desenvolver atividades de leitura e escrita o aluno imigrante põe em funcionamento a língua portuguesa do Brasil, conforme a escola orienta, mas a língua nacional, o espanhol, se apresenta em vestígios na escrita. Essas SDs demonstram que não há um trabalho diferenciado para alunos imigrantes na unidade escolar pesquisada. Os sujeitos-professores ministram suas aulas em língua portuguesa, para alunos brasileiros e imigrantes.

A seguir, apresentamos no recorte 3 o questionamento sobre a divergência linguística, seja da língua portuguesa, do espanhol ou outras línguas, nas atividades de produção escrita, no uso do vocabulário ou no emprego da estrutura da língua (gramática) na relação entre as línguas na escola localizada em município de fronteira.

Recorte 3: A relação entre as línguas

SD15 (Q6; P1): Quando trabalhamos com escrita, resumos, resenhas percebemos alguns “erros” gramaticais, mas sabemos que referente a língua espanhola erro não procede. Faço observações nas atividades e orientação em leituras de obras e incentivar a escrita como forma de apoio para minimizar as diferenças na mudança entre “línguas”, regras, ortografia. (grifos da entrevistada)

Na SD15, o sujeito demonstra o modo como trabalha a produção textual nas suas aulas. Segundo a professora, as condições de produção a partir das quais solicita atividades de escrita, mencionadas nessa SD, são: leitura de obras da literatura clássica brasileira, como *A Moreninha*, *Iracema*, *Senhora* e algumas leituras de obras mais recentes. Após a leitura das obras, os alunos produzem resumos, em cadernos de produção textual, que são corrigidos pela professora. Para procedermos à análise, organizamos o *corpus* com essas redações que a professora nos disponibilizou nos encontros que tivemos no momento da realização da pesquisa na escola.

Conforme podemos perceber na SD, na correção são marcados os “erros” provenientes da ortografia e das regras gramaticais como forma de minimizar a distância entre a língua do aluno imigrante e a língua portuguesa.

As políticas de Estado interpelam o sujeito-professor a ensinar a gramática normativa, ou seja, mudança entre “línguas”, regras, ortografia, conforme o sujeito-professor destaca na SD. Segundo Orlandi (2013), as formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer), e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos constituem diferentes sentidos.

No entanto, na escrita dos alunos imigrantes¹⁴, notamos que o que é visto como “erro” muitas vezes são traços da constituição dos sujeitos, provenientes da língua apagada no processo de imigração, conforme Payer (2011, p. 55),

essa língua apagada guarda um lugar na constituição do sujeito de linguagem, como língua “apagada” mesmo e que, na prática de linguagem dos sujeitos provenientes da história da imigração, encontra-se, portanto, todo um funcionamento discursivo através do qual essa língua “apagada” ainda vem significar, reverberando de um modo muito próprio, que é o do “esquecimento”.

Para a autora, uma vez que o sujeito se constitui numa dada língua, esta funciona na prática de linguagem ainda que como língua apagada, que reverbera na forma do “esquecimento”. Assim, o aluno faz a leitura de uma obra da literatura clássica brasileira, mas no modo do esquecimento a língua materna retorna, e vemos, em sua escrita, traços da língua apagada.

¹⁴ As redações dos alunos serão analisadas no item 3.2 desse trabalho.

Esses traços da língua materna são vistos pela escola como “erros”, não entram aqui questões que refletem a origem das dificuldades apresentadas, como as questões de língua, do não domínio da língua portuguesa. O aluno deve adaptar-se à nova língua, enquanto a escola promove a homogeneização das línguas e por extensão dos sujeitos.

A SD abaixo textualiza que a estrutura correta é a da língua portuguesa e novamente o aluno precisa adaptar-se à nova língua.

SD16 (Q6; P4): Nas produções de texto sempre encontro erros em relação a estrutura, ortografia etc. quando surge essa ocorrência, peço para refazer o texto e explico como seguir a estrutura correta.

Na SD16, o sujeito-professor relata que os alunos são instigados a refazer a escrita sempre que a professora encontra “erros em relação a estrutura e ortografia”. Esses “erros”, conforme veremos nas redações, muitas vezes são advindos da divergência linguística da língua espanhola dos alunos imigrantes. Na escola, pelas práticas relatadas, há imposição da língua portuguesa em detrimento da língua apagada dos alunos imigrantes, que quando irrompe por marcas que são consideradas como erros. O aluno, então, é instado a refazer a escrita empregando a ortografia e a estrutura da língua portuguesa, que para a escola é a correta.

Observamos que as línguas praticadas pelos alunos são interdidas e instala-se, então, um conflito entre a língua do imigrante e a língua nacional brasileira, resultando no “erro”, que é corrigido com base na escrita da língua portuguesa.

Entendemos como Orlandi (2015) que sujeito e sentido se constituem. Nessa direção, compreendemos que a língua é constitutiva do sujeito. Payer (1999) afirma que o que faz falta na escrita, falta no sujeito. Essa falta na escrita do aluno imigrante, em relação à língua portuguesa, vem, a nosso ver, da diferença entre as línguas nacional e materna que deixam vestígios na escrita e na oralidade do aluno quando ele enuncia.

SD17 (Q6; P7): Sim. São visíveis o reflexo da língua estrangeira tanto na escrita como na fala.

O sujeito ressalta, na SD17, a divergência das línguas na fala e na escrita dos alunos imigrantes. Afirma que essa diferença vem da língua estrangeira. Observamos que o que é nomeado como língua estrangeira nessa SD, é na realidade a língua nacional do aluno. “Tanto na escrita como na fala” do aluno imigrante nota-se, segundo a

professora, vestígios de memória de *outras línguas*, que promove o silenciamento de uma língua, que na realidade é a língua materna praticada pelo aluno.

Para levar os alunos à compreensão dos conteúdos trabalhados, a escola utiliza recursos visuais em língua portuguesa, como demonstrado na SD abaixo.

SD18 (Q6; P8): Sim, apesar de ser o início do processo de leitura e escrita a alfabetização permite a estes estudantes compreender através de cartazes rótulos, placas e outros recursos que utilizarmos.

O sujeito afirma perceber uma tensão entre as línguas. Mas o trabalho com suportes como “cartazes, rótulos, placas e outros recursos”, permite que os alunos compreendam a língua portuguesa. A escola desenvolve o processo de leitura e escrita na alfabetização e utiliza para isso os conteúdos formulados em língua portuguesa. Há também, nesse caso, um apagamento da língua do imigrante, pois todos os materiais citados são produzidos em língua portuguesa.

SD19 (Q6; P5): Ainda não trabalhei essas atividades, pois ele está no início da alfabetização.

SD20 (Q6; P6): Não é possível ainda, pois o aluno está em processo de alfabetização.

Observamos que, nessas sequências discursivas, os sujeitos-professores do ensino fundamental I respondem que ainda não trabalharam com atividades de produção textual, pois seus alunos estão em fase de alfabetização, portanto, não perceberam a diferença entre a língua nacional do Brasil e a(s) língua(s) na prática de linguagem dos alunos imigrantes.

Nesse recorte, através das sequências discursivas analisadas, procuramos ilustrar a relação entre línguas na região de fronteira com sujeitos falantes de espanhol na escola brasileira. Conforme podemos perceber nas atividades de produção escrita desenvolvidas na escola, os sujeitos-professores notam a diferença entre as línguas, nas produções dos alunos e procuram sanar o que consideram “erros” provenientes da memória inscrita na língua praticada pelos alunos. Os professores alfabetizadores, do segundo e do terceiro ano do ensino fundamental I, trabalham com suporte textual diversificado, como cartazes, rótulos, placas, para que os alunos compreendam a língua

portuguesa. Enquanto os professores do primeiro ano ainda não trabalharam com produção escrita, os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio trabalham com leitura e escrita de resumos de textos literários para minimizar as diferenças entre as línguas.

Buscando compreender como o professor se prepara para ministrar aulas a alunos imigrantes e quais são as ações de formação continuada desenvolvidas pela escola para preparar o professor para o trabalho com alunos imigrantes, perguntamos sobre os cursos de formação continuada, a Sala do Educador, e/ou outras ações de formação ofertadas pela instituição e trazemos alguns recortes.

Recorte 4: As ações de formação continuada e/ou outros cursos para orientar o trabalho com alunos imigrantes

SD21 (Q7; P8): Bem até hoje não tivemos capacitação, os cursos de formação continuada não são com enfoque para a clientela de alunos imigrantes por mais que tenhamos vários alunos na instituição. A sala do educador ainda não teve temáticas voltadas a esses alunos. Nem mesmo outra formação.

Para o sujeito não há políticas de formação continuada que envolva o aluno imigrante. E, afirma que uma política de formação implantada é a sala do educador.

O projeto sala do educador é implementado pelo CEFAPRO¹⁵ que coordena as temáticas a serem discutidas na formação continuada, no entanto, o sujeito-professor afirma que o projeto não prevê temáticas para desenvolver o trabalho pedagógico na região de fronteira em que há alunos imigrantes.

O sujeito-professor relata, na SD21, a presença de vários alunos imigrantes na instituição, mas as políticas de formação continuada não dão “enfoque” ao ensino de línguas para o trabalho com alunos imigrantes. Dessa forma, as ações de formação para atender aos professores não consideram a heterogeneidade das turmas. Nelas convivem línguas e sujeitos heterogeneamente formados.

Apesar desse contexto, os educadores da escola pesquisada demonstram preocupação com a língua, conforme relatos como a SD22.

¹⁵ Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso.

SD22 (Q7; P1): Não temos cursos, apenas leituras que fazemos ao longo do ano, quando percebemos a necessidade de conhecer melhor a estrutura da língua.

Nessa SD, o sujeito afirma que não há cursos de capacitação, ofertados pela instituição, para o trabalho pedagógico com alunos imigrantes. Desse modo, não há, na unidade escolar, formação continuada para um trabalho que considere a constituição do aluno imigrante enquanto sujeito de linguagem com língua diversa do português do Brasil. E quando percebe a necessidade de conhecer melhor a estrutura da língua, realiza leituras para sanar a dificuldade. Notamos que a preocupação ainda permanece nas questões relativas à estrutura da língua, pois o sujeito-professor não menciona a diferença entre *as línguas* numa escola localizada em município de fronteira.

Nessa direção, vemos que as políticas públicas do Estado de Mato Grosso sugerem a oferta de cursos de formação somente para o professor de língua estrangeira. Para o professor de aluno imigrante não há nenhuma menção, seja em leis, decretos, resoluções, para cursos de formação, tampouco na formação continuada, a Sala do Educador.

Segundo Orlandi (2014, p. 147), nas questões atuais de educação relativas à formação do aluno para o mercado de trabalho, a educação aparece, no imaginário social, como uma questão de “capacitação”, de “treinamento” e não de “formação”. Segundo a autora, no imaginário capitalista, a língua é a base do processo de educação. No entanto, a escola deve formar (não capacitar) para que o sujeito “tenha domínio da constituição da gramática como objeto histórico que representa uma extensão do sujeito falante em sua representação social, e do processo não só de repetição, mas de retomada, de construção da própria identidade como sujeito escolarizado, sujeito do conhecimento e da língua que fala”. (ORLANDI, 2014, p. 161).

Para atender ao ensino pensado como forma de garantir a construção da identidade do aluno como sujeito do conhecimento e da(s) língua(s), a formação de professores precisa ir além do imediatismo das capacitações, ou seja, formar o professor para atuar além das competências, vistas como um meio de suprir as necessidades dos alunos. O professor, nessa posição sujeito, poderá levar o aluno “a ser capaz não só de formular como reformular e ressignificar sua relação com a língua e com a sociedade” (*ibidem*, p. 163), para que uma vez individuado pelo Estado o sujeito se signifique no processo ensino aprendizagem.

Ressaltamos que, conforme apresentamos nesse recorte, as sequências discursivas demonstram que apesar de os esforços para atender ao ensino de língua estrangeira, ainda há uma lacuna nas políticas de formação de professores referentes ao ensino de línguas para o aluno imigrante.

A seguir, apresentamos no recorte 5, os discursos referentes à orientação das políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, o Projeto Político Pedagógico da escola ou outra política pública para o ensino de línguas na educação básica. Queríamos, então, entender que interpretação as professoras fazem da orientação para o ensino de línguas a alunos imigrantes textualizado nas políticas públicas.

Recorte 5: As políticas públicas não fazem menção ao ensino para o aluno imigrante

SD23 (Q8; P6): No PPP da instituição não é oferecido orientação para tal desafio.

O sujeito desse discurso considera um desafio trabalhar com o aluno imigrante e afirma que no PPP da escola “não é oferecido orientação para tal desafio”. Ao dizer que o ensino para o aluno imigrante é um desafio demonstra um efeito de um pré-construído, um confronto entre o real e uma memória discursiva de formação de professor.

Não se observa no PPP da escola nenhuma menção à formação para o professor que atua em classes com alunos imigrantes. De acordo com o PPP as temáticas trabalhadas na Sala do Educador são flexíveis, mas a escola não tem total autonomia na escolha dessas temáticas.

Nessa direção, os profissionais da escola estabelecem como ações do marco operativo¹⁶ no PPP “que a escola tenha autonomia para a escolha das temáticas a serem trabalhadas e que estas sejam flexíveis de acordo com as necessidades que vão surgindo

¹⁶ O Marco Operativo do PPP das escolas deve expressar o ideal específico da instituição, ou seja, como a instituição deseja posicionar-se nas diversas dimensões apresentadas. (MATO GROSSO, 2014, p. 5)

no cotidiano” (PPP, 2016, p. 16), sinalizando para a possibilidade de inclusão de temáticas relativas ao imigrante.

O PPP traz a necessidade de atualização pedagógica para a inclusão, mas essa formação é pensada para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, ou seja, o atendimento ao aluno especial - AEE. “Dentro da oferta de curso temos também a necessidade de atualização em Educação Inclusiva, levando em conta, principalmente, as necessidades especiais apresentadas em nossa comunidade escolar”. (*Idem*, op. cit.). Observamos que o PPP não menciona a necessidade de inclusão do aluno imigrante, ao se referir aos cursos de formação continuada, ou seja, não considera as línguas na relação com a fronteira. Segundo Sturza (2006, p. 26), “a fronteira significa porque ela se define como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações”. Não significa pela sua relação espacial. Os limites cartográficos são referências simbólicas, de um espaço físico. Apresenta, assim, um “sentido de integração, de interface, que é fluido, tal como se dá na mistura das línguas”. (*idem*, p.32).

SD24 (Q8; P8): Olha o pouco enfoque que me lembro nesse caso é referente aos alunos nômades (ciganos e circense) na LDB, mas alunos imigrantes não me lembro. Só compreendo que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família.

O sujeito desse discurso enuncia o direito de todos à educação em conformidade com a Constituição Federal, que textualiza em seu artigo 205, que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto, as políticas públicas parecem ir na contramão da Constituição, pois desconsideram a heterogeneidade própria das línguas e dos sujeitos.

SD25 (Q8; P4): Não tenho conhecimento se tem alguma orientação em relação ao ensino de línguas para imigrantes.

Conforme a SD25, o sujeito desse discurso demonstra desconhecer orientação para o ensino a alunos imigrantes nas políticas públicas. Podemos afirmar, como vimos desenvolvendo nesse trabalho, que as ações de formação, para que os docentes desenvolvam as atividades de ensino, são centradas na competência do aluno para resolver os problemas de aprendizagem que se apresentam.

A partir das análises das entrevistas com as professoras podemos compreender que os processos de ensino realizados na escola não citam os alunos imigrantes, seja na prática de sala de aula em atividades orais e/ou escritas e nas políticas públicas emanadas pelo Estado para o ensino de línguas.

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.

Conforme os autores, o Estado atua com relação às línguas numa política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças. Essa política provoca o silenciamento das línguas. Nesse caso, o aluno imigrante, uma vez individuado pelo Estado, tem sua língua anulada/silenciada por uma política que busca a homogeneidade imaginária, de uma língua considerada central, a língua portuguesa.

O processo de individuação pelo Estado, que funciona como articulador simbólico e político, na constituição da identidade do professor e do aluno, é atravessado e significado pela instituição escolar (ORLANDI, 2014). Assim, o aluno imigrante, individuado pelo Estado, identifica-se, ou não, com este ou aquele sentido constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social aluno (*Ibidem*), no processo de constituição de sua identidade.

A seguir, trazemos para análise os excertos das atividades de escrita escolares produzidas pelos alunos imigrantes nas aulas de língua portuguesa.

3.2 Sobre ensino de língua na escola: memória e escrita

Para observar os traços da língua interditada nas práticas de escrita dos alunos imigrantes achamos conveniente trazer para análise as produções dos alunos em que surgem tais vestígios.

As atividades de escrita que fazem parte do *corpus* foram produzidas em sala de aula, durante o primeiro semestre letivo de 2016, entre os meses de março e maio: algumas delas foram escritas nas aulas de língua portuguesa após leitura de obras

literárias. Outras são poemas que os alunos produziram para participar do Festival de Poesias na escola. Seleccionamos, ainda, na constituição do nosso *corpus*, um conjunto composto por redações em que os alunos escreveram sobre o final de semana com a família.

Antes de procedermos à análise, vamos às condições de produção da prática de escrita escolar. A nosso ver, a maioria dessas atividades se configura como produção escolar de textos ou redação escolar¹⁷, tendo em vista que simulam uma situação de prática da língua e, muitas vezes, são elaboradas para fins de leitura e avaliação do professor. Em outras palavras, na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que reproduz, ou seja, retorna ao professor as palavras que lhe foram ditas na/pela escola.

Desse modo, ao produzir a redação, o aluno o faz buscando o mínimo possível de divergências entre a língua nacional, ensinada e exigida na escola, e as línguas que lhe são constitutivas. Ao se inscrever na ordem da língua na escrita, no entanto, acreditamos que o sujeito não pode se anular nem ser silenciado.

Vale ressaltar que falamos da escrita como prática discursiva, passível da exterioridade e dos efeitos de evidência, resultando num texto em que a incompletude, a memória e a historicidade significam, ou seja, conforme Schons (2011, p.140), um texto que “não se constrói sem esse exterior”.

O aluno ao escrever interpreta o seu entorno, mas está ao mesmo tempo atravessado pela memória da língua. Assim, a escrita “é apenas efeito do trabalho de interpretação e de memória, visto que o que dizemos reaparece e sempre retorna em outro lugar”. (*Idem*, p. 140). Dessa forma, a memória de língua reaparece no espaço simbólico da escrita, pois a escrita implica escolhas, exterioridade, historicidade.

Observamos, assim, que em sua escrita, como uma prática única, o aluno imigrante, deixa marcas da *língua materna*, de sua memória do dizer, que a escola com a imposição da língua portuguesa padrão faz silenciar.

Reverbera nesse processo a imposição linguística do português como a língua a ser ensinada no espaço escolar. E, dessa maneira, a escola promove a homogeneização dos sujeitos e dos discursos.

¹⁷ Marcamos a diferença entre produção de textos e de redações na escola, retomando Geraldi (2001, p. 90) quando afirma: “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua”. Para o autor, nas redações o aluno escreve para o professor e este será seu único leitor.

Dessa forma, os alunos bolivianos vão se adequando às normas linguísticas impostas por relações de poder existentes na escola. Não sabem que língua podem e devem utilizar nos trabalhos escolares. São sujeitos incompletos, tal qual o aluno brasileiro, e assim como a escrita, vão se constituindo, tanto o sujeito quanto a escrita, em um processo político, ideológico. E observamos nesse processo que o sujeito-aluno procura cada vez mais aproximar-se da língua exigida pela escola. Todavia, ao escrever, é significado pela memória da língua que o constitui e pela sua relação com a língua portuguesa enquanto sujeito imigrante. Desse modo, refletimos sobre os elementos linguísticos considerados estranhos ao português deslocando-os de sua tensão com o sistema para abordá-los na ordem da memória discursiva da língua, da historicidade inscrita na língua, considerando a língua em seu estatuto de discurso.

Apresentamos, na sequência, um poema produzido por um aluno do segundo ano do ensino fundamental na atividade solicitada pela professora por ocasião das comemorações do Dia das Mães:

Mãmãe é minha raina
E quida de mim
Parece uma fada
E ela é muito calada
Gosta de cantar
E dansar:

Nesse poema, o aluno descreve o modo como identifica sua mãe: “é minha raina”. A nosso ver, constrói a imagem de sua mãe de forma bastante expressiva e poética: “parece uma fada”. Destaca algumas características: “muito calada” e gosta de cantar de dançar.

Na escrita dos versos “Mãmãe é minha raina/E quida de mim”, chamou-nos atenção a memória da língua do imigrante funcionando, pois, o aluno escreveu *raina* numa tentativa de escrever *reina*, rainha em espanhol, ao enunciar que sua mãe é a sua rainha.

Observamos também a acentuação da palavra mamãe (*Mãmãe*), em que houve uma proximidade com a língua praticada pelo aluno. Pensamos que isso ocorre em razão da sonoridade da sílaba inicial da palavra. Em língua espanhola, esse som

classifica-se como aberto, dessa forma, justifica-se o uso da acentuação na palavra *mãmãe*. O aluno articula vários saberes linguísticos sobre acentuação para escrever a palavra em português.

No segundo verso, notamos também a grafia da palavra cuida por *quida*. Atribuímos essa grafia à sonoridade do espanhol. Briones (2003, p.50) explica que em espanhol a letra *c* antes de “-a”, “-o” e “-u” tem o som parecido com o som da letra “q” em português, por isso acreditamos que o aluno utiliza a escrita dessa palavra.

A seguir, trazemos para análise uma produção de um aluno do terceiro ano do ensino fundamental. Nessa atividade de escrita solicitada pela professora, numa aula de reforço, o aluno escreveu uma pequena narrativa sobre uma viagem que fizera para a Bolívia com seu pai no final de semana.

Eu estava passeando na minha cidade que se chama san matias nas férias. Lá eu brinquei. passei e viajei e logo cheguei na casa do meu tio Cornélio. Meu pai foi à padaria e comprou sautinha e maçana e um solidado para mim.

Foi uma viagem muito legal.
fim

No momento em que o aluno é instigado a escrever de seu cotidiano irrompem traços da memória discursiva, em âmbito social e pessoal, na relação com a língua. Nessa atividade, a professora solicita que o aluno escreva a respeito do final de semana e o aluno fala da família, da cidade, das comidas (sautinha, maçã e um salgado). Se identifica com a família (cheguei na casa do meu tio) e a cidade (na minha cidade) e deixa pistas dessa identificação ao empregar os pronomes possessivos “meu” e “minha”. Os pronomes possessivos acrescentam à pessoa do discurso a ideia de posse. O aluno se sente pertencido à cidade e à família. Retomando Pêcheux (1995), o sujeito se identifica com a formação discursiva na qual se constitui como sujeito. Pela sua inscrição no simbólico o sujeito se apresenta em sua inserção na história, dito de outro modo, é ideologicamente afetado. Assim, sua memória de língua irrompe ao escrever sobre sua família, sua cidade. Ao finalizar a produção, o aluno deixa mais uma pista de sua identificação ao usar o advérbio intensificador “muito”, para expressar como foi sua viagem, no trecho: “Foi uma viagem muito legal”.

Observamos, também, nessa redação, que ao enunciar “maçã”, irrompe a memória da língua que pratica e o aluno escreve em espanhol *maçana /manzana*.

Notamos que o aluno ao escrever a palavra maçã, escreve *mançana* ao invés de *manzana*, e escreve reproduzindo o modelo de escrita que a escola considera correto. As questões linguísticas ficam visíveis quando o aluno tem a possibilidade de falar de seu convívio familiar.

Nesse caso, o aluno se encontra no entremeio das duas línguas já afetado pela língua portuguesa, pois enuncia a palavra maçã/*mançana*, com a letra ç, que pertence ao alfabeto da língua portuguesa, no lugar da letra z. No entanto, sua memória de língua mantém traços da *língua materna*, pois ao tentar escrever maçã, o aluno escreve em espanhol a palavra *manzana*.

Cabe ressaltar que trabalhamos aqui o conceito de memória discursiva, que segundo Orlandi (2015) é algo que fala antes, em outro lugar. Para a autora, o sujeito é uma construção polifônica, formado por vozes, ideologias. O sujeito é ideologicamente afetado pela historicidade. Assim, a língua silenciada pode ressoar em espaços discursivo/enunciativos, uma vez que a língua é sujeita a falha, ao deslize, próprios do seu real.

A redação abaixo é uma descrição de um ambiente e foi produzido por uma aluna do 7º ano:

A sala de jantas era muito pequena e tinha apenas a mesa com cuatro cadeiras e a carpete no piso. Todos os quartos tinham grandes cama com bonitos lençol e vários abajur além de tapete e alguns

Nessa atividade de escrita, a língua constitutiva do sujeito retorna, por meio da memória, e a aluna utiliza a forma escrita da palavra na língua espanhola, quando escreve a palavra “*cuatro*”.

Outro vestígio de memória da língua ocorre na expressão “a carpete”. O uso do artigo feminino se dá, porque em espanhol esse vocábulo é o feminino *alfombra*, enquanto a correspondente em português é masculina: *la alfombra/o carpete*. Acreditamos que a aluna escreveu o artigo no feminino por relacionar com a palavra feminina *alfombra*.

Para dizer, o sujeito sofre coerção das condições de produção e fala da posição que ocupa enquanto sujeito, significado pelo interdiscurso, o já-dito, que sustenta o dizer inscrito na memória. Assim, a *língua materna*, silenciada pela escola, irrompe como memória de língua na escrita da aluna imigrante.

No processo de identificação com as línguas, o sujeito se posiciona no entremeio para se inscrever na língua a ser aprendida. Ao estudar os modos de aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros, Celada (2002, p. 173) afirma que o sujeito transita entre a *língua materna* e a língua que está aprendendo, posiciona-se assim segundo a pesquisadora, no “entremeio”, pois, para o aluno “o espanhol e o português brasileiro se roçam, se atravessam, se perpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem. Isso explica uma boa parte dos deslizos e vacilos aos quais fica sujeito” (*idem op. cit.*). Assim, a aluna se identifica com a língua espanhola na escrita em português e sua memória irrompe, e fica sujeita ao equívoco, por isso, emprega palavras em espanhol na escrita.

Apresentamos a seguir um excerto de uma narrativa na qual a aluna do segundo ano do ensino médio, ao explicar o valor das mãos conta a história de um açougueiro que perdeu uma das mãos.

Um carneiro, trabalhador, amava muito sua família. Um dia qualquer, aconteceu uma tragédia, onde perdeu uma mão.

Muitos indivíduos irão desistir de viver ou isolar-se por vergonha, más este carneiro não, e também não parou com seu serviço. Hoje em dia ele pega uma faca e a amarra na munheca, onde continua sendo carneiro, e seguindo em frente.

Nessa narrativa, notamos uma singularidade no modo como a aluna imigrante elabora sua escrita. Utiliza-se, inicialmente, termos indefinidos “um carneiro”, “um dia qualquer”, “uma tragédia” e “perdeu uma mão”. Porém, o aspecto linguístico está associado ao cultural, ao definir as características do “carneiro”, o imigrante expressa os valores, crenças e a visão de mundo por meio dos quais constrói uma imagem positiva do sujeito que é capaz de superar a tragédia, especifica “trabalhador” e “amava muito sua família”. Acreditamos que o sujeito se significa na relação com o social e o cultural, ou seja, os traços de memória são instaurados ao longo da história de sua inscrição no modo de vida e na elaboração dos sentidos. Na escrita da aluna há uma projeção significativa em relação ao convívio social: “Muitos indivíduos irão desistir de viver ou isolar-se por vergonha, más este carneiro não”. Desse modo, acreditamos que as práticas de ensino devam ser pensadas como processos de subjetivação que

atravessam o campo de uma subjetividade e trabalham a memória discursiva, tal como propõe Celada (2008); Celada e Payer (2016).

Quanto à memória da língua, esta irrompe no discurso por meio do emprego da palavra “carniceiro”. *Carnicero* é uma expressão da língua espanhola, que corresponde a açougueiro em língua portuguesa. Dessa forma, no processo da aquisição da língua portuguesa, o imigrante transita no entremeio das línguas e rememora o léxico que não é da língua portuguesa. No entanto, no emprego do sufixo “ero/eiro”, pode se observar o processo de ditongação que ocorre no português.

Esses indícios na escrita da aluna chamam atenção em relação ao uso das normas gramaticais do espanhol já apreendidas no processo de alfabetização iniciado na língua oficial de seu país. O processo de identificação do sujeito imigrante alfabetizado em língua materna aparece com bastante incidência nas atividades de escrita, pois a relação entre sujeito e línguas toma, nesse caso, a dimensão do aprendizado de uma segunda língua.

A memória diz respeito aos discursos que se inscrevem em uma formação discursiva, ela diz dos discursos, dos sentidos autorizados pela forma sujeito em uma dada formação discursiva. Ela autoriza o que pode e o que não pode ser dito, sentidos apagados, outros não autorizados, que passam a ser possíveis.

Ao empregar os sinais gráficos como se faz em espanhol vemos funcionar o interdiscurso, o pré-construído no qual o falante tem sua memória de língua formada e da qual lança mão ao enunciar. A nosso ver, há uma identificação do sujeito boliviano com a língua materna. Por ser aluna do ensino médio e ter sido alfabetizada ou iniciado seus estudos em escolas bolivianas, a aluna emprega os sinais de interrogação como se faz em espanhol.

Acerca da memória de língua, Payer (2009, p. 44) argumenta que os processos de identificação do sujeito com as línguas “são processos que funcionam insidiosamente, muitas vezes à sua revelia, sob o modo do esquecimento ou persistência remota das materialidades, como memória”.

O aluno imigrante constitui-se como sujeito que traz consigo a memória de sua língua na materialidade da língua ensinada na escola. Ainda, conforme Payer (2009, p. 39), “a questão passa por compreender o modo como essas línguas apagadas na história funcionam em processos discursivos atuais”. Acreditamos que o funcionamento de processos discursivos das línguas originárias se manifesta em práticas de linguagem

com sujeitos bolivianos que estudam em escolas de fronteira, pois as línguas apagadas continuam a funcionar nos discursos desses sujeitos e no modo como se subjetivam.

Do ponto de vista discursivo, entendemos a língua como constitutiva do sujeito, heterogênea por formação, na dimensão da ordem, do funcionamento na história e as análises feitas nos permitem afirmar a língua não é um instrumento inerte, mas se forma, também, pela resistência à imposição, nesse caso, a resistência dos sujeitos imigrantes ao silenciamento/apagamento da língua materna no espaço escolar, pois ao se inscrever na ordem de um saber sobre a língua, o sujeito de linguagem imprime a marca de subjetivação nos contatos da língua com a exterioridade. Cabe-nos o gesto de interpretação da relação do sujeito com a língua na produção dos sentidos, de modo a trabalhar a sua opacidade e restituir o sentido político necessário à língua.

CONSIDERAÇÕES

No decorrer do trabalho, notamos a diversidade das línguas presentes no ambiente pesquisado, pois a escola situa-se em um município de fronteira com a Bolívia e recebe constantemente alunos vindos do país vizinho.

Há situações em que as línguas parecem não fazer sentido para os sujeitos dada a não coincidência entre as línguas que são praticadas pelos alunos brasileiros e imigrantes. As várias línguas faladas nessa região trazem aproximações e distanciamentos, citamos o exemplo de alunos que ao adentrarem nas escolas brasileiras se silenciam, pois seu modo de falar muitas vezes é ridicularizado ou têm dificuldade de compreensão em língua portuguesa, que é uma língua desconhecida para ele.

Apesar de haver um discurso de valorização do aluno enquanto sujeito de linguagem, constituído historicamente, nas políticas públicas implementadas para o ensino de língua no Brasil, ainda vemos que tais práticas ocorrem por meio da imposição de uma unidade linguística e do silenciamento/apagamento de outras línguas. Todavia, essas práticas não significam um apagamento absoluto do outro, pois os sujeitos resistem e suas próprias línguas, mesmo silenciadas, permanecem funcionando como um lugar de memória, de modo constitutivo (PAYER, 2006).

A Análise de Discurso permitiu-nos observar que as políticas públicas que tratam do ensino de línguas não consideram o aluno imigrante enquanto sujeito social, histórico, atravessado por uma memória discursiva. E compreender, também, que é preciso considerar o fato de o aluno imigrante constituir-se como sujeito que traz consigo a memória de língua na relação que se estabelece com a língua ensinada/praticada na escola, ou seja, ele se inscreve no entremeio da aprendizagem da língua portuguesa ensinada no Brasil.

Observamos que a escola, localizada em região de fronteira marcada pela heterogeneidade de línguas, precisa estar aberta à alteridade, dar voz ao aluno imigrante. Ou seja, considerar a língua materna e a língua nacional desse aluno, para ruir com o ensino cristalizado pelas políticas públicas, em que a língua nacional deve ensinada.

Pela História das Ideias Linguísticas, compreendemos que a questão da política das línguas está imbuída de um sentido político. Observamos com o estudo das políticas públicas que o ensino no Brasil e em Mato Grosso, legitimado pelos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, foi historicamente se consolidando e precisamos desnaturalizar as relações estabelecidas em que o Estado dita as normas a serem seguidas pela escola.

Algumas mudanças podem ser observadas no decorrer do processo sócio histórico em que o ensino de línguas no Brasil foi se delineando. Notadamente, as mudanças significam, também, no ensino das línguas estrangeiras, como o ensino de língua espanhola atualmente, que tinha sua oferta garantida por força da Lei nº 11.161/2005, revogada pela Medida Provisória nº 746/2016, por ser a língua falada nos países que fazem fronteira com o Brasil. A Medida Provisória institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, no entanto, quanto ao espanhol nessa etapa, estabelece o ensino como disciplina optativa.

Na escola pesquisada observamos que o ensino se desenvolve prioritariamente para o aluno brasileiro, enquanto o aluno imigrante precisa adequar-se às atividades desenvolvidas nas aulas. Notamos que o Estado falha em não possibilitar ao aluno imigrante uma forma de inclusão que considere sua constituição linguística, a *língua materna*, no espaço escolar brasileiro, em que a língua nacional é a portuguesa.

Em relação aos cursos de formação continuada, segundo as professoras entrevistadas, as instituições não sugerem temáticas que envolvam o aluno imigrante. E nas políticas públicas para o ensino de línguas, sejam nacionais, estaduais ou no PPP da escola, há um apagamento do aluno imigrante, pois não se textualiza a presença desse aluno nessas políticas, apesar do cotidiano escolar demonstrar os conflitos pelos quais esses alunos passam diariamente.

Notamos os traços da memória da língua apagada que irrompem na produção escrita em língua portuguesa. Muitos vestígios dessa memória se materializam na escrita porque o aluno imigrante se encontra no entremeio, da língua materna e a aprendizagem da nova língua. Os alunos já conseguem se expressar em língua portuguesa, mas a memória de sua língua interdita se manifesta na escrita.

Destacamos a importância de as atuais políticas públicas de ensino considerarem o grande número de alunos imigrantes no ensino da língua oficial nas escolas brasileiras. Em municípios fronteiriços com os países que têm o espanhol como língua nacional, em especial, no estado de Mato Grosso, pela sua extensa fronteira com a

Bolívia, o ensino de línguas, na maioria das escolas, silencia o sujeito migrante e a sua língua.

No ensino de língua espanhola, por exemplo, percebemos que apesar de haver uma preocupação com a inclusão do sujeito aprendiz, as práticas escolares continuam a interditar as outras línguas. Entretanto, a língua interdita resiste e continua a funcionar como um lugar de memória no sujeito migrante. Nessa direção, pensamos o ensino de línguas que leve em consideração o processo de subjetivação ao invés de negá-los e silenciá-los. Entendemos que o embate com outra(s) língua(s) deixa no sujeito marcas da subjetividade, ao passo que deixa na língua, também, as marcas da memória desse sujeito.

Com esse trabalho, esperamos contribuir para uma reflexão sobre o modo como as línguas são pensadas e trabalhadas nas unidades escolares, considerando que os sujeitos e as línguas se constituem. Em outras palavras, esperamos possibilitar aos sujeitos refletir sobre o modo como as línguas atravessadas pelo político se significam nas instituições escolares em que há um batimento entre as *línguas materna* e nacional, especialmente nos espaços enunciativos de fronteira, em que as relações entre os sujeitos e as línguas são contraditórias, ora se aproximam ora se distanciam. E demonstram como os sujeitos são afetados pelas condições sócio-históricas da fronteira como espaço de línguas em convívio.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____ et all. **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999[1983]. p. 11 – 21.
- BOLÍVIA. **La educación en Bolivia**: Indicadores, cifras y resultados. Ministerio de Educación. Bolivia, 2004.
- BRASIL. **Lei Federal 11.161/2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 20/06/2016.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa - 5ª à 8ª séries. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural - 5ª à 8ª séries. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Estrangeira - 5ª à 8ª séries. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1997.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 5692, 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em 09/06/2016.
- BRIONES, Ana Isabel. Et. Al. **Español Ahora 1**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BRESSANIN, Alexandra. **O currículo no movimento das políticas de ensino de língua portuguesa**: a língua que falha, falta. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2013.
- BRESSANIN, Alexandra, BRESSANIN, Joelma Aparecida, DI RENZO, Ana Maria. Políticas de formação de professor e o ensino de língua. In: MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues da. et all (Orgs.). **Acontecimento de linguagem**: espaços de significação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.13-32.
- CANCIAN, Renato. **Entradas e Bandeiras**: Bandeirantes expandiram limites do Brasil. 2007. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia->

brasil/entradas-e-bandeiras-bandeirantes-expandiram-limites-do-brasil.htm. Acesso em 15/08/2016.

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.

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

_____. Sobre a (im)possibilidade de exposição à alteridade – aspectos da formação de professores de língua(s). **Entremeios**. 2015. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/235.pdf>. (Acesso em: 27/09/2016).

_____. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. [s/n]. Tese. Campinas, SP. 2002.

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

DIAS, Luis Francisco **Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. [s/n]. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. IEL/UNICAMP. Campinas, SP: [s. n.], 2008.

DI RENZO, Ana Maria. **A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso**. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. IEL/UNICAMP. Campinas, SP. 2005.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação**. 1 ed. 1 reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. 2008. Disponível em: <http://www.mtseusmunicipios.com.br/municipios/porto-esperidiao/historia-de-porto-esperidiao/541> (Acesso em: 05/06/2016)

_____. Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Organon**: UFRGS. v. 17, n. 35 2003.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cuiabá Mato Grosso – MT Histórico**. [s/d] Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/cuiaba.pdf>. Acesso em: 16/09/2016.

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

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.

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

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

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

_____. (s/d). Relações de línguas. In: **Enciclopédia das línguas do Brasil**. Disponível em: www.labeurb,unicamp,br/elb2/pages/noticias/lerArtigo.lab?categoria=12&id=76

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.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

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

_____. **Políticas de colonização linguística**. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/11900/7322>. 2003. Acesso em: 11/08/2016.

MATO GROSSO. **Guia orientativo de rediscussão do Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educaionais/Superintend%C3%A2ncia%20Gest%C3%A3o%20Escolar/PPP/GUIA-ORIENTATIVO-PPP2014.pdf>. Acesso em 10/09/2016.

_____. **Orientações Curriculares**: área de linguagens - Educação Básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010b.

_____. **Resolução 002/2009**. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/resolucao002-009%20CEE-MT.pdf>. Acesso em 14/09/2015.

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

NUNES, José Horta. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008.

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

- _____. Formação ou capacitação? duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni. (Org). **Discurso sobre a inclusão**. Niterói, Intertexto, 2014.
- _____. **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. Ed. Campinas: SP. Editora da Unicamp, 2007.
- _____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes. 2004.
- _____. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. 3 ed. Campinas, SP: Vozes, 2001.
- _____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico, Campinas, SP. Vozes, 2 ed. 1996.
- _____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.
- PAYER, Maria Onice. Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita. In: SCHONS, Carme Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). **Questões de escrita**. 2 ed – Passo Fundo. Ed. Universidade de Passo Fundo. 2011.
- _____. O trabalho com a língua como lugar de memória. In: **Synergies Brésil**. n° 7 – 2009, p. 37-46.
- _____. Processo de Identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In Orlandi, Eni P. (org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- _____. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.
- _____. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. [s/n]Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. IEL/UNICAMP. Campinas, SP, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.
- _____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi. 2 ed. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1995.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos. Políticas públicas: educação e linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**. V. 53, n. 2, p. 149-155, 2011.
- PIRES, Cibélia Renata da Silva. O uso da língua geral e sua restrição na América portuguesa. **Espaço acadêmico** n° 93. 2009.

PORTO ESPERIDIÃO. **Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B0fkR5ULOMtOMGZkOGVmZjItZWNjMi00MmNmLWE3MDItNzU5MzA5MTAzYWl0>. 2003. (Acesso em: 09/09/2016).

PROJETO Político Pedagógico (PPP). **Escola Estadual 13 de Maio**. Porto Esperidião, MT, 2016, 403p.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade do ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. 342 f. Tese. (Doutorado). Universidade de São Paulo. SP, 2010.

_____. Ayron 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: 29/06/2016)

SCHONS, Carme Regina. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: _____; RÖSING, Tania Mariza K. (org.). **Questões de escrita**. 2.ed – Passo Fundo. Ed. Universidade de Passo Fundo. 2011.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. **Letras**, Porto Alegre, nº 14, 1997a, p. 11-17.

SILVA, Fernando Jesus da. **Língua, escola e fronteira: entre aprender e aprender sobre língua nacional**. 79 f . Dissertação. (Mestrado em Linguística). Unemat, Cáceres, MT. 2012.

_____, Sidiney Antonio da. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. **Estudos Avançados**. vol. 20 no. 57. São Paulo. Mai/Ago. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000200012>. (Acesso em 16/12/2016).

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.

_____. **Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas**. 168 f . Tese. (Doutorado em Linguística). Unicamp, Campinas, SP. 2006.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Identidades (in) formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. **Organon 35: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, vol. 17, Número 35, 2003.

ANEXO

Questionário

Caro professor, você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa sobre a inclusão do aluno imigrante no contexto escolar de fronteira. Pedimos que responda o questionário abaixo. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Dados do participante:

Nome: _____

e-mail: _____

QUESTIONÁRIO

1. Há quantos anos o(a) senhor(a) ministra aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual 13 de Maio?
2. Há alunos imigrantes nas turmas em que o(a) senhor(a) ministra aulas? Quantos? De onde provém? O(a) senhor(a) considera que esse número de alunos é expressivo no contexto da sala de aula?
3. Levando em conta que a referida escola se situa numa região de fronteira, que facilita a relação entre sujeitos com formação linguística diversa (português e espanhol), como se dá a atuação da instituição escolar no trabalho com a língua nas aulas de Língua Portuguesa para a socialização dos alunos imigrantes?
4. Como (a) senhor(a) observa, no trabalho com a língua nas aulas de Língua Portuguesa em que há alunos imigrantes, a relação entre sujeitos e línguas? A diferença linguística interfere no processo de ensino?
5. Nas atividades de leitura, discussão e/ou debates há participação dos alunos imigrantes? Em caso positivo ou negativo como são motivados a participar?

6. Nas atividades de produção de textos o(a) senhor(a) percebe algumas situações em relação ao uso da língua, em que há interferência linguística (língua portuguesa pela espanhola ou outra) seja no uso do vocabulário ou no emprego da estrutura da língua(gramática)?

7. Conte como o(a) senhor(a) se prepara para trabalhar com alunos imigrantes em sua sala de aula. (Há cursos de formação continuada? A sala do educador insere em suas temáticas conteúdos relativos ao ensino para o aluno imigrante? ou outra ação de formação.)

8. Nas políticas públicas de ensino tais como Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, Projeto Político Pedagógico da escola ou outro, o(a) senhor(a) já observou alguma orientação no que se refere ao ensino de língua(s) para imigrantes?

OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

Mestranda: Lourdes Serafim da Silva