

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

FERNANDO JESUS DA SILVA

**LÍNGUA, ESCOLA E FRONTEIRA: ENTRE APRENDER A E APRENDER *SOBRE*
LÍNGUA NACIONAL**

**Cáceres – MT
2012**

FERNANDO JESUS DA SILVA

**LÍNGUA, ESCOLA E FRONTEIRA: ENTRE APRENDER A E APRENDER *SOBRE*
LÍNGUA NACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do (a) professor (a) Dr. (a) Ana Maria Di Renzo.

**Cáceres - MT
2012**

Silva, Fernando Jesus da.

Língua, escola e fronteira: entre aprender e aprender sobre língua nacional. / Fernando Jesus da Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 79f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2012. Orientadora: Ana Maria Di Renzo.

1. Língua - ensino. 2. Escola Municipal Marechal Rondon – EMMR/MT. 3. Análise de discurso. 4. História das ideias linguísticas. 5. Fronteira – língua portuguesa para brasileiros e bolivianos. I. Título.

CDU: 81'42(817.2)

FERNANDO JESUS DA SILVA

**LÍNGUA, ESCOLA E FRONTEIRA: ENTRE APRENDER A E APRENDER *SOBRE*
LÍNGUA NACIONAL**

BANCA EXAMINADORA

Dr.(a). Ana Maria Di Renzo (Orientador – PPGL/UNEMAT)

Dr.(a). Neuza Benedita da Silva Zattar (Membro – PPGL/UNEMAT)

Dr.(a). Claudia Castellanos Pfeiffer (Membro – /UNICAMP)

APROVADO EM: ____/____/____

A Ercília Tereza da Silva e a Nelta da Silva
As duas mulheres guerreiras que me ensinaram a
jamais desistir dos meus sonhos. Obrigado vó, obrigado mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram durante o meu percurso de leituras, pela oportunidade de ter compartilhado experiências tanto no Brasil quanto na Bolívia, a solidariedade nos momentos difíceis, a compreensão diante das injustiças, e pelos gestos de carinho e de amor que me fizeram acreditar que era possível terminar este trabalho.

À minha família, especialmente a minha mãe, que embora tenha passado por momentos difíceis, não mediu esforços para me ajudar e apoiar nas horas que mais precisei ao longo desta caminhada.

À Clemência Gomes Costa, pelo carinho, amor, paciência e pela confiança no meu trabalho.

À Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo, pela orientação, paciência, dedicação, pelos questionamentos, pela compreensão e pelo direcionamento teórico-analítico que determinou novos gestos de interpretação sobre a linguagem.

À Profa. Dra. Claudia Castellanos Pfeiffer, por ter aceito gentilmente o meu pedido de co-orientação, pelas contribuições teóricas, pelos preciosos apontamentos que resultaram em novas produções e reflexões sobre o meu objeto de pesquisa.

À Profa. Dra. Neuza Benedita Da Silva Zattar, pelo seu olhar acurado sobre meu texto, pelos debates produtivos em sala de aula que afetaram de maneira positiva minha maneira de pensar e de fazer pesquisa.

A todos os professores do Programa Mestrado em Linguística da UNEMAT, que me deram subsídios para pensar, ler, refletir e produzir.

Aos professores do IEL da UNICAMP, que nos receberam e nos orientaram de forma tão carinhosa e prestativa.

Aos colegas do curso de Mestrado em Linguística da UNEMAT, pela vivência tanto em Cáceres-MT quanto em Campinas-SP, pelas conversas produtivas, pelos demorados debates a respeito de diferentes objetos, sobretudo pela compreensão e solidariedade de alguns em momentos difíceis.

À Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, por ter permitido a realização da pesquisa na Escola Municipal Marechal Rondon (EMMR).

À diretora da EMMR Prof^a Márcia Novack da Silva, bem como a coordenadora Prof^a Marina Helena Gomes, aos professores Claudionor Martins e Sueli Aparecida, além dos demais profissionais da educação da referida instituição que me receberam gentilmente e me

acolheram durante as visitas que pude realizar.

A todos os bolivianos professores, alunos, pais, mães, que me conduziram a produzir este trabalho.

À UNEMAT e à CAPES pelo apoio logístico e financeiro.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os sentidos que se constituem na Escola Municipal Marechal Rondon (EMMR) enquanto instituição responsável pelo ensino de Língua Portuguesa para brasileiros e bolivianos na fronteira Cáceres (Brasil) e San Matias (Bolívia). Busca-se produzir uma reflexão sobre o embate existente entre diferentes línguas (lugares) que atravessam o sujeito fronteiriço brasileiro e boliviano no modo como se identificam na fronteira e na forma como são interpelados pelo Estado através das Políticas Linguísticas direcionadas para a escolarização brasileira. Por isso, este estudo se inscreve na área de conhecimento intitulada *História das Ideias Linguísticas* que, articulada à Análise de Discurso de linha francesa, possibilita compreender as condições de produção e os efeitos de sentido das línguas que se relacionam em um espaço de contenção e integração entre sujeitos fronteiriços. Através da análise do Planejamento Anual de Língua Portuguesa (PALP), pretende-se dar visibilidade a esse embate, e com isso construir gestos de interpretação sobre o modo como se constitui o ensino de Língua Portuguesa na fronteira Brasil-Bolívia.

Palavras-chave: Língua, Escola, Fronteira, Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas.

ABSTRACT

This work intends to understand the meanings that are produced at the Marechal Rondon School as responsible institution by the teaching of Portuguese Language to Brazilian and Bolivian students in the border between Cáceres (Brazil) and San Matias (Bolivia). Besides, it intends to produce a debate on the existing shock among different languages (places) that cross the Brazilian and Bolivian border subjects on the way how they identify themselves in the border space and the way how they are interpellated by the State through Linguistic Politics directed to the Brazilian education process. Then, this study is inscribed on knowledge area entitled *Linguistics Ideas History* that articulates to the Discourse Analysis from France permits to understand the production conditions and the meaning effects of the languages that relate themselves in a space of containment and integration. Through the analysis of the Annual Planning of Portuguese Language (PALP), we intend to give visibility to the shock materialized on the file and by this to build understanding gestures about the way it constituted the Portuguese Language teaching in the border between Brazil-Bolivia.

Key words: Language, School, Border, Discourse Analysis, Linguistics Ideas History.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD: Análise de Discurso

EMMR: Escola Municipal Marechal Rondon

GN: Gramática Normativa

HIL: História das Ideias Linguísticas

LM: Língua Materna

LN: Língua Nacional

LO: Língua Oficial

LP: Língua Portuguesa

PALP: Planejamento Anual de Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	12
------------------	----

CAPÍTULO I

A CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA: ESTADO, ESCOLA E ENSINO----	23
1.1. Língua e Nação-----	24
1.2. A gramatização do português brasileiro -----	27
1.3. A reivindicação por uma língua própria -----	30

CAPÍTULO II

FRONTEIRA: UM ESPAÇO DE <i>MOVIMENTO</i> DE SENTIDOS-----	33
2.1. Mato Grosso: um olhar sobre a fronteira oeste-----	35
2.2. O Exército e a Escola Brasileira-----	41
2.3. Línguas, Fronteira e Estados Nacionais-----	45
2.4. Um olhar sobre a fronteira-----	49
2.5. O sujeito fronteiriço-----	51
2.6. A EMMR: o aluno boliviano-----	55

CAPÍTULO III

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA DE FRONTEIRA-----	57
3.1. O ensino gramatical presente no PALP -----	60
3.2. As interpelações do aluno boliviano-----	67
3.3. Castelhana: o lugar da resistência-----	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	73
REFERÊNCIAS -----	75

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nos convocou a produzir uma análise acerca de três elementos que mantêm uma ordem discursiva entre si: Língua Oficial, Fronteira e Escola. Daí o nosso interesse pelo ensino de Língua Portuguesa (LP) no Ensino Fundamental na Escola Municipal Marechal Rondon (EMMR)¹. Localizada no município de Cáceres (Mato Grosso), mais precisamente na fronteira com a cidade de San Matias (Bolívia), a Escola se constitui em três núcleos, sendo um no Destacamento Militar de Corixa – antiga sede –, outro, localizado no Assentamento Sapiquá (EMMR Extensão I) – onde funciona a direção e a coordenação, a atual sede – e, outro, no Assentamento Corixinha (EMMR Extensão II). Todos os núcleos ofertam a modalidade de Ensino Fundamental, porém, apenas a EMMR Extensão I oferece Ensino Médio em parceria com a Escola Estadual Prof. João Florentino da Silva Neto, localizada em Santo Antonio do Caramujo, distrito de Cáceres.

O fato de estar localizada na fronteira e de ter alunos bolivianos matriculados que, assim como os brasileiros, precisam aprender a língua oficial do Brasil – isto é, a Língua Portuguesa – norteou toda nossa pesquisa. Buscamos compreender os sentidos que se constituem na EMMR, enquanto espaço de escolarização de sujeitos fronteiriços², que textualiza efeitos de processos de colonização e gramatização no Planejamento Anual de Língua Portuguesa (PALP), que se confundem e se fundem na evidência equívoca de ensinar LP como língua materna³ (LM) para brasileiros e bolivianos na fronteira entre Cáceres e San Matias.

A maior parte dos alunos brasileiros que estudam na EMMR é proveniente de comunidades, assentamentos e propriedades rurais, assim como os alunos bolivianos, que se deslocam diariamente de San Matias para estudar na referida instituição. Ambos estão inscritos em um espaço fronteiriço que se estrutura de forma diferente do urbano já que há uma *ordem fronteiriça* cujos mecanismos de controle/assujeitamento, que sustentam os

¹Neste trabalho não fazemos distinção entre os núcleos da escola porque nossa análise não está voltada para uma extensão específica, mas sobre a instituição de um modo geral, portanto designamos EMMR fazendo referência às duas extensões que também atendem alunos bolivianos.

²Chamamos de sujeito fronteiriço o brasileiro e o boliviano que mora na zona de fronteira entre Cáceres e San Matias, isto é, na região da Corixa, Corixinha, Assentamento Sapiquá, Porto Limão entre outras comunidades próximas.

³A língua materna é pensada neste trabalho como uma dimensão da linguagem, da ordem da memória discursiva,

Aparelhos Ideológicos e Repressivos do Estado (ALTHUSSER,1985), produzem o efeito de delimitação, separação, intervenção principalmente sobre o *Outro*, o estrangeiro, o de fora, o não pertencido. A EMMR se inscreve justamente nesse espaço enquanto instituição educacional brasileira construída ideologicamente *apenas* para brasileiros, mas que também recebe o estrangeiro e o interpela na posição sujeito-aluno através da disciplina (FOUCAULT, 1999) e das políticas públicas de ensino de língua (ORLANDI, 2002). Além disso, é um espaço onde as línguas funcionam interpretadas em lugares historicamente instituídos como língua nacional, língua materna, língua estrangeira, entre outras, que nos permitem pensar a relação entre brasileiros e bolivianos, as línguas e memórias que os atravessam enquanto sujeitos fronteiriços caracterizados pelo limite que os Estados Nacionais impõem e que produzem como efeito, nessas condições de produção, *sujeitos entre-línguas* (PAYER, 2009).

As condições de produção que envolve a EMMR – localizada na fronteira e atendendo alunos estrangeiros – nos permitiram pensar que o seu gesto de criação pelo Exército Brasileiro a conduziu para um processo de nacionalização da fronteira. Sua criação produziu diferentes efeitos de sentido e reforçou o imaginário de unidade linguístico-territorial⁴, por isso nos direcionou para a seguinte reflexão: a criação do Destacamento Militar de Corixa e, em seguida, da EMMR, no espaço do Exército, materializou a presença do Estado Brasileiro e sua preocupação com a soberania nacional. A criação da Escola e sua atuação significaram nessa perspectiva a preocupação com a educação dos sujeitos fronteiriços brasileiros. Daí a necessidade, com o passar do tempo, da criação de mais duas extensões – EMMR Extensão I e II – para atender à demanda de alunos brasileiros, e também bolivianos.

Dessa maneira, pensar a EMMR e sua atuação na fronteira com a Bolívia é compreender, conforme Pfeiffer (2007), os processos de institucionalização da LP e do seu conhecimento na relação que estabelece com o Estado, já que funciona como elemento de identificação política e nacional da Escola, pois embora se apresente para os brasileiros de forma diversificada⁵ na oralidade e na escrita, e para os bolivianos como língua estrangeira na *ordem do jurídico-político*, a LP materializa o lugar do cidadão brasileiro na fronteira e delimita seu espaço de enunciação pelo território através do imaginário que produz sobre o limite de uma unidade linguística nacional. A escolarização na fronteira, nesse sentido,

ou seja, aquela aprendida pelos pais, avós, familiares independente da nação (PAYER, 2009).

⁴Embora o Brasil possua uma diversidade de línguas faladas por indígenas e imigrantes, ainda prevalece o imaginário que se fala apenas português.

⁵Chamamos por diversidade linguística as relações de línguas funcionando no mesmo território nacional.

conduziu a todo um processo de “formação” do cidadão brasileiro⁶ – e de uma cidadania deslocada para o boliviano –, que se constitui pelo domínio da Língua Oficial.

Tanto brasileiros quanto bolivianos textualizam memórias de línguas que nos permitem pensar o modo como ambos são afetados pela *mesma* formação que recebem da EMMR e pela fluidez⁷ das línguas que circulam e significam a relação dos sujeitos fronteiriços brasileiros e bolivianos dentro da instituição. Com o ensino da Língua Oficial pelas práticas de oralidade e escrita que constituem a divisão imaginária das línguas (GUIMARÃES, 2005) no espaço de enunciação escolar fronteiriço, entram nesse embate a Língua Oficial, Língua Materna, Língua Nacional, Língua Estrangeira, entre outras, que marcam o modo como as línguas são distribuídas ideologicamente na relação entre Estado Nacional e seus limites territoriais produzidos pelo imaginário de divisão construído pela ideia de fronteira.

Neste trabalho tomamos a LP significando enquanto Língua Nacional (LN) pelo fato de constituir-se como a língua dos brasileiros, a partir da qual o Estado regula a presença de outras línguas em seu território (PAYER, 2007), ou conforme Guimarães (1996, p. 9), é a “[...] língua que funciona no Brasil e que, por suas especificidades faz parte do processo do progresso de constituição da nacionalidade”. Essas especificidades materializam na oralidade e na escrita o modo como a LP se historicizou no Brasil adquirindo outras dimensões (PAYER, 2009), isto é, outras formas – sintáticas, fonéticas, semânticas etc, – em diferentes regiões brasileiras. Nesse sentido podemos dizer que é a língua que produz a diferença em relação aos demais países ex-colônias de Portugal, ou seja, aquela que produz o efeito de uma identidade linguística brasileira. Com isso produz uma identificação nacional dentro do imaginário de unidade linguística que atravessa os brasileiros, isto é, o efeito de igualdade – cidadania – produzido pelo “[...] processo de constituição de um saber linguístico (metalinguístico) nas condições próprias da história brasileira (GUIMARÃES, 1996)”, ou seja, pela construção do Estado Nacional, logo na constituição da nacionalidade brasileira pela LP através de sua afirmação, legitimação e institucionalização como Língua Oficial.

Consideramos a LP como Língua Oficial (LO), enquanto a língua legitimada pela Constituição Nacional, produto de um processo de gramatização (AUROUX, 1992) que deu origem a dois instrumentos tecnológicos, a saber a gramática e o dicionário, com o objetivo

⁶ De acordo com Guimarães (1996, p. 13) “a nação precisa de uma unidade que a identifique e a cidadania é um dos lugares em que se trabalha esse processo de identificação”.

⁷ Segundo Orlandi (2009), a língua fluída é a língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcações e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas.

de normatizá-la e situá-la, dentre as demais dimensões da LP, como sendo a Língua Padrão, adotada pelas instituições oficiais do Estado, com ensino obrigatório em todas as Escolas Brasileiras. De acordo com Orlandi (2009, p.18):

[...] é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações.

Nessa perspectiva, temos no Brasil funcionando um imaginário de unidade linguística que tem por base a LN e a LO, isto é, de um lado as dimensões da LP que seriam as diferenças no modo como cada brasileiro fala e escreve, em outras palavras, a(s) memória(s) de língua(s) que os afetam – e do outro a língua legitimada, “ideal” – portanto imaginária – que funciona em espaços determinados pelo Estado. A institucionalização da LP no Brasil implica, conforme Pfeiffer (2007), pensar a constituição de um saber sobre a mesma, já que constituiu uma ética e políticas públicas para seu ensino. Assim, pela análise do PALP será possível produzir alguns gestos de interpretação sobre a relação entre o funcionamento da EMMR e o funcionamento do Estado relativamente ao ensino da LO através da análise dos objetivos e conteúdos expressos pelo PALP.

Assim, a partir da área de conhecimento intitulada *História das Ideias Linguísticas no Brasil (HIL)*,⁸ articulada à Análise de Discurso de linha francesa (AD), teoria fundada por Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil, buscamos compreender os efeitos de sentidos produzidos pelo PALP em relação ao ensino de LP significando como Língua materna (LM) na fronteira Brasil-Bolívia.

Segundo Payer (2009, p. 2), “nas identificações sujeito/língua(s), no campo da imigração, as línguas funcionam interpretadas, em lugares historicamente instituídos, como “língua nacional” e/ou “língua materna”, e mesmo língua estrangeira”. No caso da fronteira, tais lugares ganham maior visibilidade pelo sentido de limite que atravessa a relação de identificação do sujeito fronteiriço brasileiro e boliviano por meio das instituições oficiais que os interpelam, especialmente, a Escola. Conforme a autora, estes lugares de línguas

⁸ A área de conhecimento intitulada *História das Ideias Linguísticas (HIL) no Brasil* iniciada na década de 80 no Brasil, busca compreender os processos de institucionalização da língua e de seu conhecimento na relação com o Estado (Pfeiffer, 2007). A HIL mantém uma relação entre a Análise de Discurso (AD) de linha francesa e tem como objetivo a produção de um conhecimento sobre a história da língua portuguesa no Brasil e da constituição de um saber sobre ela.

constituem-se como *dimensões da linguagem que são da ordem da memória discursiva*. Assim, trabalharemos essas dimensões a partir da EMMR como lugares para a produção de equívocos no modo como as Políticas Linguísticas as inscrevem na fronteira, ou seja, que língua se ensina e como é significada para o sujeito fronteiriço?

Procura-se entender os processos linguísticos de constituição dos sentidos das práticas de ensino da língua oficial, bem como dos sujeitos fronteiriços brasileiros e bolivianos que devem aprendê-la, ou seja, a historicidade que os atravessa na relação com outras línguas, especificamente com o castelhano⁹. Em consonância com a AD, queremos compreender essa historicidade que perpassa o Ensino de LP na fronteira enquanto processo de produção de sentidos sobre o Estado Nacional, a partir da relação língua-discurso-ideologia. De acordo com Orlandi (2003 p. 16-17),

A Análise de Discurso critica a prática das Ciências Sociais e a da Linguística, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Partindo da idéia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o individuo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Dessa maneira, trabalhar o PALP numa perspectiva discursiva é pensar como a ideologia de unidade nacional se manifesta no trabalho com a LP através da gramática, do dicionário, do livro didático, das Políticas Linguísticas¹⁰ que direcionam o ensino nas instituições educativas no Brasil. Daí nosso interesse pelo discurso produzido sobre a LP no

⁹ De acordo com a Constituição Política da Bolívia, em seu Art. 5 (2008):

I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son aymara, araña, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machayuwa, machineri, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, quechua, maropa, sirionó, tacana, tapieté, toromona, puquina, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

II. El gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deberán utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y los otros se decidirán tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias y las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los otros gobiernos autónomos deberán utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano (grifo nosso).

¹⁰De acordo com Guimarães (1996, p.13), “a noção de política linguística aqui adquirir um sentido outro. Ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas, etc – está-se praticando as várias formas das políticas da língua [...]”.

PALP, já que materializa essa ideologia que interpela o sujeito fronteiriço em sujeito nacional, pois, conforme Zandwais (2007, p. 258), “[...] a soberania do Estado se constitui, sobretudo, através do culto à “unificação do território e da língua”. Podemos dizer que o sujeito fronteiriço brasileiro é interpelado pelo Estado que delimita seu pertencimento ao território pelo jurídico (certidão de nascimento, registro de identidade, carteira de reservista, etc.) e pela Escola que delimita seu espaço de enunciação através do ensino da LO.

O sujeito fronteiriço boliviano é afetado pelas relações sociais construídas na fronteira que produzem efeitos de ruptura no modo como se significa, enquanto pertencido ao território e à língua, ou seja, a historicidade que o constitui na/pela divisão produz o efeito contrário – um efeito de integração – no sentido de sentir-se pertencido ao outro Estado/língua nacional pela atuação das instituições brasileiras. Notamos que, ao ser matriculado na EMMR, é injungido a se significar como pertencido ao espaço de enunciação brasileiro, logo, ao espaço da LP, que produz o efeito de integração, mas que pelas Políticas Linguísticas produz-se o efeito contrário, ou seja, o de exclusão pelo fato de ser estrangeiro.

Há, dessa maneira, uma tensão produzida pela EMMR ao atender alunos bolivianos e de negar-lhes o aprendizado da língua espanhola (LE)¹¹ pelo fato de não estarem inscritos – pressupostos – nas Políticas Públicas de Ensino de Línguas Brasileiras, tanto é que a língua inglesa é a língua estrangeira escolhida pela Secretaria Municipal de Educação de Cáceres para ser trabalhada em todas as escolas da zona urbana, rural e fronteiriça sem levar em consideração o fato de as escolas municipais apresentarem um contingente de alunos bolivianos matriculados.

A escolha em analisar o PALP como *corpus* desta pesquisa, se deu em função de este representar um lugar de trabalho da ideologia, portanto, um arquivo específico de produção de sentidos sobre a LN que atua como elemento de divisão de territórios, logo, de espaços de enunciação. Esse material nos permitiu trabalhar a memória de língua – interdiscurso – presente no arquivo PALP, ou seja, a memória de uma língua de colonização que se constituiu como nacional e que produziu o efeito de unidade no território brasileiro. Além disso, trabalhamos os conteúdos selecionados por se constituírem em mecanismos de orientação curricular – disciplinarização – de uma Escola Brasileira localizada na fronteira que recebe alunos bolivianos.

¹¹É importante ressaltar que a EMMR tentou implantar um Projeto de Ensino de Língua Espanhola (LE), mas por falta de recursos e apoio não foi possível sua execução. Mesmo com tal iniciativa, prevalece no currículo a opção pelo ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

O gesto de interpretação¹² desse *arquivo pedagógico* que planeja o ensino da LP possibilitou compreender a constituição de uma memória discursiva sobre o Estado e sobre a língua, isto é, o modo como se textualiza esse ensino na produção de sentidos sobre os sujeitos fronteiriços, porque a questão que se coloca na perspectiva teórica da HIL articulada à AD, bem como da contribuição da noção de espaço de enunciação¹³ da Semântica, é pensar como a Escola está significando os sujeitos fronteiriços – especialmente para os bolivianos – a partir das políticas linguísticas do Estado, já que por ser estrangeiros não estão filiados a uma mesma memória discursiva de língua, pois são significados por outras memórias que os constituem enquanto sujeitos divididos na(s) pela(s) língua(s) nacional (is) ao se inscreverem no espaço de enunciação da LP. De acordo com Sarquis (1996, p. 59),

Quando en cada límite fronterizo dos grupos humanos entran en contacto, lo que se produce es un “encuentro” entre sus identidades culturales que se traduce en un intercambio de bienes simbólicos y materiales. Dentro del universo de bienes simbólicos, destacamos con especial énfasis a la educación. Para aquellos sectores portadores de una “cultura diferente de la oficial”, la educación pareciera ser una de las pocas posibilidades efectivas con las que cuentan. De allí que sea preciso encontrar respuestas para que estas poblaciones dentro de sus propios marcos de vida, puedan realizar aprendizajes efectivos.

O intercâmbio dos sujeitos fronteiriços por meio da Escola Brasileira produz o efeito de integração na medida em que são recebidos pela instituição sem distinção de suas nacionalidades. Isso pode ser observado no ato da matrícula quando brasileiros e bolivianos utilizam documentos de identificação nacional que textualizam a *nacionalidade* pelos qualificadores de origem – brasileira e/ou boliviana –. Além disso, o próprio histórico escolar sinaliza um pertencimento e uma filiação a um processo de escolarização distinta entre brasileiros e bolivianos, isto é, enquanto na EMMR trabalha-se com *notas*, nas escolas de origem dos alunos bolivianos matriculados trabalha-se com *relatórios*. Entretanto, a forma como os diferentes saberes são eleitos, organizados e ensinados – especialmente o metalinguístico – produz o efeito de evidência das desigualdades sociais não pela diferença –

¹² Segundo Orlandi (1996, p.9) “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 as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. Como a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, pois, com a interpretação, ela é sempre passível de equívoco. Dito de outro modo, os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser”.

memória outra – constitutiva dos sujeitos, mas pela historicidade que atravessa as políticas educacionais brasileiras que visam, conforme Zandwais (2007), à produção de uma “consciência nacional”, constituindo dessa forma os processos de exclusão social por meio de discursos de ordem jurídica, ou seja, através de uma legislação atravessada pelo imaginário de unidade construído sobre a diversidade enquanto condição de igualdade.

Pensar a igualdade, nesse sentido, isto é, enquanto condição da existência de uma unidade, é tomar a relação do sujeito fronteiriço com o Estado Nacional, bem como com a ideia de cidadania construída dentro desse imaginário. A nacionalidade e a apropriação de um saber metalinguístico do português constituem os efeitos de inclusão e exclusão dos sujeitos fronteiriços, pois se espera por parte do aluno brasileiro e – de forma deslocada o boliviano – o “domínio” da LO para ser um cidadão, já que saber ler e escrever produz o efeito de igualdade enquanto possibilidade de formação de cidadãos. Automaticamente, o aluno boliviano sofre o efeito de apagamento por não ter o português como língua materna e por pertencer a outro Estado, o que nos permite pensar sobre o apagamento das condições históricas de produção/reprodução das relações desiguais na fronteira que faz funcionar o discurso de integração e atuação da EMMR.

Desse modo, buscamos problematizar o ensino de LP na fronteira, sua filiação à ideia de nação construída historicamente por processos de apagamento e de identificação de sujeitos – negros, imigrantes, fronteiriços, indígenas –, que constituíram a chamada “identidade nacional brasileira” e o imaginário de unidade linguística no Brasil. Uma identidade significada pelo uso de uma “língua comum”, que apaga o funcionamento de outras no mesmo território, e atravessa a relação do sujeito fronteiriço com o Estado, por meio de suas instituições oficiais, especificamente pela Escola.

De acordo com Orlandi (2002, p. 216), “a) a identidade é um movimento na história; b) o Estado, a Língua, a Sociedade, a Cultura se constituem de uma diversidade concreta, mas se representam em uma unidade linguística”. Isso significa dizer que o modo de identificação na fronteira está atravessado por memórias de imigrantes brasileiros que constituíram famílias na Bolívia, bem como de bolivianos que constituíram famílias no Brasil, fazendo do espaço fronteiriço um lugar de movimento de sentidos de pertencimento a espaços e a línguas nacionais distintas.

¹³ De acordo com Guimarães (2005, p.18-19) “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.

Tanto o Brasil quanto a Bolívia são frutos de complexos processos de colonização que produziram no decorrer do tempo o efeito de diferentes identidades que se significaram como pertencidas – ou não – ao Estado pela relação histórica construída sobre a diversidade – diferença – e sobre a ideia de unidade nacional – igualdade. Isso fica materializado no art 5º da Constituição Federal:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade de direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

No caso de Cáceres e San Matias, os sujeitos fronteiriços brasileiros e bolivianos mantêm entre si uma constante relação *além-fronteira*, já que é um espaço de interação familiar, de comercialização de produtos lícitos e ilícitos (contrabando de armas, tráfico internacional de drogas, etc.), de amistosos de futebol, de vigilância das forças armadas, do controle sanitário, de festas religiosas, de intercâmbio cultural, *de formação de cidadãos pela Escola Brasileira*, entre outros. A EMMR significa para as famílias dos alunos bolivianos a possibilidade de ascensão social dos filhos, haja vista que olham para a instituição como possuidora de uma estrutura educacional que tem condições físicas e pedagógicas para atender a esses anseios.

A EMMR garante materiais didáticos, transporte, merenda escolar, oferece as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental que compreendem a duração de 9 anos, ficando o Ensino Médio sob a responsabilidade da Escola Estadual Profº Demétrio Costa Pereira,¹⁴ através de uma extensão escolar. Chamou-nos a atenção o fato de a Escola ter optado pelo ensino de língua inglesa como língua estrangeira ao invés do castelhano – língua oficial da Bolívia –, uma vez que há bolivianos matriculados. Além disso, não se “inclui” o sujeito boliviano no Projeto Político Pedagógico (PPP), isto é, não se textualizada nada sobre a fronteira, pois enquanto documento que norteia as ações políticas da Escola diante da realidade em que está inscrita, notamos que os critérios que define para a organização do currículo da escola apagam o aluno Outro, isto é, o estrangeiro.

A escolha da Língua Inglesa (LI) como língua estrangeira na matriz curricular das escolas municipais de Cáceres permite pensar acerca da reprodução de diferentes discursos que tomam a LI no lugar de língua universal, do comércio, da política internacional. Como

¹⁴Vale ressaltar que o período que envolveu esta pesquisa (2010-2011) a Escola Estadual Profº Demétrio Costa Pereira era responsável pela modalidade do Ensino Médio na EMMR. A partir do ano de 2012 a responsabilidade passou para a Escola Estadual Prof. João Florentino da Silva Neto.

efeito, silencia o funcionamento de outras línguas estrangeiras, neste caso, a Língua Castelhana¹⁵. Segundo Sánchez (2002, p.55),

[...] as regiões de fronteira são lugares onde as nações (populações que acreditam que porque compartilham uma cultura e um passado comum, compartilham um presente e um futuro político comum), têm que tratar e tratam com dois ou mais Estados, onde o Estado e a nação descobrem outros sentidos quando vividos cotidianamente.

Há um processo de negociação e de ressignificação dos sentidos de nação e de identidade nacional entre os sujeitos fronteiriços localizados num contexto sócio-histórico que os convida a interagir pelas necessidades diárias. Assim, temos identidades que se produzem e se diluem em desacordo com os objetivos planejados pelas instituições que procuram modelá-las. Em conversas com alguns professores, com a diretora e coordenadores da escola, foi possível constatar que:

- Os professores possuem muita dificuldade em lidar com a escrita dos alunos bolivianos, já que nela se textualiza a memória de outra língua materna, nacional/oficial funcionando (castelhano);
- Não há menção ao PPP sobre a relação com a fronteira e suas particularidades sociais, econômicas, políticas e linguísticas;
- Há uma grande preocupação, por parte da Secretaria Municipal de Educação de San Matias, quanto à migração de alunos bolivianos para a Escola Brasileira;
- A razão das matrículas dos bolivianos na EMMR se dá pela distância entre as escolas de San Matias e suas residências, a imigração de famílias para o Brasil pelo trabalho, bem como pelos benefícios que a instituição oferece aos seus alunos, tais como, o transporte escolar gratuito, a distribuição de materiais didáticos, merenda escolar etc.

Como podemos pensar a Escola Brasileira na fronteira, seus dilemas, desafios e metas para o futuro, tomando em consideração as prerrogativas acima? De acordo com a LDB nº 9.294/96, a Escola Brasileira, enquanto instituição oficial do Estado, procura formar cidadãos aptos para o trabalho, pois o modo como é pensada essa formação passa pela “aquisição” de certos saberes, historicamente instituídos, e atualmente organizados pelos Parâmetros

¹⁵Embora tenha sido aprovada a lei 11.161/2010, que torna obrigatória a oferta do ensino de espanhol, nota-se um silenciamento dessa língua por parte da Secretaria Municipal de Educação que ao optar o inglês como língua estrangeira silencia as condições de produção que as escolas brasileiras localizadas na fronteira estão inscritas.

Curriculares Nacionais (PCNs), responsáveis pela condução do planejamento de todas as práticas docentes e discentes nas instituições de ensino do Brasil. Nossa atenção recai especificamente sobre o ensino de LP e o modo como se inscreve na produção de cidadania na fronteira, já que representa a materialização de um processo político e histórico de produção de um saber metalinguístico que constitui o brasileiro, e também o boliviano. Portanto, trabalhar a EMMR significa, nessa perspectiva, analisar o papel dessa instituição com o processo de constituição do Estado Nacional pelo ensino da LO, logo, sua relação com a noção de limite territorial na produção de um imaginário de unidade linguística no Brasil.

De acordo com Orlandi (2009, p. 49), “[...] a unidade linguística brasileira é construída com base em uma língua ocidental instrumentada (dicionário e gramática) e provida de uma escrita, tendo uma filiação (o latim) que a legitima em sua relação com as outras línguas ocidentais”. O ensino de LP legitima a ação do Estado, logo, de suas instituições, e garante uma ordem nas relações sociais, tendo como materialidade a própria escrita enquanto forma institucional e efeito da existência de uma unidade linguística nacional uma vez que “o tema do ensino da língua (nacional) é considerado portanto de uma maneira ampla, como plano de fundo sobre o qual se edifica uma sociedade nacional” (PAYER, 1999, p.16). Assim, a EMMR, enquanto instituição do Estado, busca edificar uma sociedade nacional na fronteira Brasil-Bolívia.

Por essa razão, questionamos como é constituído o sujeito boliviano na posição de aluno estrangeiro pela EMMR com relação ao ensino de LP? De acordo com Januário (2004, p. 102), “grupos sociais, culturalmente diferenciados em situação de contato, estabelecem entre si relações sociais de oposição, que levam à delimitação de fronteiras culturais e, conseqüentemente, a relações conflitivas”. A EMMR nos diz muito acerca do seu papel político já que procura garantir a unidade linguística imaginária pelo domínio (ensino) da LO. Desse modo, analisar o ensino de LO como língua materna na fronteira é tratar o político significando na relação: Língua, Escola e Fronteira e os processos de subjetivação, apagamento e resistência que atravessam os sujeitos fronteiriços.

CAPÍTULO I

A CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA: ESTADO, ESCOLA, E ENSINO

Neste capítulo buscamos analisar como se constituiu a LP no Brasil, isto é, o modo como esta se historicizou e os efeitos de sentidos produzidos na relação entre Língua Nacional e o Estado Brasileiro. Entretanto, antes de começar a discussão em torno da LP, é interessante destacar o que é propriamente a História das Ideias Linguísticas (HIL) no Brasil. De acordo com Orlandi (2001, p.32), “quando falamos das ideias linguísticas, referimo-nos à definição da língua, à construção de um saber sobre a língua, à produção de instrumentos tecnológicos que lhe são ligados e também à sua relação com a história do povo que a fala”. A HIL toma a história numa perspectiva discursiva, isto é, a história não é pensada de forma linear, mas como produção de sentidos, ou seja, como memória discursiva, por isso trabalha as condições de produção que afetam/determinam os discursos, já que estes por si só reclamam sentidos, chamam a atenção do analista para sua interpretação. De acordo com a autora (2001, p.16),

fazer História das Ideias Linguísticas nos permite: de um lado, trabalhar com a história do pensamento sobre a linguagem no Brasil mesmo antes da Linguística se instalar em sua forma definida; de outro, podemos trabalhar a especificidade de um olhar interno à ciência da linguagem [...].

A história é tomada, então, como trabalho da ideologia sobre as práticas dos sujeitos. Além disso, é descontínua, móvel, já que se significa no plural, ou seja, há histórias, versões, acontecimentos que são apagados e reinventados pelo historiador. Daí o olhar sobre o discurso que toma a relação da língua com a história. Constituída como disciplina de estudo da produção de ideias linguísticas no Brasil, a HIL origina-se de um projeto de pesquisa desenvolvido por pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Paris VII (CNRS), na França. Dessa cooperação internacional surgiram inúmeras publicações que tratam da relação entre a história da construção do saber metalinguístico – análise de gramáticas e dicionários – com a história da constituição da língua nacional do Brasil, dentre outros.

Tanto a gramática quanto o dicionário são instrumentos lingüísticos (AUROUX, 1992) que fazem parte desse processo histórico que constituiu as relações sociais produzidas entre os brasileiros, bem como com as instituições do Estado, especificamente a Escola. Ambos os instrumentos se constituíram como importantes artefatos tecnológicos, pois, materializaram saberes sobre a LP, que conduziu seu ensino no espaço-tempo brasileiro. Tais objetos históricos determinaram as políticas de ensino de língua nas escolas, e reforçaram o ideal de unidade linguística nacional brasileira.

Esse ideal é materializado na relação que o brasileiro estabelece com a língua que aprende na Escola, ou seja, pelo modo como se inscreve numa *escrita* e num *saber* próprio da LP que atravessa as relações sociais e as instituições nacionais no modo como o Estado organiza essas relações, interpelando o sujeito brasileiro – e também o boliviano na fronteira – como pertencido na/pela língua e escrita nacional.

1.1 Língua e nação

Trabalhar a relação entre língua e nação implica pensar em processos de formação identitária e linguística. No caso do Brasil, é pensar, conforme Orlandi (2002, p. 22), nos “processos de significação que produzem sentidos para a língua nacional no contexto de culturas postas em relação – a europeia e a ameríndia – na construção do país-Brasil”. Tomar a língua como elemento de identificação de uma nação é refletir sobre os processos de subjetivação, apagamento e resistências que os sujeitos são afetados para se significar como pertencidos.

De acordo com Mariani (2004), a história da LN brasileira teve seu início com a *língua geral*, uma língua atravessada por outras línguas indígenas que provocou uma tensão com a LP, de Portugal, já que representava uma ameaça para a Metrópole, pelo fato de ter sido amplamente usada pelos colonos, ao invés do português europeu, principalmente com o trabalho dos missionários jesuítas que a utilizavam para catequizar os indígenas. A fim de estender seu controle administrativo, a Coroa Portuguesa expulsou esses religiosos sob o comando de Marquês de Pombal, com o objetivo de assegurar a LP, tornando-a língua oficial da Colônia. Esse gesto tentou apagar as demais línguas indígenas bem como as dos escravos africanos, no entanto, produziu no espaço-tempo brasileiro uma língua particular, isto é, uma

língua brasileira – designado como português brasileiro – pela fluidez, atravessamentos e rupturas que sofreu no modo como se historicizou no Brasil, como nos explica Orlandi (2002, p. 30),

A desterritorialização do português de Portugal desloca sua validade inicial e o destitui de sua posição dominante de vocação totalizante (no imaginário da colonização). Por sua historicização em outro território, o Brasil, o processo de constituição da língua portuguesa se remete não a um modelo estático exterior a seu campo de validade, mas à sua prática real em um novo espaço-tempo de práticas discursivas. A gramatização em um país colonizado trabalha segundo um duplo eixo: o da universalização e o do deslocamento. Pela sua gramatização, o português do Brasil elabora, instala mesmo, seu direito à universalização, garantindo a unidade (imaginária) constitutiva de qualquer identidade.

Assim, a língua da Metrópole (Portugal) distancia-se da língua da Colônia (Brasil), que sofreu mudanças fonéticas, sintáticas, morfológicas, semânticas entre outras transformações que caracterizaram as diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal, o que gerou inúmeros debates acerca da questão da unidade da língua, principalmente através da gramatização da LP que, antes do século XIX, tomava a língua como sendo a mesma falada em Portugal, e após a Independência, produziu alguns gestos de distanciamento entre o português brasileiro e o português europeu, configurando portanto um gesto de autonomia linguística que reforçou uma outra unidade (imaginária), que parte do Brasil e não de Portugal.

Desse modo, discutir a relação entre LP e nação brasileira é produzir um deslocamento na evidência construída sob a égide do cultural, ou seja, é pensar que a nação brasileira é resultado de acontecimentos que reproduziram gestos de imposição de uma língua e gestos de sua historicização no espaço-tempo brasileiro que constituiu uma unidade (imaginária) brasileira por meio da gramatização, ou seja, “[...] a unidade linguística brasileira é construída com base em uma língua ocidental instrumentada (com dicionário e gramática, basicamente) e provida de uma escrita [...]” (idem, 30).

As línguas nacionais são produtos de um processo histórico da modernidade. O surgimento dos Estados Nacionais tornou necessária a unificação linguística dos sujeitos oriundos de diversas nações, portanto, falantes de diferentes línguas. Isso reflete o modo como Portugal e outros países europeus se constituíram como Estado-nação na Europa, ou seja, a necessidade de produzir o efeito de unidade linguística diante do funcionamento de outras línguas no mesmo território e seu modo de significar um pertencimento à nação pela língua. Segundo Di Renzo (2005, p.74),

O fato é que o princípio de unidade é concomitante à existência do Estado. E aí se inclui a unidade lingüística, pois é língua do Estado aquela que o Estado proclama, atitude que produz o efeito de apagamento da diversidade lingüística existente pela imposição de uma política de língua. Por isto, é necessário criar instituições que ensinem, inculquem, implantem e divulguem essa língua.

De acordo com Mariguela (2006, p.10), “na sociedade portuguesa do século XVI, o ensino gramatical da língua materna começou a encontrar lugar e a fazer sentido”. Esse fato está relacionado ao papel que Portugal exerceu sobre o comércio europeu e a divulgação de suas conquistas, bem como a produção de uma literatura portuguesa e a tradução de textos de autores latinos e gregos que pudessem ser utilizadas nas instituições de ensino. Essa tradição do ensino gramatical escolar português passou a fazer parte das escolas implantadas no Brasil Colônia, e após sua Independência. Desse modo, a escola exerceu/exerce papel fundamental por meio das práticas de ensino na construção do Estado nacional, portanto, nas disciplinas e nos conteúdos selecionados, a produção do efeito de unidade pelo aprendizado de uma língua gramatizada que organizou a relação dos sujeitos brasileiros.

O Brasil diferente dos países europeus constituiu-se como Estado nacional, sendo primeiro Colônia e depois Estado independente. Havia povos indígenas que foram dominados, catequizados, explorados, assim como negros africanos escravizados que, após a Independência, se significaram – com muito esforço – como pertencidos à nação brasileira. Do mesmo modo, os imigrantes que em meio à exploração e discriminação também passaram a se significar como parte da nação. Tanto o indígena quanto o negro e o imigrante sofreram os efeitos de uma colonização –lingüística – que interditou suas línguas maternas e impôs a LP como LN.

Há um discurso sobre a LN que a toma como LM e que apaga os processos de imposição, gramatização, e resistência. Daí a razão de levantar a questão do ensino de LP no Brasil, principalmente na fronteira Cáceres-San Matias, já que para as Políticas Públicas de Ensino de Línguas, a LP é a LM de todos os brasileiros por isso seu ensino é obrigatório nas Escolas Brasileiras. Segundo Pfeiffer (2005, p. 31), essa coincidência “vai se construindo nos deslizes e sobreposições entre o espaço *pedagógico* e o *científico*, entre *aprender a* e *aprender sobre*, entre *ensino* e *estudo*, *unidade* e *diversidade*”.

1.2 A gramatização do português brasileiro

Orlandi (2001) divide quatro momentos distintos que atravessaram o processo de consolidação do português como LN e os efeitos de sentido produzidos por essa oficialização. O primeiro momento está relacionado com a colonização do Brasil, em que a LP era falada por um número pequeno de pessoas, já que, as línguas indígenas se sobressaíam, principalmente, a chamada língua geral. Segundo a autora, o português já era ensinado nas escolas católicas, além de ser empregado em documentos oficiais, portanto, já era significado como língua de Estado.

No segundo momento, houve um aumento da população portuguesa e de negros africanos, que produziu, como efeito, a elevação da quantidade de falantes de português, ao mesmo tempo, que aumentou a presença de outras línguas no mesmo espaço de enunciação. O contato entre indígenas, negros e portugueses constituiu o processo de mudanças na LP falada no Brasil, ou seja, criou condições para que a língua se historicizasse de modo diferente no espaço-tempo brasileiro pelo modo como as diferentes línguas eram distribuídas e significadas politicamente no território. Daí a preocupação dos portugueses com a língua de colonização e sua obrigatoriedade nas escolas, sobretudo, através das políticas de ensino, tais quais organizadas pelo Marquês de Pombal.

Já no terceiro momento, a LP tornou-se LO do Brasil, em função da vinda da família real portuguesa. Com a criação da imprensa e a fundação da Biblioteca Nacional, a LP foi se legitimando pela escrita e constituindo a posição-leitor e de autor brasileiro que lia e escrevia em LP. Sua oficialização produziu um gesto de unidade linguística em função das instituições que foram surgindo e legitimando sua posição de língua nacional. Após a Independência do Brasil, a questão da língua nacional ganhou um novo contorno, ou seja, que língua é essa? Língua portuguesa ou língua brasileira? Isso se deve ao fato da observação feita por brasileiros e portugueses sobre a língua que falavam no mesmo espaço de enunciação, mas que já se mostrava com características distintas de Portugal. A polêmica sobre a LP falada no Brasil criou condições para o discurso científico, isto é, para a produção de descrições, explicações e teorias que pudessem dar conta dos “porquês” das diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal.

Em meio às teorias produzidas sobre essa questão, uma escrita e uma norma padrão iam sendo construídas sobre uma das dimensões da LP que se constituiu como um pré-

construído de LN. Entretanto, para alguns teóricos, linguistas, entre outros, não significou uma diferença com Portugal, mas uma mesma língua falada de forma diferente pelos brasileiros. Essas investigações só foram possíveis, conforme Dias (1996), com o advento da ciência no século XX, já que a língua, até o século XIX, era tomada por uma concepção clássica, e ficava a cargo da literatura sinalizar uma boa escrita e uma fala aceitável. As diferenças tomavam o lugar do “estilo” e não do político.

O último momento está atravessado por relações de identificação, ou seja, a questão das diferenças entre Brasil e Portugal centrava-se na língua enquanto símbolo de nacionalidade. Nota-se, que na segunda metade do século XIX, teve início o processo de gramatização do português brasileiro, ou seja, a produção de instrumentos linguísticos próprios que pudessem descrever e normatizar a língua falada pelos brasileiros, o *português brasileiro*. De acordo com Aurox (1992), a gramatização das línguas se deu pela necessidade de aprendizagem de uma língua estrangeira e pela política produzida sobre uma determinada língua, o que caracterizou a constituição dos Estados Nacionais, logo, a produção do efeito de unidade linguística.

Com o advento da Linguística, surgiram novas concepções de língua e novos estudos foram feitos em torno da LP. O conhecimento linguístico produzido veio, conforme Dias (1996), reafirmar as relações de poder por meio da língua, já que estava filiado ao pré-construído de LN posto em funcionamento desde o século XIX. Foi no entrecruzamento de memórias de línguas, que Brasil e Portugal significaram a LP de modo dessemelhante, constituindo uma relação de diferenças linguísticas que produziu ao longo do tempo uma série de questionamentos acerca de uma autonomia linguística como nos mostra Dias (1996, p.11):

Uma vez que a língua portuguesa adquiriu sentidos para brasileiros e portugueses, essa questão repercutirá na polêmica entre José de Alencar e Pinheiro Chagas, em meados do século XIX, como também alimentará as discussões em torno da “autonomia” da língua praticada no Brasil, bem como as discussões em torno da denominação do idioma, no século passado e no presente século.

Essa relação de contrastes, diferenças, e/ou “disjunção obrigada” como designa Orlandi (1993), é efeito de uma clivagem do modo como Portugal e Brasil significaram a LP, isto é, a questão da unidade linguística e da língua homogênea são efeitos do processo de colonização que significou a história tanto do colonizado quanto do colonizador de modo díspar e que permitiu com que a LP se historicizasse de modo diferente no espaço-tempo

brasileiro. Os sentidos produzidos pela colonização linguística estão, então, vinculados à memória de língua do colonizador e das teorias linguísticas que construíram um saber metalinguístico no Brasil que não só constituiu o brasileiro, como também sua própria história. De acordo com Auroux (1992, p. 16),

O saber linguístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante. Ele é *epilinguístico*, não colocado por si na representação antes de ser *metalinguístico*, isto é, representado, construído e manipulado enquanto tal com a ajuda de uma metalinguagem (elementos autonímicos e nomes para os signos; cf. Rey-Debove, 1978; Auroux, 1979). A continuidade entre o epilinguístico e o metalinguístico pode ser comparada com a continuidade entre percepção e a representação física nas ciências da natureza. Enquanto essas últimas romperam muito cedo com a percepção – desde a física galileana para distanciar dela cada vez mais –, este saber linguístico não rompeu senão esporadicamente com a consciência epilinguística.

Desse modo, o saber metalinguístico construiu novos gestos de leitura sobre o que é língua, como deve ser falada e escrita, já que a gramatização das línguas produziu certa ruptura com o saber epilinguístico, ou seja, o sujeito aprendiz da língua precisa saber como se estrutura as sentenças, a pronúncia, o significado das palavras para se significar na língua desejada. Esse saber está atravessado por uma série de regras que fundamentaram a LP, logo, do seu aprendizado, pois nele está textualizado o funcionamento de um discurso da Gramática Normativa que tende a separar e diferenciar o que para ela, é colocado como certo e errado na oralidade e na escrita.

A alfabetização em LN preparou o aluno para que, através do acesso ao funcionamento gramatical se inscrevesse nas práticas de leitura e escrita que o conduziram a uma homogeneização pela língua, através da escrita e da oralidade. A questão da diversidade linguística produziu os sentidos de sujeito letrado/não letrado (VIEIRA, 1998), e, desse modo, criou condições de produção de políticas linguísticas para que pudessem construir uma sociedade letrada, enquanto ideal de unidade linguística. É nessa contradição entre a língua que o brasileiro fala com a língua que aprende na Escola, que se silencia todo um processo histórico de gramatização, ou seja, a descrição e instrumentação da LP que deu origem ao dicionário e à gramática como instrumentos para seu ensino. Nessa perspectiva, Orlandi (2001, p.33) mostra que

A gramatização brasileira dividida entre o específico brasileiro e o modelo português chega ao final do século XX afirmando – no nível da política linguística oficial – que malgrado séculos de mudanças e de diferenciação há unidade linguística entre Brasil e Portugal. Por outro lado, pode-se dizer que a constituição

da língua nacional no Brasil é o produto da história contraditória da gramatização brasileira. Sustentando a ideia de que a gramatização de uma língua é uma parte da história desta língua, podemos afirmar que as tecnologias linguísticas não são somente os produtos de um saber, mas que elas contribuem para a constituição dos fatos da língua.

Nesse sentido, a memória de colonização brasileira faz funcionar um discurso de unidade linguística com Portugal que produz um embate político e linguístico diante do modo como a LP se constituiu no espaço de enunciação brasileiro. Desse embate foram produzidas algumas gramáticas da LP, algumas filiadas ao imaginário de unidade linguística entre Brasil e Portugal, e outras reivindicando uma gramática do português brasileiro, produzindo, neste último caso, sentidos de autoria, ou seja, uma gramatização construída no Brasil.

A presença de outras línguas no território brasileiro, em face das condições políticas e históricas, constituiu o português brasileiro de maneira singular, isto é, “a variação não tem como referência Portugal, mas a diversidade concreta produzida neste outro território, neste outro espaço de linguagem” (ORLANDI, 2001, p.34). A questão da unidade linguística brasileira ainda é tema de inúmeros debates entre gramáticos, intelectuais, escritores e linguistas que defendem uma unidade linguística com Portugal. O problema que decorre dessas divergências recai sobre o ensino, já que, o modo como a língua é significada pelas políticas linguísticas afeta o modo como o brasileiro se significa na diversidade dentro de uma unidade linguística construída em torno de uma língua que apaga as demais. Daí nosso interesse em discutir o funcionamento de outras línguas na Escola Brasileira, especificamente na fronteira, já que os bolivianos assim como os brasileiros também são afetados pelo ensino de LP.

1.3 A reivindicação por uma língua própria

Segundo Orlandi (2001), o século XIX é caracterizado como um momento crítico de reivindicação de uma língua, escrita e literaturas próprias no Brasil. Daí a preocupação da criação de instituições que fossem capazes de assegurar a legitimidade e a unidade desses elementos que constituem a materialidade de uma prática que significa a cidadania. A forma política dessa cidadania, conforme a autora se deu pela Independência e, em seguida, pela

República, em que a questão da identidade brasileira e da língua nacional começaram a convocar sentidos de pertencimento.

A gramatização brasileira da LP significou um novo processo de produção linguística no país e determinou as instituições escolares, já que nesse período, exigia-se que os brasileiros não falassem apenas a língua, mas que soubessem compreendê-la, analisá-la do ponto de vista gramatical, como podemos observar no seguinte excerto (*idem*, p. 24):

No final do século XIX, há uma proliferação de trabalhos brasileiros para dar um lugar explícito a sua vida intelectual: constituição das disciplinas e do ensino escolar, publicação nos domínios da língua e da literatura. A gramática é um desses objetos que, consciente ou inconscientemente, os intelectuais dessa época produziram visando formar Brasileiros em uma sociedade em que o lugar estivesse em primeiro lugar.

As gramáticas produzidas nessa época produziam diferenças linguísticas entre Portugal e Brasil, sobretudo, pelo gesto de autoria de quem as produziu. A institucionalização dos saberes sobre a LP garantiria o imaginário de unidade nacional pela língua. Daí o papel da Escola em trabalhar a relação da ciência e da língua na formação da nação brasileira. Nessa perspectiva, trabalhar a LN é pensar como a sociedade brasileira foi se constituindo na historicidade da LP – isto é, na hiperlíngua brasileira (AUROUX, 1992) –, manter como estava o saber produzido sobre esta que determinou a produção de manuais para seu ensino, da construção no currículo escolar enquanto disciplina, logo, do planejamento em sala de aula (PALP). Essa articulação entre língua e sociedade, na história, acarretou uma série de questionamentos sobre a relação que mantêm com o Estado já que, enquanto entidade jurídica direciona políticas que procuram produzir o efeito de unidade em meio aos sujeitos e às línguas que se falam no mesmo território. Desse modo é pensar, conforme Orlandi (2001), a relação Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa tríade constitui.

Desde o século XVI, a LP falada no Brasil já não era a mesma falada em Portugal, já que se historicizou de forma dessemelhante no espaço-tempo brasileiro, constituindo novas estruturas, novo sentidos. A sociedade brasileira foi se constituindo, ao mesmo tempo em que a LP foi se significando como língua nacional e como símbolo identitário. Entretanto, só apenas no século XIX, o Brasil após, ter conquistado sua independência política, começou a “construir” uma nação brasileira por meio de instituições, leis, pelo uso de uma “mesma” língua.

Desse modo, conforme Orlandi (2000), a LN se inscreve num jogo complexo entre o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical. Nesse

sentido, perguntamos: como seria pensar a articulação desses três elementos tomando o Estado, a Escola e a Fronteira? Procuraremos produzir alguns gestos de leitura acerca do tema durante a análise do PALP.

CAPÍTULO II

FRONTEIRA: UM ESPAÇO *DE MOVIMENTO DE SENTIDOS*

Neste capítulo buscamos produzir algumas reflexões a respeito da fronteira oeste, especificamente entre Cáceres-San Matias, a fim de compreender a relação entre Língua e Estado por meio do político que constitui o território. Portanto, trabalhar o ensino de LP em área de fronteira é mostrar o funcionamento do político significando a relação entre língua, sujeito e território. Além disso, é questionar as políticas públicas de ensino de língua que relativizam o real da língua, apoiando-se no imaginário construído sobre o território nacional em torno de uma língua transplantada que se historicizou e produziu diferenças em relação a Portugal. Ou seja, é perceber que o espaço fronteiriço é um espaço de controle de línguas e dos sujeitos que as praticam determinados pelo lugar político que as línguas nacionais tomam ao se cruzarem, ao invadirem o espaço do Outro.

Mesmo diante das diferenças linguísticas – fonéticas, semânticas, sintáticas, etc. – existentes entre Brasil e Portugal, o discurso da unidade linguística se mantém através de acordos ortográficos que buscam homogeneizar o uso da língua. Tais discursos atravessam o imaginário social brasileiro sobre a língua do país, ou seja, fala-se apenas português no Brasil e, ao se cruzar as fronteiras internacionais, falam-se outras línguas.

A gramática e o dicionário materializaram um saber construído historicamente sobre a LN que se confunde com a LM no modo como ambas são significadas pelo Estado. Interessamos esse saber metalingüístico produzido pela gramática na medida em que esta “é antes de tudo uma técnica escolar destinada às crianças que dominam mal sua língua ou que aprendem uma língua estrangeira” (AUROUX 1992, p.25). Esta técnica envolve uma abstração da língua para seu estudo e, desse modo, uma generalização de regras e acomodação de particularidades, a fim de mostrar ao aprendiz uma “certa” regularidade existente na língua como veremos mais a frente ao analisar o PALP.

Desse modo, analisar essas implicações a partir da fronteira, isto é, através dos sentidos políticos que emergem ao tomá-la como o limite de um Estado com outro, nos possibilita analisar a relação desse saber com o Estado, haja vista que o conhecimento produzido sobre a LN mantém o imaginário de unidade, pois quando falamos desse

imaginário, centramos nossa atenção no fato de que no Brasil são faladas outras línguas e não apenas o português, e que as fronteiras com outros países não garantem essa unidade territorial pelo uso de uma “língua comum”.

Pensamos que a língua ora produz o efeito de unidade na relação com o Estado nacional, ora rompe com esse efeito no momento em que passa a ser significada como sendo também a língua do estrangeiro, ou seja, do sujeito outro não pertencido ao “mesmo” território. Daí a questão que envolve uma Escola Brasileira formando “cidadãos” brasileiros e bolivianos, pois a regularidade da língua proposta pelo PALP – ao se trabalhar com exercícios gramaticais – busca garantir esse efeito de unidade.

A correção da língua visa justamente a manter essa regularidade. Por isso, a necessidade das aulas de LP que, na maioria das vezes, fixam conteúdos em torno da gramática sem levar em conta as condições de produção em que se inscrevem os sujeitos fronteiriços brasileiros e bolivianos na posição de alunos. Qual seria a razão dessas práticas? A ideia de território, enquanto espaço delimitado pelo Estado pressupõe o uso de uma LO, cujo uso torna-se obrigatório, uma vez que é pelo seu domínio que o sujeito terá acesso à escrita legitimada pelo Estado e poderá ser significado na posição de cidadão.

Desse modo, a língua confere ao sujeito, dentro do território, seu pertencimento ao Estado nacional. No caso particular da fronteira Brasil-Bolívia, centramos nossa atenção no fato de que essa relação de pertencimento pela língua dentro do território nacional não parece ser tão evidente como se imagina, uma vez que reúne sujeitos de mais de uma nação. Há um jogo de relações de pertencimento constitutivo do espaço fronteiriço que, ao mesmo tempo em que dá visibilidade à relação do sujeito nacional com o Estado pela língua, mostra também a relação de pertencimento do estrangeiro sendo realizado pela língua do outro Estado, no caso, a do Brasil.

Tanto o boliviano quanto o brasileiro estão atravessados historicamente por uma relação de divisão do espaço e de suas línguas. Entretanto, o intercâmbio existente entre ambos permitiu uma re-significação da ideia de território logo, de limite, significado mais pelo Estado que pelos próprios sujeitos fronteiriços, pois para esses sujeitos, a fronteira é sinônima de passagem, isto é, deixam sua casa para visitar o vizinho, o amigo, o parente do outro lado, diferente daqueles que não estão inscritos nesse espaço e que, ao cruzarem a fronteira, estão literalmente deixando seu país e adentrando outro.

A língua, nesse sentido, significa de modo diferente tanto para os sujeitos fronteiriços quanto para os não fronteiriços. Para os primeiros, na fronteira fala-se português e castelhano,

e para os segundos, brasileiros falam português e bolivianos falam castelhano. O imaginário de unidade linguística produzida pelo Estado sobre o território tem seus efeitos justamente no momento de se cruzar a fronteira com o outro país, pois para o sujeito não fronteiriço, outra língua sendo falada no mesmo território é sinal de que algum estrangeiro *avançou além da fronteira*, e não que aquela língua é constitutiva do território, já que a LO é o português. É justamente diante desse funcionamento imaginário das línguas na fronteira que o castelhano se significa no território brasileiro, assim como o português – designado também como *brasileiro* – se significa em território boliviano.

Daí nosso questionamento sobre o papel da EMMR na fronteira, e seu trabalho com as línguas, já que recebe alunos bolivianos, significados como estrangeiros por não pertencerem ao mesmo Estado e por falarem outra língua nacional. Além disso, como são significados pelas políticas públicas de ensino de língua, já que na EMMR a LP é ensinada do mesmo modo tanto para brasileiros quanto para bolivianos.

De acordo com o *Dicionário Aurélio* (1993, p.232), temos a significação para o verbete “Estrangeiro *adj.* 1. De nação diferente daquela que se pertence, ou próprio dela. 2. Diz-se de país que não é o nosso”. E para o verbete fronteira (*idem*, p. 262) “*sf* 1. Extremidade dum país ou região do lado onde confina com outro, limite, raia. 2. Limite”. Os sentidos postos para o estrangeiro e para fronteira estão filiados à concepção de Estado e a noção de território. Assim, como poderíamos pensar o ensino de LP para um sujeito não pertencido ao Brasil, que mora na fronteira e que deve aprendê-la do mesmo modo como os brasileiros?

2.1 Mato Grosso: um olhar sobre a fronteira oeste

A fronteira oeste brasileira se constituiu historicamente como alvo de disputas entre os Reinos de Portugal e Espanha devido à expansão territorial em busca de minerais preciosos. De acordo com Silva Paula (2008, p.17),

A preocupação em estabelecer de imediato o controle sobre a parte conquistada vai aumentar no século XVIII, tendo como motivo as descobertas de ouro e diamante no centro do país, este período representou para o Brasil a época da consolidação colonial. Entretanto, a Europa do século XVIII, passava por profundas transformações que refletiram na colônia, determinando inclusive o traçado de suas fronteiras.

Os sentidos que emergem sobre a fronteira filiam-se à questão do território. O espaço ganha forma na medida em que se constroem sentidos de pertencimento e de dominação. Ou seja, *o que é meu não é seu*, portanto, o sentido de posse atravessa toda a relação que se estabelece com a ideia de fronteira. Ter domínio sobre o espaço dentro de uma conjuntura social-política e histórica indica o pertencimento a um território que requer, por parte dos sujeitos envolvidos, uma relação que se estabelece com aqueles que são significados como pertencidos, inscritos dentro de uma organização – ordem e memória – política estabelecida, com aqueles que não são pertencidos, isto é, os estrangeiros.

Portugal e Espanha se inscrevem nessa perspectiva como elementos fundamentais de dominação pela expansão territorial através da colonização. A presença do europeu no Novo Mundo produziu, com efeito, uma re-significação da ideia de posse do espaço pelo indígena que, por sua vez, re-significou sua relação com o não pertencido. A colonização produziu sentidos “não esperados” numa discursividade específica. A imposição de outra cultura atravessou a relação do espaço e do sujeito colonizado, e constitui sua memória instalando novos sentidos de pertencimento. No caso da colonização portuguesa e espanhola, a relação de domínios do território esteve atravessada pelo contorno de uma fronteira que buscava “assegurar” o espaço colonizado. Daí a necessidade da criação de tratados, acordos, convênios que buscavam explicitar o limite no território e no espaço dos sentidos, ou seja, do pertencimento, da identidade. Xavier (2006, p.13) mostra que

Esta fronteira tem seu primeiro reconhecimento internacional no século XVIII, com a assinatura do Tratado de Madri, em 1750, e o de Santo Ildefonso em 1777, no momento em que a relação e as noções entre limite e fronteira territorial estavam sendo desenvolvidos na Europa. Até as primeiras décadas do século XVIII, os limites das possessões, fossem reinos ou soberanias, eram, com frequência, imprecisos. Foi no decorrer desse século que se difundiu na Europa a noção de muro-fronteira, assentada na concepção de limite linear.

A linearidade construída sobre o território produziu relações de diferença entre grupos indígenas que se dividiam não apenas pelo pertencimento a outra etnia, mas também pela sujeição ao colonizador. A fronteira produz o sentido de divisão pela ideia de domínio territorial, logo, pela filiação a uma discursividade específica e não a outra. É também caracterizada como um espaço controlado, delimitado e determinado pela ação de um agente governante, portanto, sujeita a uma regulamentação, a limites, ao controle e à vigilância.

A preocupação com a invasão espanhola fez com que Portugal criasse a Capitania de Mato Grosso, em 1748, dando origem às vilas, aos fortes e aos destacamentos militares ao

longo do limite dos dois reinos. Fundada em 1752, por Antônio Rolim de Moura – 1º governador da Capitania –, Vila Bela da Santíssima Trindade tinha como objetivo servir de base militar contra os espanhóis. De acordo com Silva Paula (2008, p. 18), “a missão principal delineada pelo governo português a Rolim de Moura era de fixar os limites das posses portuguesas”. Do mesmo modo, Vila Maria do Paraguai – atual município de Cáceres – foi criada com o mesmo objetivo militar devido a sua localização estratégica às margens do rio Paraguai e banhado pelo rio Jauru, que cortava e delimitava o território com o Reino Espanhol. Seu fundador, Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres – 4º governador da Capitania – procurou fixar as defesas da fronteira contra invasões espanholas. Assim, a cidade de Cáceres surgiu atravessada por sentidos de segurança territorial, por isso, a razão do controle de suas fronteiras como se pode ler na Ata de sua fundação exposta por Araújo (2000, p.14) que diz:

Cáceres, como outros municípios que formam a vasta fronteira oeste, é parte do contexto que firmou a posição de Portugal no ocidente de Mato Grosso. Surge de planejamento estratégico ditado por princípios legais e de administração nos trópicos de Luiz de Albuquerque, falando em nome do poder que detém na colônia, “dá ordem”, conforme consta da Ata de fundação, para se fundar na margem oriental do rio Paraguai, no lugar onde se dirige a estrada que seguia à Cuyabá desde Villa Bella [...] uma povoação civilizada aonde se congregassem todo o maior numero de moradores possível [...].

A iminência de invasões espanholas contribuiu para a colonização de Cáceres e para a migração de colonos oriundos de outras províncias. A fronteira constituiu, dessa forma, a divisão dos povos indígenas na região oeste do Reino português, bem como os assujeitou a novas formas de organização social. Segundo Mendes (2010, p.5),

[...] Luiz de Albuquerque em carta de 20 de novembro de 1778, dirigida ao Ministro do Reino, Martinho de Mello e Castro, envia a S. Majestade o Termo de Fundação de Vila Maria, dizendo ter-se valido de povoá-la com mais de 60 índios castellanos de ambos os sexos, desertados, há pouco, da Missão de São João de Chiquitos.

A missão de São João de Chiquitos tinha como objetivo a catequização dos povos indígenas do oriente boliviano, designados genericamente pelos espanhóis por chiquitanos¹⁶.

¹⁶Pelo fato dos Chiquitanos serem separados pela fronteira entre dois estados nacionais, mas em um território relativamente contínuo, vivenciam uma situação bastante singular que é a de terem sido sujeitos de duas histórias diferentes -a boliviana e a brasileira- e de sofrerem diferentes tipos de pressões e conflitos com não índios. A fronteira, além dessa linha que separa dois países, que os limita geopoliticamente, da perspectiva da dinâmica das relações entre as populações locais, é um espaço de sociabilidade diferenciada, de comércio, de situações lingüísticas compartilhadas e etc (Silva, 2008, p.125-126).

A presença do indígena, do português e do espanhol produziu a imagem de sujeitos fronteiriços divididos pelo espaço e pelas línguas, isto é, afetado por uma memória de exploração e imposição de línguas. Garcia (1997, p. 26) sobre essa relação diz que

a perspectiva de impor aos índios o uso da língua portuguesa, no entanto, tinha um objetivo bem claro neste período: buscava transformá-los em vassalos iguais aos demais colonos. Isto se fazia necessário num momento no qual foram intensificados os conflitos territoriais entre Portugal e Espanha, acarretando *a necessidade de o Rei de Portugal possuir um contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras, garantindo assim a permanência dos seus domínios*. (grifo nosso)

A LP se constituiu, nesse sentido, como símbolo de pertencimento à Colônia. Dominá-la significava dizer de quem se era vassalo, haja vista que o tratado de Madrid (1750) era a única referência que se tinha das divisões territoriais dos domínios lusitanos e espanhóis. Assim, a língua funcionava como um *agente divisor de domínios*. Segundo Righi (2003, p.17), “nas histórias de dominação de um povo por outro, a imposição de uma língua representa uma tentativa de reescrever naquele espaço outra história, de apagar os traços de nação, de apagar as marcas do passado”.

A colonização impôs ao Outro uma nova cultura, religião e outra língua. Diante da dificuldade encontrada pelo europeu de se comunicar com os nativos, a questão linguística tornou-se fundamental para os propósitos da Coroa portuguesa. Os sentidos produzidos pela colonização linguística estão vinculados à memória de língua do colonizador e das teorias linguísticas que construíram um saber sobre a língua de colonização. Segundo Orlandi (2009, p.21), “[...] a Europa estabelece um discurso sobre a língua muito particular, o das gramáticas, na conjuntura em que se institui o processo de colonização de que nós, desse lado do Atlântico, seremos objeto”. Para Mariguela (2006, p.10), “na sociedade portuguesa do século XVI, o ensino gramatical da língua materna começou a encontrar lugar e a fazer sentido”. Esse fato está relacionado ao papel que Portugal exerceu sobre o comércio europeu e a divulgação de suas conquistas, bem como a produção de uma literatura portuguesa e a tradução de textos de autores latinos e gregos que pudessem ser utilizado nas instituições de ensino. Assim, Gnerre (1998, p.14 *apud* Visioli, 2004, p. 18) explica que

A concorrência entre Espanha e Portugal na conquista de novas colônias levou à construção ideológica de elevar a língua portuguesa aos moldes gramaticais para difundi-la nas terras descobertas e conquistadas: “a língua era um instrumento cujo poder nas relações externas era reconhecido”.

A tradição do ensino gramatical escolar constituiu o programa curricular das primeiras escolas implantadas no Brasil Colônia, sinalizando os primeiros gestos de um ensino constituído por práticas que envolveram um saber sobre a língua de colonização que buscava homogeneizar os colonizados – indígenas, negros, portugueses oriundos de diversas regiões de Portugal –, portanto, uma política de dominação e imposição na/pela LP. Foi em português de Portugal que se produziram os primeiros discursos acerca do “Novo Mundo”, que deram forma a outros, silenciando sujeitos, criando novos conceitos, designações, classificações do homem, da natureza, dos animais, das línguas faladas pelos “nativos”.

A colonização linguística, conforme Mariani (2004), se constituiu na produção de dois imaginários linguísticos, ou seja, do colonizador e do colonizado. Porém, cada um com um modo de significar a língua do “outro”, determinado pelas condições de produção da época, isto é, o contato de um sujeito que possuía um conhecimento linguístico com outro significado pela ausência desse conhecimento. O lugar da “ausência” significou o lugar da “ignorância”, materializado nos discursos portugueses sobre os indígenas e negros.

A imposição da LP e sua utilização pelo indígena na fronteira produziram o imaginário de uma unidade colonial, em que a língua funcionava como símbolo de delimitação espacial. Dias (2001, p.2) chama a atenção para o papel estratégico da Província de Mato Grosso, caracterizando-a como uma “[...] província insular, isolada e situada na fronteira, numa região onde o Império estava em estado de constante ação diplomática e militar”.

Em relação à chegada dos portugueses em Mato Grosso, Silva (2002, p.20-21) diz que

Embora a região da bacia do Alto Rio Paraguai tenha sido visitada e disputada por espanhóis desde o século XVI, na busca de um lugar de sonhos e de riquezas fabulosas, foi somente no início do século XVIII que os lusobrasileiros, fazendo uso de embarcações indígenas, adentraram o espaço situado a oeste da linha de Tordesilhas e ali fizeram núcleos de povoamento.

A chegada dos bandeirantes paulistas marcou a ocupação das terras mato-grossenses e reproduziu o mesmo ritual colonizador português feito no litoral brasileiro. Inúmeros indígenas foram capturados e escravizados, foram construídas as primeiras povoações que depois se tornaram vilas em função da mineração, que serviam ao mesmo tempo como “espaço de abastecimento”, como também de “espaço estratégico” devido à presença de estrangeiros na fronteira.

A história entre Brasil e Bolívia na fronteira está atravessada por uma memória militar que constituiu as relações dos sujeitos fronteiriços. As unidades militares brasileiras foram surgindo através do recrutamento de homens para servirem nas tropas provinciais com o objetivo de guarnecer a fronteira com a Bolívia. Do mesmo modo, o governo boliviano buscava proteger seu território, como podemos ver na citação de Cuéllar e Yavarí (2008, p. 31):

En el año 1844 con la llegada del general Fermín Rivero, prefecto en aquel entonces del departamento de Santa Cruz, a estas pantanosas tierras con el propósito y con la determinación primero de justificar su delimitación de fundar el pueblo, oficialmente delimitando su frontera con el Brasil, en la margen derecha del río Jaurú, basado en los acuerdos de las coronas españolas y portuguesas. Éste no siendo conocedor de esta región, tuvo que mudar su plano cuando tomó conocimiento que estas tierras de Jaurú ya estaban habitadas por estancieros brasileros y también por el hecho de haber conocido que en las proximidades de San Matias, un pequeño pueblo en aquel entonces, había un área inundada con buena corriente de águas limpias que llamaban El Curichón. Fue así que resolvió fundar un 24 de Febrero de 1844 el pueblo de San Matias a las orillas de este curichi que era nada más una basante del pantanal brasilerero, alimentado por el rio Paraguay y sus afluyentes, entre ellos el río Jaurú.

Segundo Xavier (2006), a primeira demarcação de limites do Brasil com a Bolívia só ocorreu em 1867, a fim de garantir o território do antigo império português. Em seguida, outros acordos foram assinados a fim de se obter a garantia e proteção contra invasões. Atualmente, a questão da segurança nacional ainda é palco de discussões entre o Brasil e a Bolívia já que o número de roubos, contrabandos, narcotráfico entre outras práticas ilícitas vem aumentando nos últimos anos como se pôde ver através de discursos que a textualizam como zona de perigo. Para exemplificar, retiramos de alguns jornais digitais alguns enunciados que produzem esse tipo de discurso, tais como, “25 brasileiros são executados na região de San Matias em 3 anos (Gazeta digital)”, “Mãe e filha foram abordadas em uma van que fazia linha Cáceres-San Matias, na Bolívia. A mulher disse que entregaria a droga para duas moradoras de Cuiabá” (Só notícias), “Uma das maiores quadrilhas de traficantes de cocaína de Mato Grosso trazia a droga atravessando a pé a fronteira da Bolívia com o Brasil. Segundo a Polícia Federal, grupos formados por até seis traficantes lotavam mochilas com até 20 quilos e cocaína e andavam, durante toda a noite, os 80 quilômetros que ligam San Matias a Cáceres (225 km ao Oeste de Cuiabá) (Ponto Capital)

Esse modo como a fronteira aparece produz sobre os sujeitos fronteiriços estereótipos que produzem preconceito e discriminação, principalmente por parte dos órgãos públicos. Daí a formulação de enunciados produzidos por brasileiros tais como “boliviano é ladrão”,

“boliviano é traficante”, “esse povo é muito porco”. No caso da EMMR, os discursos sobre os alunos bolivianos estão atravessados de formulações do tipo “ele tem muita dificuldade”, “não consegue escrever de jeito nenhum”, “são alunos fracos” que nos permite pensar como a “falta” de conhecimento sobre a LP significa o lugar da ignorância e preenche como efeito de sentido a explicação sobre as condições históricas que constituíram essa lacuna. Essa situação cria condições para a mídia e órgãos públicos produzirem discursos que apenas marcam o lugar da (in)segurança na fronteira.

2.2 O Exército e a Escola Brasileira

A criação de unidades militares em Mato Grosso teve como objetivo principal a defesa das fronteiras e a criação de núcleos populacionais a fim de legitimar o espaço fronteiriço pela ocupação. Essa era uma estratégia colonialista que evitava o avanço de estrangeiros e, ao mesmo tempo, ocupava os espaços “vazios” conforme expõe Silva Paula (2008, p. 31):

A fronteira aberta com a Bolívia, expunha o “grande vazio” geográfico que servirá de pano de fundo para discussões acerca da mobilização do povoamento racional da região oeste. A própria transposição da Coluna Prestes na fronteira, apesar da perseguição imposta pela polícia, demonstrava a facilidade de trânsito em uma região carente de recursos e atenção do Estado. A representação da fronteira na região de São Luiz de Cáceres era sempre associada à violência, como uma terra sem lei, terra de ninguém, como também espaço que representava.

A fronteira Brasil-Bolívia se constituiu como um espaço de defesa territorial, pois a presença de *militares*, a criação de vilas, a ação da Igreja e o uso da língua portuguesa, no espaço fronteiriço, legitimaram o poder e os sentidos de pertencimento pela língua. Em meados do século XX surgiu o 2º Batalhão de Fronteira do Exército Brasileiro (2º BFron) que, conforme Januário (2004, p.83), tem como objetivo a defesa

[...] pela manutenção da soberania nacional ao longo dos 750 km de divisa entre Brasil e Bolívia. A ação militar na fronteira caracteriza-se pela guarda dos marcos, patrulhando sistematicamente a faixa lindeira, *coibindo a entrada e saída ilegal de pessoas*, produtos industrializados e entorpecentes (grifo nosso).

Criado em 2 de julho de 1940, sob o comando do 2º BFron, situado junto à linha de

fronteira com a cidade boliviana de San Mathias, o Destacamento Militar de Corixa tem como objetivo (*idem*, 2004, p. 83):

[...] auxiliar no controle da extensa divisa entre o Brasil e a Bolívia, em sua maioria fronteira seca e em linha geodésica, o 2º BFron criou ao longo da faixa linceira, uma série de destacamentos e subdestacamentos que funcionam como bases de apoio. Os destacamentos estão instalados nas regiões de Corixa, Santa Rita, Fortuna, São Simão, Casalvasco e Retiro Confap; os subdestacamentos em Porto Esperidião e Palmarito.

Pensando na educação do militar e também do sujeito fronteiriço, criou-se pelo Decreto nº 091, de 21 de outubro de 1974, a EMMR. Localizada no Destacamento Militar de Corixa, atualmente se ramifica em mais duas unidades, uma no Assentamento Sapiquá na BR-070 (EMMR Ext. I), onde funciona a direção, e a outra no Assentamento Corixinha (EMMR Ext. II). As três unidades escolares trabalham com a alfabetização e o ensino fundamental. Em Sapiquá há uma extensão da Escola Estadual Profº Demétrio Costa Pereira que trabalha com o Ensino Médio. Todas as unidades atendem alunos brasileiros e bolivianos vindos de San Matias, principalmente da Comunidade de San José de Corralito, que se localiza na denominada Corixa boliviana.

Essa realidade sócioeducativa direcionou nossa investigação em relação à presença de alunos bolivianos matriculados numa Escola Brasileira, localizada na fronteira e, que do mesmo modo como os brasileiros precisam aprender a LO. Além disso, nos chama atenção o fato desse ensino ocorrer num espaço historicamente significado por sentidos de controle e segurança, que determinaram a nomeação da Escola – Marechal Rondon – que traz em si a memória militar, de preocupação do governo republicano com a região oeste do Brasil e de suas fronteiras. Nesse sentido, Souza (1998, p.158) diz que a escola republicana,

reconhecida e concebida como lugar, a escola primária, no final do século XIX, foi tributária de uma missão: formar o cidadão republicano, o simulacro de homem moderno, *cuj a formação exigia uma soma maior de conhecimentos*. Educar o povo consistia em preparar as crianças para a vida social (grifo nosso).

A partir do regime republicano, as escolas passaram por um processo de modernização que atendesse às exigências de uma sociedade capitalista, que criasse condições para a formação de cidadãos aptos para o trabalho. De acordo com a LDB nº 9.394, art 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (grifo nosso).

Sobre a criação do 2º Batalhão de Fronteira (2º B. FRON), Mendes (2010, p. 29) faz uma análise do relatório do Ten. Cel. Inf. Ney Mozart Evangelista, Comandante do 2º B. Fron., de 10 de julho de 1974, do qual destacamos o seguinte trecho:

[...] esta Unidade Militar foi criada pelo Aviso nº 26, de 24 de maio de 1939, mas só se instalou em 1º de Maio de 1940, pela aglutinação da 2ª e da 4ª Cia. Fron., que já se encontravam nesta cidade. A missão do Batalhão, segundo o mesmo documento, é a de guarda e vigilância de nossa fronteira com a Bolívia, de Vila Bela até a lagoa de Gaíva, em uma extensão de 750 quilômetros, quase toda em linha seca, bem como da segurança interna numa área de 116.126 quilômetros quadrados. No quadro da sua missão específica – diz ainda a mesma fonte – o 2º B. Fron. Mantém cinco destacamentos de Fronteira e dois sub-destacamentos, integrados por militares de Infantaria, de Saúde, de Comunicações e de Transportes: **nove escolas, sendo três isoladas e seis nos Destacamentos e na sede da OM, com cerca de 45 crianças matriculadas** (grifo nosso).

Como se pode observar, o discurso sobre a segurança na fronteira está inscrito na formação discursiva do Estado nacional, que significa, por sua vez, a noção de limite e de território. Ao mesmo tempo, o aspecto de segurança se filia ao discurso sobre a educação na formação de cidadãos brasileiros na fronteira. Sobre as escolas do Batalhão, o referido autor (idem, p.30) diz que elas,

[...] devem ser entendidas em um quadro de missão complementar da OM, em um esforço bem grande na Unidade em favor do ensino e da educação, em locais onde só está presente a tropa destacada do 2º B. Fron. Aquela função aglutinadora dos destacamentos já referida anteriormente, atrai a população dispersa em enormes espaços físicos, população que se apresenta cheia de carências e ignorante. Daí a necessidade imperiosa de abrir escolas, ainda que precárias, e um *desejo sincero de servir à Pátria* [...] (grifo nosso).

Nesse trecho, as escolas do Batalhão foram criadas com o objetivo de oportunizar educação à população fronteiriça, vista como carente, ignorante e dispersa, por isso a necessidade de escolas para formar cidadãos capacitados na fronteira. O *desejo sincero de servir à Pátria*, aliado às condições do lugar, ou seja, pelo fato de ser região fronteiriça, sinaliza para uma educação de caráter nacionalista que buscava homogeneizar o espaço fronteiriço, tornando-o *mais brasileiro*.

Isso fica mais explícito quando é marcada a necessidade de se alfabetizar os soldados por meio do MOBRAL¹⁷, em que a questão da língua se fez presente como uma das preocupações do Exército, “[...] nos cinco destacamentos há uma escola, bem como na sede do Batalhão, onde funcionam duas classes MOBRAL para os soldados analfabetos” (MENDES, 2010, p.30). Vale ressaltar que o referido programa de alfabetização estava sendo desenvolvido em pleno Regime Militar (1964-1985), período de valorização do civismo, do progresso, dos elementos de identificação da nação brasileira, dentre eles, a língua nacional.

De acordo com Silva (1998), a alfabetização possibilita compreender o sujeito da escolarização no Brasil, que traz em si uma memória de colonização linguística que constituiu os sentidos para a língua nacional. O qualificador “analfabeto”, dado ao soldado, produz o efeito de “ausência”, de “falta”, de “exclusão” na/pela língua. Embora sob responsabilidade do município, as aulas eram inicialmente coordenadas por militares destacados cujas esposas atuavam como docentes. Nesse período, a BR 070 não era asfaltada e as condições geográficas e climáticas (período de cheias no pantanal) impossibilitavam a ida de professores com formação superior da zona urbana para trabalhar na Escola. Por isso, os militares, juntamente com suas esposas, por morarem no Destacamento de Corixa, tornavam-se os responsáveis pela educação dos alunos fronteiriços. De acordo com Januário (2004, p. 228),

a escola Marechal Rondon, criada na década de 1970, tinha os soldados como professores. A escola seguia um modelo de ensino e organização voltados para o civismo e para a manutenção da ordem social. (...) a presença dos militares no cotidiano da escola impõe um ritmo similar ao das escolas de formação do exército, onde imperam os conteúdos e metodologias de cunho positivista.

Assim, podemos verificar que fronteira é um espaço de trabalho do político, do esforço do estabelecimento do imaginário de unidade pelas instituições que a “vigiam”. De acordo com Di Renzo (2005, p.74),

o fato é que o princípio de unidade é concomitante à existência do Estado. E aí se inclui a unidade lingüística, pois é língua do Estado aquela que o Estado proclama, atitude que produz o efeito de apagamento da diversidade lingüística existente pela imposição de uma política de língua. Por isto, é necessário criar instituições que ensinem, inculquem, implantem e divulguem essa língua.

As políticas de línguas condicionam, restringem e delimitam suas práticas sociais. A questão sobre qual língua enunciar na fronteira está muito além de uma escolha individual e

¹⁷ Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado pela lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, era um programa

consciente. A escolha da língua é um gesto político, portanto, ideológico. É dessa forma, que a(s) língua(s) assume(m) uma condição simbólica de poder, unidade e pertencimento, isto é, de elementos que constroem a identidade nacional. Conforme Mariani (2004, p. 44), há “[...] ações político-administrativo-pedagógicas que objetivam uma estabilidade lingüística imaginária: uma só língua, uma mesma produção de sentidos”.

Nessa perspectiva, a questão *para quem ensinar* português na fronteira Brasil-Bolívia permite analisar como seu ensino está significando o sujeito fronteiriço, especialmente o aluno boliviano, através do que é dito e não dito nos discursos oficiais sobre educação textualizados no PALP, sobretudo, pela ênfase dada ao aprendizado gramatical.

2.3 Línguas, Fronteira e Estados Nacionais

A fronteira significa a existência do Estado pela delimitação do território nacional. Além disso, produz o sentido de transgressão na medida em que os sujeitos fronteiriços ultrapassam seu limite físico e simbólico, ou seja, a partir de práticas que rompem com o sentido de unidade. De acordo com Mognoli (1991, p.10 *apud* JANUÁRIO, 2004, p.95), “fronteiras são as delimitações espaciais do Estado, a sua evidência territorial. Estados sempre souberam que as fronteiras são mais que linhas divisórias, são pontos de contato com o espaço exterior.”

Assim, pensar o sentido de fronteira é retomar o modo como é significada pelo Estado Nacional como zona de limite, ou seja, trata-se de uma divisão do território tanto interna quanto externa. É interessante destacar que esse sentido está filiado a uma memória de formação dos Estados Nacionais, como assinala Martim (1998, p. 51):

[...] as fronteiras, se associam, portanto, ao momento original dos Estados, ou se preferir, à fase que corresponderia a sua infância, o que determinará em grande medida o caráter e o futuro dos mesmos. Trata-se aqui evidentemente de um nível de relações horizontal onde está pressuposta a igualdade jurídica entre duas entidades soberanas, o que corresponde a uma abstração, **uma vez que nivela idealmente sociedades na verdade bastante distintas entre si** (grifo nosso).

No caso da região da Corixa, a dinamicidade das línguas inerentes à fronteira é produto dos movimentos migratórios produzidos ao longo do tempo. Uma fronteira não divide línguas, porque estas são inapreensíveis ao tempo e ao espaço, não tendo o homem

do governo federal que procurava erradicar o analfabetismo no Brasil.

domínio sobre as mesmas (ORLANDI, 2009). Januário (2004, p. 96) coloca a fronteira como um espaço em movimento justamente porque cria condições de rupturas diante da ação limitadora do Estado:

[...] vejo este espaço não como linha demarcatória, como limites entre possessões territoriais de duas nações ou mesmo como limite do civilizado, do intolerável, do diferente, enfim, do outro como é pensado, particularmente, pelas instituições oficiais do Estado. Mas a fronteira é entendida como encontro e proximidades entre diferenças, como passagem entre diversos mundos, comunicação entre diferentes culturas, etnias e ambientes, enfim, a fronteira deve ser pensada como um **“espaço em movimento”**, um espaço em permanente especificidade (grifo nosso).

Desse modo temos um conflito entre os dois sentidos funcionando para a fronteira, isto é, pelo movimento que a constitui no modo como é significada pelos sujeitos fronteiriços, e pela relação de limite, da maneira como o Estado concebe a ideia de território. A relação entre fronteira e línguas em “contato” permite pensar de que modo uma língua pode ser considerada estrangeira na fronteira Brasil/Bolívia se é utilizada diariamente pelos sujeitos fronteiriços, constituindo-os como sujeitos divididos na(s)/pela(s) língua(s), como já foi visto pelo vocabulário boliviano de expressões brasileiras. Que sentidos são produzidos por essa apropriação? Seria apenas uma relação de intercâmbio, ou constitutiva do espaço fronteiriço?

Pensamos que há um embate entre pertencimento e território, em que “[...] ao lado da luta contra o inimigo estrangeiro sempre se colocou o problema de coesão interna” (MARTIM, 1998, p.51). Coesão esta que significou a construção de toda uma aparelhagem ideológica por parte do Estado para a manutenção e contenção da diversidade existente em relação à unidade pretendida, tendo a língua como aspecto fundamental para esse objetivo.

Nessas condições, a Escola busca através do ensino impor valores nacionais que tendem a homogeneizar as relações dos sujeitos nela inscritos, a fim de manter a organização interna do Estado. Daí a necessidade do ensino da LO. Seu ensino pressupõe de imediato uma relação de pertencimento com o Estado pela língua, logo, deixa legitimada a necessidade de seu aprendizado para significar a posição-sujeito nacional. Trata-se de um mecanismo de sujeição “[...] pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu *lugar*” (ALBUQUERQUE, 1985, p.8). Há, portanto, um processo de reprodução, submissão e reconhecimento do Estado pelo sujeito por meio da Escola, que deixou de ser instituição do conhecimento apenas da classe dominante para constituir-se numa máquina de sujeição ideológica de todas as classes sociais (*idem*, 1985).

Essa característica homogeneizante nos convoca a refletir sobre a presença do sujeito estrangeiro na instituição Escolar Brasileira, especificamente naquelas localizadas na

fronteira, bem como compreender como é o ensino da LO diante da relação *unidade x diversidade* tendo o espaço fronteiriço como condição de produção. De acordo com Sánchez (2002, p.25),

os sentidos de limite político em uma fronteira internacional podem ser diversos e, certamente, complexos. Porém, existe um ponto de partida decisivo na análise e na concepção deste limite, e é o reconhecimento de que, para o Estado, o limite está claro, definido e é absolutamente indiscutível.

Assim, para a Escola, seu papel de instituição do Estado está muito bem definido *em atender somente alunos brasileiros*. A questão que se levanta é: se aceita alunos bolivianos como os significa enquanto instituição funcionando como transnacional? Como fica o ensino de línguas nessas circunstâncias? Partindo do sentido político de que fronteira significa o limite de um território, e para nós ela é linguística e imaginária temos entre o Brasil e a Bolívia a “delimitação” de duas línguas nacionais/oficiais: língua portuguesa x língua castelhana. A Corixa aparece, nesse sentido, como um espaço em que o funcionamento dessas línguas é significado pelo modo como são praticadas diariamente pelos sujeitos fronteiriços e não pelo modo como os Estados as impõem.

Nessa perspectiva, a fronteira assume um caráter imaginário no que diz respeito à ideia de unidade linguística, já que as línguas praticadas “escapam” ao território nacional, são fluídas, se diluem no espaço-tempo da enunciação. A contenção imposta pela Escola sobre outras línguas é acompanhada pela transgressão que as relações entre os sujeitos fronteiriços produzem ao praticá-las em diversas situações enunciativas devido às relações produzidas por esses sujeitos, como podemos observar no seguinte trecho de uma entrevista com um professor boliviano que trabalha em uma escola de San Matias:

[...] entre la inter-relación que existe entre el brasilero y el boliviano acá en la Corixa (...), como puedo decir, aquél que le entiende el portugués, el boliviano que entiende portugués se relaciona, se habla con el brasilero, se hacen amigos, se hacen amistades, van a hacer sus parrilladas allá, churrascos ahí, luego ya que a final uno te invita, el brasilero le invita a su casa allá a Brasil, el boliviano también lo invita a su casa allá a San Matias, va relacionándose, es bonito acá, porque siempre hacemos amistades.

O professor mostra que há uma inter-relação entre brasileiros e bolivianos tendo a língua como elemento e/ou condição para a formação de amizades. Ao dizer que *aquél que le entiende el portugués, el boliviano que entiende portugués se relaciona*, produz-se um gesto

de interpretação no qual entender significa relacionar-se, ou seja, estar no funcionamento da língua do Outro no imaginário de divisão territorial que permite a produção de intercâmbios. Dessa maneira, mostra que as relações entre os sujeitos fronteiriços são atravessadas pelo modo como são afetadas pelos Estados Nacionais.

A memória discursiva de língua que atravessa o sujeito fronteiriço boliviano o conduz a uma re-significação da posição-sujeito nacional, bem como do próprio território, ou seja, onde começa e termina de fato o Brasil em termos de unidade linguística, já que bolivianos também enunciam em português brasileiro na Corixa, no Sapiquá e na Corixinha? De acordo com Sánchez (2002, p.55),

“aqueles que vivem em fronteiras políticas ou, como preferimos dizer, os que vivem a fronteira política, enfrentam não só os controles físicos e legais do limite político entre dois ou mais Estados, mas também limites culturais e simbólicos, além do limite físico entre os Estados-nação”.

O funcionamento das línguas serve como um estatuto de pertencimento ao Estado e divide a identidade do sujeito fronteiriço, ou seja, *brasileiro fala português e boliviano fala castelhano* como se observou no discurso do professor boliviano ao dizer *el boliviano que entiende portugués se relaciona, se habla con el brasilero*.

De acordo com Mariani (2005), a língua não deve ser pensada como totalidade, fechada em si, até porque a língua está sujeita à incompletude, a falhas, a deslizos. Entretanto, há uma necessidade histórica de fechamento da língua com sentidos políticos de divisão, daí a diferenciação entre LM, LN, LE que afeta o nosso olhar para a língua e para sua “localização”. O Estado Nacional se significa pelo modo como estabelece a divisão das línguas em seu território para produzir o efeito de unicidade. Assim, como podemos pensar essa relação entre língua e Estado na fronteira Brasil-Bolívia? Que imaginário de LP atravessa a relação desses sujeitos fronteiriços? Que concepção de língua a EMMR produz nas práticas de ensino?

A questão do político é determinante para as relações estabelecidas entre os sujeitos fronteiriços e as línguas que enunciam. O modo como essa questão é apresentada em alguns estudos, sobretudo, nas áreas que trabalham a noção de *contato*, simplifica e singulariza demasiadamente essa relação, além de *naturalizar* os efeitos do político presentes nas línguas apenas como efeito de *um contato lingüístico*, como é o caso do chamado *portunhol*, e não como efeito de um embate lingüístico entre duas línguas num mesmo espaço de enunciação. Entretanto, como bem ressalta Sturza (2006, p.19), “[...] as línguas da fronteira, ao se

enunciarem, significam uma política que as organiza e as distribui”. No caso da fronteira entre Cáceres e San Matias, podemos observar que o modo como essa distribuição acontece passa inevitavelmente pela perspectiva de Altusser (1995) pela ação dos AIE (Aparelhos Ideológicos do Estado) tais como a escola, igreja, família, entre outros; e pelos ARE (Aparelhos Repressivos do Estado), tais como a polícia, o exército.

Mesmo com a intervenção do Estado por meio de seus aparelhos, o sujeito fronteiriço consegue se deslocar dentro do movimento que constitui a fronteira, ou seja, se constitui pelo trânsito de uma língua para a outra, de um território para outro, constituindo seu modo de subjetivação no espaço-limite. Daí o papel da Escola enquanto instituição que busca através das relações de poder estabelecido na sua estrutura organizacional, definir o sujeito, ou em outras palavras, *formar o cidadão brasileiro*, através do modo pelo qual concebe o aprendizado e transmite alguns saberes, dentre eles, o gramatical, ou seja, o saber sobre a língua nacional. Por essa razão, de acordo com Payer (1999, p.12),

memórias múltiplas, inscritas em elementos diversos da linguagem, manifestam-se facilmente em situações que se apresentem conflituosas. Este é frequentemente o caso quando as línguas, junto às memórias que elas trazem, se colocam em contato, entrando em confronto, em diversos contextos específicos de conformidade com as formações sócio-históricas.

Pela historicidade das línguas oficiais na Corixa e região, observa-se que o Brasil por meio de várias políticas de colonização, produziu como efeito uma imposição da LP sobre os fronteiriços, especialmente os bolivianos. Essa imposição põe em conflito memórias e línguas que afetam o modo como se posicionam os sujeitos fronteiriços diante dos Estados Nacionais que os interpelam pelas instituições oficiais na posição de pertencidos.

2.4 Um olhar sobre a fronteira

Trabalhar a noção de LN na perspectiva da *HIL* é pensar o modo como a LP se constituiu no espaço-tempo brasileiro e produziu sentidos nesse processo. Em outras palavras, é tentar compreender como uma língua transplantada se historicizou no Brasil e como isso afetou a relação dos brasileiros com a língua que fala, e aquela que deve aprender na Escola.

No caso da fronteira, essa questão traz consigo a ideia de divisão política das línguas praticadas no mesmo Estado Nacional e com outro Estado. Assim, o sujeito ao enunciar na fronteira já se significa como dividido por dois Estados nacionais e por duas – ou mais ordens – línguas oficiais. Entretanto, podemos dizer que os sujeitos fronteiriços organizam a distribuição das línguas nacionais pelo modo como se remetem a elas, pois a fronteira não impede o movimento das línguas no espaço e no tempo. Daí a ruptura com a ideia de unidade linguística no território, já que a distribuição e delimitação da língua não são apenas efeitos do Estado. Podemos observar essa ruptura no texto “Entre los dichos y ápodos más comunes de San Matias”¹⁸ retirado da obra *San Matias, la esperanza de la libertad* escrita por Cuéllar e Yavari (2008, p.144):

Asoco= expresión de asombro
Boti=expresión de desacuerdo
Quebra-torto=desayuno
I ai cara=saludar a una persona
Papudo=mentiroso o exagerador
Se besta=expresión de rechazo
Vi falar=contar un chisme

Nota-se que os autores produziram uma pequena dicionarização do vocabulário onde aparecem as expressões mais utilizadas pelos bolivianos em San Matias e que se constituem como formas materiais, mostrando ao mesmo tempo a fluidez das línguas portuguesa e castelhana e o apagamento da relação que se estabelecem. Embora sejam expressões da LP, na obra elas não são explicadas ou referidas, no entanto, a origem boliviana é marcada pelo locativo *de San Matias*, ou seja, não são expressões nacionais, mas próprias daquela cidade boliviana. Além disso, a escrita que aparece é marcada por uma *fluidez ortográfica*, ou seja, grafias pertencentes tanto ao castelhano quanto ao português cruzam e atravessam a escrita dos sujeitos fronteiriços bolivianos. Nesse exemplo, vemos que a fronteira não significa para os bolivianos o limite com a LP, pois esta também constitui sua relação com outra LN. Há, nessa perspectiva, uma identidade fluída, ou seja, o sujeito boliviano se significa dentro das relações que estabelece com os brasileiros como pertencido ao jogo de identificação que o atravessa enquanto fronteiriço.

Esse pequeno vocabulário nos conduz a sentidos que se dispersam nas formas que a língua portuguesa e castelhana se inscreve na história dos sujeitos fronteiriços. Ao tomar o

¹⁸Cidade boliviana que faz fronteira com Cáceres-MT, da qual são provenientes os alunos estrangeiros que estudam na EMMR.

vocabulário com pertencente a San Matias, os autores produzem um gesto de inscrição na língua brasileira que se desloca para a língua castelhana. Há uma negociação de sentidos, isto é, as práticas de *línguas fluídas* constituem brasileiros e bolivianos na fronteira como pertencidos ao espaço fronteiriço, dividido – significados – por espaços nacionais. Pela atuação da EMMR, percebe-se que o boliviano é, dentro dessa formação discursiva, interpelado em sujeito nacional, haja vista que está inscrito no funcionamento institucional que visa à formação de *cidadãos brasileiros*. A relação língua x identidade se coloca em confronto político, pois a identidade, numa perspectiva nacionalista, se dá pela relação que o sujeito nacional estabelece com o estrangeiro, isto é, onde houver diferenças se excluirá a possibilidade da produção de efeitos de igualdade, e assim vice-versa.

Numa perspectiva discursiva, vemos que na fronteira Brasil-Bolívia há um processo de identificação entre sujeitos brasileiros e bolivianos em relação às línguas nacionais e os territórios. Dessa relação conflituosa, em termos políticos, se produz o efeito de pertencimento tanto pela relação que o sujeito estabelece com o Estado de origem quanto com o Estado que se relaciona. Desse modo, analisar a relação entre identidade e língua nacional é trabalhar, nessa perspectiva, o político e o papel que a Escola desempenha sobre a construção de uma unidade sobre a diversidade na fronteira.

Daí o papel da Escola em ensinar a LO e, desse modo, criar condições para a formação de cidadãos. De acordo com Guimarães e Orlandi (1996), a questão linguística se constituiu como um elemento de cidadania, pois a fusão do Estado e nação produziu as bases para a produção do efeito do imaginário de unidade no território, ou seja, apaga-se a diversidade. É por meio desse imaginário que os sujeitos se identificam como cidadãos pertencidos à mesma nação e falantes de uma mesma língua nacional. A fronteira, nesse sentido, produz o efeito da separação de um Estado com outro, a fim de manter, sob vigilância, o que é nacional. Daí a razão para discutirmos o ensino de língua nacional na fronteira.

2.5 O sujeito fronteiriço

Para reconhecer-se como fronteiriço, não basta apenas morar na fronteira, mas estar sujeito às influências do Outro, do que não é pertencido ao mesmo território nacional, mas que é afetado por ele. A língua é o elemento fundamental para esse reconhecimento, pois esta se dilui no espaço-tempo que configura a fronteira, interpelando os sujeitos fronteiriços em diferentes situações-contato, sobretudo pelo trabalho do político, isto é, das instituições

brasileiras que fazem uso da LP para delimitar o espaço de enunciação, como é o caso da Escola. De acordo com Januário (2004, p. 100),

a fronteira do Brasil com a Bolívia apresenta uma população caracterizada pela diversidade cultural, decorrentes do processo de ocupação e colonização dessa região que remonta ao século XVI, inicialmente, através dos grupos ameríndios e, posteriormente, pelos espanhóis e portugueses.

A Corixa é fruto de colonização de diferentes grupos em momentos históricos distintos que constituíram diferentes relações de poder e dominação. Tais relações produziram discursos que atravessaram as ações dos diferentes grupos sociais ali inscritos, e do mesmo modo, o Assentamento Sapiquá e Corixinha são produtos de migrações de brasileiros, donos de propriedades – fazendas, sítios, chácaras –, bem como de bolivianos que deixaram o país para trabalhar no Brasil. Vale ressaltar que esses espaços fronteiriços constituíram relações familiares de sujeitos fronteiriços que mantêm até hoje uma forte ligação estreita entre Brasil e Bolívia, significando a fronteira numa perspectiva totalmente diferente do Estado, entretanto, assujeitados pela relação que estabelecem com ele. De acordo com Januário (idem, p.95),

a noção de fronteira para o morador local é bem distinta da noção do militar, das instituições oficiais e de boa parte da população do estado de Mato Grosso. Para os moradores locais, a fronteira não se configura em um espaço concreto, em linhas e limites estabelecidos. Ela é como se fosse transparente, etérea. É como se não existisse. As pessoas transitam de um lado para outro como se vai na casa do vizinho do outro lado da rua. Para os militares, não. Atravessar o córrego ou passar pelo marco significa estar, literalmente, em outro país. Para a população local, estar na Bolívia é estar em San Matias, cidade boliviana cerca de 25 km dos marcos da fronteira.

O conflito entre *limite* e *movimento* constitutivo da fronteira produziu como efeito, uma complexa relação entre brasileiros e bolivianos no que diz respeito aos processos de identificação com a língua e o Estado. De acordo com Thiesse (1999), a ideia de nação pressupõe a construção de genealogias, de difusão cultural, isto é, do patrimônio “herdado” pelos primeiros habitantes, portanto, o culto a um “mesmo” passado. Entretanto, esse ‘mesmo’ passado ganhou outros sentidos de pertencimento com a criação dos Estados Nacionais. Nessa perspectiva, brasileiros e bolivianos estão atravessados por memórias de línguas distintas que os constituíram como unidos e divididos pela relação que estabeleceram com os Estados nacionais.

O que se nota nessa questão é o discurso da divisão se sobrepondo ao discurso da integração desses sujeitos. O Estado, por meio, de suas instituições apaga esse outro sentido e procura organizar a relação entre brasileiros e bolivianos numa perspectiva separatista, mas dissimulado pela inclusão desses na mesma Escola. A Corixa converteu-se, assim, num espaço que permite nascer em um país e registrar-se em outro; morar em um e trabalhar em outro; estudar em um e se formar em outro. Daí os sentidos de movimento que constituem o sujeito fronteiriço, cujas línguas nacionais – português e castelhano – atravessam o seu modo de dizer e de se identificar.

A presença de inúmeros marcos físicos ao longo da divisa materializa a ideia de *limite*. De acordo com Althusser (1985), os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) reproduzem as relações de dominação através de processos de exclusão dos sujeitos. Assim, os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) garantem tal reprodução, configurando o imaginário dos *direitos e deveres* do sujeito, isto é, criando a ilusão da existência de igualdade construída sobre a cidadania. A disciplinarização dos sujeitos fronteiriços pelos ARE permite controlar o sujeito, impondo-lhe uma relação de docilidade, isto é, tornando-o mais fácil de ser manipulado, suscetível de ser dominado. Desse modo, a presença de instituições oficiais do Estado na fronteira produziu novos sentidos para a população fronteiriça. Segundo Januário (idem, p.95),

a maioria dessas famílias mora ali há décadas, antes mesmo da chegada dos militares e do estabelecimento dos marcos de concreto. Nasceram ali, nesta região, tida como um espaço contínuo, que, a partir da segunda metade deste século, foi sendo oficialmente dividida, delimitada e reconfigurada, ocasião em que começaram a ser construídos os destacamentos e sub-destacamentos militares ao longo da faixa de fronteira.

Com a delimitação dos territórios, a relação entre os sujeitos passou a ser outra em função do sentido de divisão produzido a partir da fronteira. A ideia de uma identidade nacional particularizou-se e distribuiu essas famílias. A identidade nacional, nesse sentido, assume um caráter contraditório como efeito de todo um processo político de afirmação, tendo como um dos elementos, para isso, o uso da LN. De acordo com Di Renzo (2005, p.33):

poderíamos dizer que essa concepção de nação tem sua gênese no século XVIII, pois é nesse século que se pode perceber a idéia política de nação sustentando várias lutas. É o momento em que uma revolução ideológica principia, de tal modo, que a nação é concebida como uma grande comunidade unida, união que não se dá pela obediência a um mesmo soberano, tampouco, pelo fato de pertencimento a uma única religião ou classe social. A existência de uma nação independentia, nesse caso,

da existência de um poder político constituído, uma vez que ela é mais do que isso. A nação se faz forte pelo povo, porque é o único que pode conferir a legitimidade de um poder.

A partir do regime republicano, a discussão sobre a questão da unidade territorial do Brasil se tornou extremamente importante para a consolidação das fronteiras. De acordo com Goes Filho (1999, p.6),

o traçado completo da linha divisória do Brasil é obra do começo da República. O grande artífice da chamada “política de limites” foi o Barão do Rio Branco: sem guerras, conseguiu consolidar e ampliar as fronteiras de sua terra [...].

Assim, a questão da unidade é um fator preponderante no plano político de nacionalização dos espaços, pois o discurso acerca das “diferenças culturais” sempre sustentou a idéia de um “mesmo” presente na diversidade. A fronteira se apresenta, dessa forma, como um espaço de controle sobre as diferenças. De acordo com Sturza (2006, p.13),

[...] a Fronteira assume sentidos contraditórios, que se definem não só pelos limites geográficos como também pelo conteúdo social. Nesse sentido, é sempre espaço de transgressão e contenção – transgressão pelos movimentos migratórios de ocupação social e política; contenção pelos mecanismos de limitação, de vigília e de controle. Na base de todo o conceito de Fronteira está a sua natureza constituída, antes de tudo, pela latência do contato – contato de territórios, contato de pessoas, contato de línguas.

Assim, pensar uma fronteira homogênea é tão ilusório quanto pensar a ideia de unidade linguística. O sujeito fronteiriço é um sujeito dividido historicamente, que só pode ser compreendido se considerarmos esse modo de identificação. Por essa razão, pensar essa heterogeneidade linguística em Mato Grosso, através da educação, é analisar o papel da Escola dentro de uma política nacional de formação de cidadãos brasileiros, portanto, de pessoas que saibam *ler* e *escrever*, que estejam inscritas em uma *língua homogênea*. Analisar essa questão em termos de fronteira é compreender que o sujeito boliviano é excluído desse lugar de cidadão pelo aprendizado de um saber sobre a LP, já que este saber significa para ele como o saber de uma LE e não como LN.

2.6 A EMMR: o aluno boliviano

A EMMR, após ter sido criada, organizada e dirigida por militares, por um bom tempo, teve sua estrutura organizacional reformulada pela Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, e professores efetivos e/ou interinos passaram a assumir os cargos de direção e coordenação da instituição. Embora passe por uma série de dificuldades de infraestrutura e de instrumentos pedagógicos (materiais escolares, livros, etc), a EMMR desenvolve um trabalho intensivo com a população fronteiriça, principalmente, no que diz respeito à integração entre escola, família e alunos, tanto de brasileiros quanto de bolivianos.

Entretanto, algumas práticas de ensino, sobretudo de LP, mantêm a reprodução de um imaginário de unidade na/pela língua constitutiva dos objetivos do PALP que se relacionam aos objetivos da Escola Brasileira, ainda mais quando localizada na fronteira. Isso significa dizer, que pela análise do PALP de algumas séries do Ensino Fundamental, notamos que os conteúdos que são trabalhados em sala de aula na disciplina de LP referem-se, em sua maioria, às classificações da GN. Dessa maneira questionamos: que sentidos são produzidos por esse tipo de ensino numa Escola Brasileira localizada na fronteira que atende alunos brasileiros e bolivianos? Como os sujeitos bolivianos são afetados pela Escola e pelo ensino da LO na fronteira entre Cáceres - San Matias? A partir dessas questões, buscamos sinalizar o lugar da Escola Brasileira na fronteira e sua relação com esse sujeito dividido por memórias de línguas que o situam numa relação latente com seu modo de se significar na(s)/pela(s) línguas que circunscrevem o espaço fronteiriço. Nessa perspectiva, pensamos, conforme Guimarães (2002), que são falantes que habitam um espaço de enunciação onde estão determinados pelas línguas que são faladas, e divididas pelos seus direitos a dizer e aos modos de dizer.

A Escola busca suprir uma falta e conter o sujeito em sua dispersão. Em termos de língua, a instituição reconhece uma falta de conhecimento sobre a língua que o sujeito tem, e através de suas técnicas, metodologias, e planejamentos confirma essa condição silenciando sua função político-social. Essa falta do conhecimento sobre a língua nacional é reflexo de todo um processo de gramatização aliado à construção de uma identidade para o brasileiro por meio da textualização de uma língua imaginária.

Como já foi dito anteriormente, a ideia de unidade só é possível quando construída sobre a diversidade. Isso significa dizer que, nessa construção, alguns sujeitos são incluídos e

outros excluídos, constituindo um dos efeitos dessa produção que é justamente o efeito da integração. O modo como a Escola Brasileira vem se organizando no decorrer do tempo, constituiu as práticas pedagógicas que modelaram o sujeito moderno, através de hierarquizações que a instituição representa como a divisão de tarefas, criação de graus ou séries, níveis de conhecimento, criação de disciplinas ou matérias escolares específicas, produção de um currículo que direcione o trabalho da instituição de forma hierárquica, isto é, a organização dos sujeitos em classes – diretor, coordenador, professor, aluno, etc – entre outras formas de controle instituídas pelo Estado.

Os alunos estrangeiros não são esperados pela Escola Brasileira, mas, uma vez aceitos pela instituição, são interpelados a aprender a LO, pois o espaço de enunciação em que estão inseridos só permite a utilização da LP. Daí a produção de uma relação de oposição entre inclusão/exclusão e/ou unidade/diversidade pela EMMR, pois os programas de ensino, manuais, currículos, livros didáticos e as políticas públicas de ensino de LP foram pensados exclusivamente para os brasileiros. E como fica o sujeito boliviano?

Um dos efeitos dessa relação de oposição é a exclusão constitutiva das relações sociais com o Estado no processo de identificação, porque as políticas educacionais visam a assegurar elementos que mantenham uma unidade, uma ordem social. Por isso, a produção de uma legislação que dê conta de organizar a sociedade brasileira e de circunscrevê-la ao território e no modo como se identifica com o Estado. Desse modo, o sujeito boliviano, nessa perspectiva é apagado nas/pelas Políticas Públicas de ensino, pois sua posição de estrangeiro não se inscreve na organização do Estado brasileiro. Mais adiante veremos como se produz esse efeito de apagamento pelo PALP, apontado pela análise de alguns temas trabalhados pelo livro didático de português utilizado tanto por brasileiros quanto pelos bolivianos.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLA DE FRONTEIRA

Analisar a constituição do Estado Nacional Brasileiro é pensar o processo de constituição da Língua Portuguesa enquanto Língua Oficial dos brasileiros e seu ensino na Escola, ou seja, é tentar compreender como se constituiu a ideia de nação e cidadania brasileira e como são significadas pelas políticas linguísticas. Neste capítulo procuramos analisar o PALP a fim de compreender quais sentidos estão sendo produzidos por este arquivo no modo como o ensino de LP é textualizado para brasileiros e bolivianos na fronteira Cáceres-San Matias.

Trabalhar essa questão é produzir algumas reflexões acerca da história da construção de um saber metalinguístico que constituiu uma identidade linguística para o brasileiro através de diferentes instrumentos tecnológicos, tais como a gramática e o dicionário, ambos inscritos na relação com a sociedade e com a história (ORLANDI, 2001). Por meio desses instrumentos foi possível materializar todo um saber metalinguístico construído sobre a LP que deu forma às instituições do Estado que constituíram a maneira de o brasileiro se significar pela sua relação com a língua. Daí a preocupação com o uso “correto” da língua, a atualização da escrita no que diz respeito às novas regras ortográficas, entre outras situações que constituem o jogo do sujeito com a língua.

Essas reflexões contribuíram também para a constituição da área de conhecimento *História das Idéias Linguísticas no Brasil (HIL)*, que articulada à Análise de Discurso e à Semântica do Acontecimento, busca contribuir com o processo de construção de um conhecimento linguístico junto à constituição do Estado nacional. Assim, a língua ganha, nessa perspectiva, uma dimensão que vai além da *comunicação* para uma dimensão sócio-histórica. Nesse sentido, a língua, conforme Orlandi (2001), está sempre sujeita a falhas, a deslocamento de sentidos que a constituem em um objeto simbólico cuja materialidade não se restringe ao nível formal, abstrato, normatizado.

O PALP é um documento que tem como objetivo orientar o professor quanto ao conteúdo programático a ser trabalhado nas aulas de português. Cada professor é responsável pela produção do seu plano de ensino a partir do grupo (série) com o qual irá trabalhar.

Assim, ler esse tipo de arquivo implica a produção de alguns deslocamentos acerca da LP e do trabalho feito sobre ele, ou seja, é compreendê-lo como objeto histórico da Escola que promove a relação do sujeito com os sentidos, relação essa que faz história e configura as formas da sociedade (ORLANDI, 2001).

Para compreender os efeitos de sentido produzidos pelo PALP na EMMR, temos que pensá-lo como parte de um arquivo, isto é, de uma memória institucionalizada – memória do Estado nacional – a ser analisado levando em consideração as condições de produção em que foi elaborado e o modo como significa dentro da instituição enquanto parâmetro normativo para o ensino da LO.

O conceito de condições de produção envolve várias noções trabalhadas dentro da AD, das quais tomamos como base o interdiscurso, ou seja, as determinações sócio-históricas do discurso, bem como as formações imaginárias, devido ao imaginário de unidade nacional construído sobre a língua portuguesa e à formação ideológica presente na textualidade do PALP como efeito do político, do Estado.

As condições sócio-históricas implicam no funcionamento das línguas na fronteira que, ao circularem, fazem *eco* à diferença que dá visibilidade ao estrangeiro, logo, a produção de sentidos de *invasão* no espaço de enunciação da LN tanto na oralidade quanto na escrita. Nessa direção, buscamos dar visibilidade a essas marcas materializadas nas formulações presentes no PALP que serão analisadas, bem como de outras normatividades que legitimam a LN. Portanto, pensar a LP como língua oficial é produzir um gesto de interpretação sobre o resultado de sua gramatização para seu ensino na EMMR, já que está atravessado por conteúdos gramaticais propostos tanto para brasileiros quanto para bolivianos.

A presença da gramática na instituição-Escola, enquanto materialidade de um saber sobre a língua impõe a questão de um ensino regulador já que não se trata do ensino de qualquer língua, mas da LP. O conceito de arquivo na AD toma a relação entre língua e história. De acordo com Foucault (1969, p.147), o “arquivo é de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. A HIL utiliza a noção discursiva de arquivo no sentido de trabalhar a materialidade do texto através da construção de um trajeto de leituras para a sua interpretação (HENRY, 2001). Assim, *ler o arquivo* é interpretar o documento pertinente e disponível sobre uma questão, neste caso, sobre o ensino da LO na fronteira Brasil-Bolívia (PÊCHEUX, 1994).

Acessar o PALP significa produzir alguns gestos de leitura sobre sua relação com a Escola, com as práticas de ensino, com a memória discursiva que o atravessa e que constitui o

sujeito fronteiriço, logo com o *arquivo jurídico* (LDB, PCN's, entre outros) que o regulamenta e sustenta suas diretrizes. Por esse motivo, nossa leitura sobre o PALP leva em consideração a inscrição da LN na história, isto é, a partir dos sentidos que emergem em relação à historicidade que a convoca a partir do seu ensino na fronteira entre Cáceres-San Matias, pois como vimos anteriormente, é uma região que significa para o Brasil um espaço de segurança nacional.

De acordo com Orlandi (2002, p. 63), é “[...] a *discursividade* como inscrição de efeitos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”. Daí a necessidade de pensar o PALP e seu lugar na Escola enquanto materialidade dos PCNs de LP do Ensino Fundamental, ou seja, do que pode e não pode ser ensinado na LN. Na análise dos PCNs de LP notamos que neles foi textualizada uma preocupação em relação ao fracasso escolar decorrente da dificuldade dos brasileiros com relação à leitura e escrita. Conforme o referido arquivo (2001), a razão dessa afirmação é social e institucional, ou seja, alunos de famílias com níveis de estudo elevados tendem a ter pouca dificuldade com a leitura e escrita que os de família com baixo nível de estudo. Além disso, a Escola não propicia condições efetivas para uma mudança no modo de se ensinar LP.

Como se pode observar, as práticas de línguas – orais e/ou escritas – constituem relações sociais a partir de conhecimentos linguísticos aprendidos na escola, conforme atestam os próprios PCNs (2001, p.21), ao esclarecerem que “[...] para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem”. Sobre isso, assevera Di Renzo (2005, p. 25), “pensar a instituição da língua nacional implica uma reflexão sobre a constituição de um saber metalingüístico tanto oral quanto escrito, num país multilíngüe como o nosso”.

Pensar a Escola Brasileira, enquanto instituição do Estado é compreender a constituição de um saber metalingüístico, logo a produção de ideias linguísticas que deram forma ao modo de trabalhá-la e organizá-la dentro de um planejamento de ensino, ainda mais quando feito na presença de alunos estrangeiros e em região de fronteira. É a partir do imaginário de unidade linguística no Brasil que as Políticas Linguísticas Brasileiras construíram um arcabouço teórico e instrumental de manutenção de uma ordem social na/pela língua através das instituições do Estado. Analisar essas políticas na Escola é poder produzir um gesto de interpretação sobre o sujeito falante de outras línguas e como este é significado pela instituição.

Ao inscrever nossa pesquisa na perspectiva da HIL, passamos a considerar a fronteira e o funcionamento de duas línguas nacionais (Português e Castelhana) como sendo constitutivas do espaço e dos sujeitos, apontando para uma releitura da sociedade fronteiriça que, na maioria das vezes, é estigmatizada pelo governo, pelos meios de comunicação, pelas instituições oficiais. Temos uma relação de contato entre línguas e sujeitos sendo silenciados, apagados nesse sentido. Isso significa dizer que o sujeito boliviano está sendo significado como sendo “Outro” na relação com a língua nacional no espaço da Escola, e não como sendo um “Mesmo” pertencido à ideia de unidade linguística.

Na perspectiva linguístico-histórica, isto é, discursiva (ORLANDI, 2009), a Escola Brasileira está projetando este Outro na instituição na/pela língua de forma contraditória, ou seja, inclui e ao mesmo tempo, o exclui do ensino de LP. Como isso se materializa na fronteira? O ensino de LP é pensado a partir do pressuposto de que está voltado *somente* para brasileiros e que significa como LN, embora não signifique como sendo um ensino de português para estrangeiros, uma vez que o brasileiro é incluso na Escola, passa a significar para os bolivianos, mesmo sem nenhum tipo de preparo por parte dos docentes que assim como outros sujeitos inscritos na Escola, reproduzem determinadas práticas linguísticas que se destinam aos brasileiros. Nesse sentido, interpretamos os efeitos materiais da constituição da LN, em relação ao Estado e a Escola, já que esses três elementos configuram o nosso modo de olhar para a fronteira Brasil-Bolívia.

3.1 O ensino gramatical presente no PALP

O ato de planejar materializa sentidos de controle e de disciplina sobre um determinado objeto simbólico. Produzir um planejamento sobre a LN é construir um percurso do modo como funcionará esse controle sobre a língua. Assim, o PALP é um documento que normatiza o que pode e deve ser ensinado em LP na fronteira com a Bolívia. Construído pelos professores de português da EMMR, trabalha o ensino gramatical da língua, aspectos da literatura nacional, e enfatiza a importância da escrita na sociedade por meio de produção de textos. De acordo com Orlandi (2001, p. 8),

a nossa sociedade, do ponto de vista da linguagem, funciona com o saber e com a escrita enquanto materialidade que constituiu a própria forma das instituições. A escrita é a forma de relação social, historicamente determinada. A gramática, o dicionário são objetos de conhecimento determinados sócio-historicamente.

O PALP (2010, p. 1) tem como objetivo “[...] o estudo e a prática de LP no Ensino Fundamental que conduza o aluno a compreender e usá-la como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade”. O termo “aluno”, nessa perspectiva, é predicado por *brasileiro*, pois, em se tratando de uma Escola Brasileira, o ensino foi pensado para ele e não para o estrangeiro. Chama-nos a atenção o fato de a proposta direcionar o aluno para a compreensão e uso da LP como LM, ou seja, o *materno se confunde* com o normativo, uma língua com escrita própria, que faz apagar o modo como a LP foi gramatizada, produzindo, como efeito, uma relação direta entre a LM que se fala com a LO que se aprende no espaço escolar como se fossem semelhantes.

Segundo Pfeiffer (2005, p.28), “se a língua nacional fosse o objeto evidente de aquisição na escola, seria possível inclusive, por isso mesmo, que se fizesse a diferença entre aprender *sobre* a língua materna (fundamental) e como se passa aprender *a* língua materna. Entretanto, isso não se faz, porque um dos efeitos da escolarização faz com que o brasileiro esteja autorizado pelo conhecimento linguístico aprendido na escola – estudos gramaticais – falar com propriedade acerca de sua LN. Nesse sentido, o que faz diferença entre saber falar “corretamente” português e saber sobre o português está no fato de legitimar um passado, uma história da língua, produzir o efeito de unidade, identidade, de uma nação brasileira. A gramática funciona, nesse sentido, como instrumento de ensino e de apropriação de saberes sobre a LN.

Observamos que o PALP da EMMR privilegia o trabalho de ensino de língua com a gramática, integrando-a às atividades de leitura, oralidade e escrita, por meio de conteúdos baseados em classificações e definições gramaticais. É possível observar a preocupação da instituição com diferentes aspectos da língua, mas o conteúdo gramatical ganha mais visibilidade pela quantidade de itens a serem trabalhados – conteúdo – como podemos notar a seguir:

Conteúdos do 7º ano

- 1- Os sons e suas representações gráficas;
- 2- As palavras e suas grafias;
- 3- As palavras e sua entonações;
- 4- Concordância, flexões e desinências;

- 5- A gramática da frase;
- 6- Os constituintes básicos da oração;
- 7- As relações sintáticas dentro do sintagma nominal;
- 8- As relações sintáticas dentro do sintagma verbal;
- 9- Classes de palavras;
- 10- Substantivo;
- 11- Artigo;
- 12- Adjetivo;
- 13- Numeral;
- 14- Pronome;
- 15- Verbo;
- 16- Advérbio;
- 17- Sujeito e predicado;
- 18- Oração sem sujeito;
- 19- Tipos de predicado;
- 20- Predicado verbal e nominal;
- 21- Objeto direto e objeto indireto;
- 22- Adjunto adverbial e adnominal;

Diante do conteúdo proposto, questionamos os sentidos produzidos pelo ensino de LP que tipo de ensino de língua é esse que se apóia em classificações gramaticais e como eles significam para o brasileiro e boliviano? De acordo com Orlandi (2001, p.24),

a gramática é um desses objetos, que consciente ou inconscientemente os intelectuais produziram visando formar Brasileiros em uma sociedade em que o saber tivesse seu lugar. Com relação à língua não se trata somente de saber a língua que fala, mas de construir um aparelho institucional (tecnologia científica e instituições) para que o Brasil saiba que ele saiba sua língua.

O ensino de LP na EMMR – e de um modo geral nas Escolas Brasileiras – tem como base a Gramática Normativa através de modelos elaborados e ensinados nos livros didáticos. A questão é que o sentido que este ensino produz para o aluno brasileiro e boliviano se confunde com o imaginário da LM como língua homogênea, isto é, fala-se português no Brasil, mas muitos falam de maneira errada. Há um jogo do *certo* e do *errado* que funciona no equívoco entre saber *a* e saber *sobre* língua nacional que legitima o lugar da LP na escola. Os modelos apresentados não coincidem com o modo como utilizam a LP no cotidiano.

O conteúdo gramatical é ensinado tomando como parâmetro um modelo de língua ideal que se distancia do real da língua dos alunos brasileiros que moram na fronteira. O saber linguístico produzido pela Gramática Normativa fica textualizado em um dos objetivos específicos do PALP (2010, p.2): “utilizar a linguagem oral e escrita como instrumento para a elaboração do conhecimento”. Podemos observar que não basta apenas aprender a falar “corretamente” o português, ou como menciona Pfeiffer (2005), *saber falar bem*, pois o aluno precisa saber como sua língua funciona, se estrutura, se classifica, porque parte do

pressuposto de que o conhecimento da língua é o conhecimento de sua história, logo, faz parte de sua identidade enquanto sujeito nacional. Assim, indagamos como isso significa para o aluno boliviano? Como este pode “gerar” significação a partir de sua identidade com filiação a outra memória de língua?

As políticas linguísticas se constituem como mecanismos de institucionalização de uma memória que significa a língua de modo particular, como pertencente apenas aos brasileiros. Neste caso, não há espaço para o sujeito boliviano se significar nesse pertencimento. E como fica a questão do funcionamento da memória de língua do boliviano? Sabemos que está inscrito num espaço de enunciação da LP e que, por uma relação política com o Estado, não se significa do mesmo modo como os brasileiros. Podemos notar, nesse sentido, um apagamento do funcionamento de outras línguas e sujeitos que habitam e circulam o território brasileiro.

De acordo com Orlandi (2001), a introdução do ensino gramatical nas Escolas Brasileiras é resultado da gramatização do português a partir da segunda metade do século XIX. Nesse período, houve um distanciamento das gramáticas brasileiras em relação às gramáticas portuguesas, já que muitas regras do português europeu não faziam sentido para o português brasileiro, daí a necessidade de produção de um conhecimento sobre a LN e de marcar a diferença linguística entre Brasil e Portugal, isto é, produzir o efeito de uma unidade linguística nacional.

Nessa perspectiva, o ensino gramatical passou a fazer sentido em sala de aula, e uma vez legitimado pelas políticas de ensino, ganhou importância dentro da disciplina de LP. Segundo Pfeiffer (2005, p. 30),

a língua fica no limiar entre a *ordem do pedagógico* e um *saber científico*, em que, no primeiro, transmitem-se blocos fechados e adquiridos, e, no segundo, a certeza incide sobre qual seja o objeto e não sobre o que se dizer sobre o objeto.

Esse limiar reproduz, no espaço escolar, conforme a autora, um litígio histórico entre a produção da ciência e suas distintas formas de circulação, isto é, o deslocamento que poderia ser feito sobre o ensino da gramática, no sentido de mostrar o funcionamento da LP é substituído por formas que tende a reproduzir o discurso da unidade linguística nacional, logo sobre a necessidade do trabalho entre a metalinguagem e a língua na Escola.

Assim, a LP é pensada a partir de sua metalinguagem no campo pedagógico, isto é, por meio de explicações que trabalham a chamada “variedade padrão” que significa a LO. A

metalinguagem como efeito de interpretação da língua é negada em função das regras construídas sobre a LO. Perini (2010), em sua gramática descritiva do português brasileiro visa justamente a romper com o modo pedagógico de se pensar metalinguagem, pois a direciona para uma interpretação da língua tal como é praticada pelos brasileiros e re-significa, nesse sentido, as classificações gramaticais, isto é, produz rupturas entre a ordem de classificação das palavras e seu funcionamento real na língua.

Desse modo, o discurso pedagógico produz sobre o ensino de LP o efeito de coincidência entre LM e LO, pelo modo como o brasileiro está filiado ao imaginário de língua que fala e escreve. Assim, o sujeito brasileiro é interpelado pela ideologia da LO, pois está sujeito à memória de formação do Estado, logo, o território nacional constitui-se no imaginário de língua e fronteira como espaço de identificação pelo uso de uma “mesma” língua atestada pela GN.

O ensino gramatical pressupõe, dessa maneira, que por meio da aquisição de um conhecimento metalinguístico, os alunos poderão aprender a falar e a escrever corretamente, logo, ensinar português seria equivalente a ensinar GN, já que significa, nessa perspectiva, um instrumento que regula o *bem-dizer* da LP. Isso pode ser visto através de algumas atividades retiradas do livro didático do 9º ano, trabalhado na EMMR. Na atividade, exige-se do aluno o conhecimento de regência verbal (OLIVEIRA, 2009, p.37):

Atividade 04. Transcreva as frases abaixo, completando-as com a preposição adequada, de acordo com a regência verbal indicada pela norma-padrão:

- a) Meu ônibus sai ___ 10 horas.
- b) Vou ___ clube encontrar os amigos.
- c) No fim de semana assistimos _____ uma peça de teatro.

De acordo com Perini (2010, p.18), “[...] estudar gramática não leva, nunca levou, ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático de português padrão escrito”. Então, qual seria a razão de seu ensino numa Escola Brasileira localizada na fronteira com a Bolívia? Ao se inscrever no aprendizado da LO para se significar como um “mesmo” na língua e nas instituições, o aluno brasileiro se constitui como pertencido ao Estado. No modo como é interpelado pela ideologia da LN, consegue produzir reflexões acerca do que deve dizer, para quem dizer e como dizer em LP, pois está inscrito numa formação discursiva nacionalista cuja língua serve como símbolo nacional. O aluno boliviano fica sujeito a vários deslizos na/pela língua que fala diariamente, já que por ter sido alfabetizado em castelhano traz consigo outro saber metalinguístico

(memória) que o constituiu em sua prática de linguagem como podemos observar no trecho de redação produzida por uma aluna boliviana:

eu cuando chegei pro Brasil, eu me senti estraño porque eu **não conhesi a ninguem** por que eu não savia falar português, eu não tinha saudade de ninguem por que eu vim por que meu pai achou um emprego por causa deles tivemos que vir para o Brasil, e cuando eu cheguei eu tinha vastante vergoncha de todo mundo [...].

Podemos observar estruturas da língua castelhana – memória de língua outra – funcionando na escrita da aluna boliviana ao escrever em português, tais como **não conhesi a ninguem**, que em espanhol seria **no conoci a nadie**. Além disso, a ortografia da língua espanhola se faz presente em algumas trocas que a aluna faz, por exemplo, **quando** ao invés de **quando**. Chama-nos atenção a dificuldade que ela tem com a ortografia da própria língua espanhola, isto é, **savia** ao invés de **sabía** em espanhol.

Desse modo, a aluna boliviana está afetada – atravessada – tanto pelo conhecimento linguístico produzido sobre a língua castelhana, que marcou seu processo de escolarização na Bolívia, quanto pelo saber que está adquirindo da LP na Escola Brasileira. Daí concebermos esse efeito como *língua atravessada*, significada como *portunhol*.

Chamamos de *língua atravessada* uma língua fluída constitutiva de identidades fluídas, ou seja, o sujeito fronteiriço está atravessado por línguas e territórios nacionais no modo como se significa, seja como brasileiro, seja como boliviano. Há memórias de línguas constituindo os dizeres desses sujeitos. Por isso, não tomamos aqui, neste trabalho, a relação do português com o castelhano como portunhol, pois não compreendemos esse funcionamento de línguas na fronteira a partir da ideia de contato, mas como entrecruzamento de memórias, de disputas pelo dizer – pois onde há fronteiras, há o funcionamento do político –, e não como uma “interferência”, ou “interlíngua” adotada pela Linguística Aplicada, ao tratar do processo de aprendizado de português e/ou do espanhol, pois as relações são de outra ordem. Tratamos do real da língua, do seu funcionamento, e não de como “deveria” funcionar ou ser dita.

Do mesmo modo, o aluno brasileiro, ao produzir textos em português, também é afetado pela língua que fala diariamente e que não condiz com a língua que aprende na Escola. A diferença em relação ao boliviano é que nas Políticas Públicas de Língua há um

pressuposto que conduz o brasileiro a entrar na ordem do simbólico da língua nacional como podemos observar no PCNs de português do Ensino Fundamental (2001, p.23):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Dessa maneira podemos pensar que há uma ordem no político. No caso dos alunos bolivianos, o saber linguístico do castelhano atravessa seu modo de entrar na ordem simbólica da LP que produz, como efeito, os chamados “erros de português”. Do mesmo modo, os brasileiros participam deste processo, porém, numa formação discursiva diferente da dos bolivianos, pois são significados pelo uso da língua enquanto pressuposto para se significar como cidadão. Por isso, a Escola Brasileira está sempre se adequando a novas metodologias que criem condições para que os alunos possam se inscrever no funcionamento da língua padrão. No caso da EMMR, as práticas de leitura e escrita, numa perspectiva comunicativa, têm produzido alguns efeitos sobre os alunos bolivianos como textualiza outra aluna boliviana ao dizer:

Quando eu vim para o Brasil pra estudar eu achava muito diferente as tarefas e trabalho de geografia, história, ciência, mais tinha vez que eu sabia mais depois de uns dias eu fui entendendo o que eles falavam mais escrever eu já sabia porque eu já tinha estudado lá em Cáceres dois anos e mais depois sai da escola agora eu lembro da língua portuguesa [...]

A memória de língua que a aluna boliviana tem é da língua gramatizada, aprendida na Escola e que significa para ela como LP. O imaginário de unidade linguística afetou sua relação com o português na medida em que estudava LP, ou seja, a GN é retomada pelo já-dito. O fato de a aluna boliviana ter escrito “vim para o Brasil” e não “fui para o Brasil” mostra que discursivamente houve um processo de subjetivação que desloca pela enunciação sua posição de aluna e de estrangeira, ou seja, entre o “ir” e “vir” de Cáceres que denota movimento de sentidos no espaço-tempo brasileiro. Chama-nos a atenção o fato dela ter aprendido a escrever em LP e ter textualizado uma certa dificuldade na língua falada que era diferente da língua da Escola, porque essa se materializava pela escrita. Por isso sua

lembrança da LP, mais precisamente, da LO com escrita própria, regras que foram seguidas, o que nos permite pensar que o modo como a escolarização afetou pela escrita seu modo de pertencimento à LP.

Nosso gesto de leitura sobre o ensino de LP na fronteira percorre um caminho de sentidos caracterizados pelo trabalho do interdiscurso, da memória discursiva que materializa na língua uma historicidade, uma constituição, uma imposição. É a partir do acontecimento histórico, em que o Brasil deixa de ser colônia para constituir-se como Estado independente, que a questão do pertencimento a *uma* nação brasileira evoca o fortalecimento de instituições disciplinadoras que visam à produção do efeito de unidade territorial, tendo a LP como um dos elementos para isso. Daí a necessidade de se falar uma língua correta, homogênea, a fim de manter uma relação de “união” entre os sujeitos nacionais.

A Escola aqui é vista como uma das instituições ideológicas do Estado (AIE), que busca formar o homem de acordo com alguns princípios morais, nacionais e científicos. Uma instituição significada pela relação com o jurídico, regida por leis que garantem seu funcionamento e legitimam suas práticas educativas. Do mesmo modo, a Escola cria para si um conjunto de procedimentos, regras, disciplinas que direcionam para a realidade na qual está inscrita e que significam as relações sociais (FOUCAULT, 1999). Desse modo, trabalha os gestos de leitura de uma forma que estabelece sobre eles a disciplina, enquanto, método de homogeneização. Para Foucault (1999) a Escola procura exercer essa disciplina por meio da vigilância e do castigo. Assim, a língua nacional entra como pressuposto de organização da EMMR, haja vista que dá forma a todo o seu funcionamento e afeta a todos os sujeitos que nela estão inscritos.

3.2 As interpelações do aluno boliviano

O aluno boliviano é interpelado pela EMMR pelas Políticas Públicas de Ensino que disciplinam sua posição de sujeito-aluno. Há todo um já-dito sobre a Escola que determina sua relação com os colegas, professores, diretor, enfim, com os sujeitos inscritos na educação. De acordo com Orlandi (2003, p. 31), “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. No caso da EMMR, podemos observar, a partir do discurso produzido pelo PALP, como o sujeito boliviano é afetado pelo modo como o ensino de LP é pensado no lugar do “materno”. O PALP é um instrumento que textualiza o que se espera que o aluno brasileiro aprenda durante o ano letivo,

ou seja, que a “utilize” de forma mais “adequada” a LP. O aluno boliviano é, nesse sentido, apagado pela EMMR, já que não está pressuposto nas políticas públicas de ensino do Brasil no que diz respeito ao ensino de português para estrangeiros. O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso válido até 2017 (2007, p. 2):

[...] procura assegurar as conquistas históricas conclamadas na Constituição Federal, na Constituição de Mato Grosso e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus objetivos e metas visam:

- *A universalização da Educação Básica gratuita*, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio para toda a população em idade escolar e o acesso de jovens e adultos à educação básica – EJA; a necessária inclusão e atendimento e portadores de necessidades educacionais especiais, comunidades indígenas e populações do campo;

Como se pode observar, não há nenhuma menção às populações fronteiriças, embora Mato Grosso esteja constituído por uma faixa de fronteira com extensão territorial de 983 km, sendo 750 km de área seca e 233 km fluviais, abrangendo 28 municípios¹⁹. O que se vê é um apagamento total de políticas de língua para sujeitos estrangeiros, mesmo significando pela Escola Brasileira como pertencidos ao aceitarem as suas matrículas.

Em termos de aprendizado da LO por esses alunos, pensamos, conforme Sarquis (1996), que a língua a ser ensinada não corresponde à língua a qual esse sujeito foi alfabetizado, o que produz, como efeito, sentidos de dificuldades de aprendizado, e direciona para os discursos que atestam as reprovações e o discurso do fracasso escolar. De acordo com Januário (2004, p.248),

nas escolas da fronteira, temos um elevado índice de crianças pertencentes a diferentes grupos étnicos – alguns inclusive indígenas – com costumes, valores, normas e práticas sociais peculiares, que são omitidas, discriminadas e ignoradas na proposta educacional estabelecida para essas escolas. Na verdade, o sistema de ensino municipal de Cáceres desconsidera, a nosso ver, a pluralidade cultural presente no conjunto dessas escolas da fronteira quando institui propostas de ensino-aprendizagem com currículo escolar de caráter monoculturalista e hegemônico para uma realidade educacional marcada pela diversidade étnica e cultural.

Desse modo, o discurso acerca do *erro ao se falar português* sustenta, até hoje, as práticas de ensino de LP através da *correção, avaliação, reprovação, recuperação*. Conforme Perini (2010), o ensino gramatical não cria condições para que o aluno saiba ler e escrever na língua nacional. Apesar de a Escola impor valores nacionalistas, a fim de manter a ordem social e a unidade linguística, há uma ruptura por parte dos sujeitos bolivianos que, embora

interpelados pela ideologia da LP em *cidadãos do Brasil* pela formação que recebem, nota-se que suas práticas culturais e linguísticas explicitam o deslocamento do lugar do “mesmo”, de “unidade” para o “outro”. Daí o embate político entre unidade x diversidade.

O conteúdo programático presente no PALP favorece a manutenção das estruturas de dominação pela LP, consolidando, conforme Januário (2004), a falsa ideia de igualdade social. Isso fica textualizado no modo como o ensino é justificado pelo PALP no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (2010, p.2):

Após a alfabetização, a criança deve caminhar no sentido de ampliar sua vivência linguística para tornar-se, paulatinamente, um leitor cada vez mais atento e um falante/emissor cada vez mais competente. O aprendizado de Língua Portuguesa torna-se agradável e expressivo quando se consegue assimilar, na sala de aula, situações reais que possibilitem ao aluno estabelecer relações com a vida, interiorizar ações. O essencial é não desvincular as atividades de linguagem da situação concretamente vivenciada pelo aluno, para que a aquisição de novas estruturas linguísticas se dê de maneira significativa e efetiva.

Nesse discurso, vemos que a questão do ensino de português se trata na competência linguística, isto é, na língua trabalhada com fins comunicativos, o aluno deve tornar-se um *falante/emissor cada vez mais competente*. Isso significa dizer que falar português, nessa perspectiva, entra na ordem do cognitivo, como se pode notar no objetivo geral do PALP do 2º ano (2010, p.2): “contribuir no desenvolvimento de capacidades físicas, cognitiva e social do aluno, tendo em vista uma formação ampla”. Além disso, o ensino prioriza exercícios gramaticais que atestam o distanciamento entre a língua fluída praticada pelos brasileiros e a língua estrangeira dos bolivianos em relação à língua aprendida na escola.

Há, portanto, um silenciamento da desigualdade social e linguística por parte do PALP e em outros mecanismos de coesão – imaginário de unidade – e coerção do Estado – instituições – funcionando, nesse discurso, largamente utilizado pela Escola. De acordo com Orlandi (2007, p. 17),

o funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição entre o “um” e o “múltiplo”, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia. Esse movimento, por sua vez, mostra o movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (efeito da relação com o interdiscurso) e o equívoco de todos os sentidos (efeito da relação com a *lalangue*).

¹⁹ Mais informações no site <http://www.seguranca.mt.gov.br>

A contradição aqui está justamente na ideia de unidade, ou seja, entre o “um” e o “múltiplo” que caracteriza o “Outro” que o Estado não reconhece nas políticas que desenvolve. A ilusão de um só sentido é efeito do movimento da história, do discurso enquanto lugar de contato entre língua e ideologia. A unidade convoca a diferença no modo como se constrói esse imaginário. De acordo com Pêcheux (1975, p. 83-84 *apud* Orlandi 2007 p. 18), “a forma unitária é o meio essencial da divisão e da contradição”, isto é, a diferença necessita da construção imaginária da unidade.

O saber metalinguístico constituiu a maneira de o brasileiro se significar na/pela língua. Assim, pensar o ensino da língua nacional em uma escola de fronteira significa compreender como esse ensino afeta o aluno em relação à língua que fala com a língua que aprende. De acordo com Di Renzo (2005, p.25),

pensar a escola brasileira nos faz pensar a construção do Estado brasileiro e, conseqüentemente, a colonização do país. A complexa história da colonização do Brasil gera uma nação e uma cidadania que merecem um olhar mais acurado, se pretendemos desenvolver análises sobre o ensino da língua portuguesa e sobre as políticas públicas do país elaboradas, a partir de sua instituição como língua nacional.

Tratar o ensino gramatical em sala de aula e do seu lugar no PALP permite pensar o modo como este arquivo materializa a historicidade sobre a língua portuguesa no Brasil atravessada pela produção de um saber metalinguístico. De acordo com Orlandi (2001, p.8), “[...] quando se constrói uma gramática, um dicionário, de imediato impõe-se a questão do ensino”. Este, por sua vez, materializa a relação língua e saber funcionando na escola, como podemos observar no PALP (2010, p.3) um dos seus objetivos: “[...] habituar o aluno a ler e escrever textos assume uma importância fundamental. Em função dessa parte, serão desenvolvidas a Gramática e a Literatura”.

Isso significa dizer que falar e escrever em LP passa pelo domínio desse instrumento através do seu ensino na escola, uma vez que, segundo a autora (2001, p.8), “a nossa sociedade, do ponto de vista da linguagem, funciona com o saber e com a escrita enquanto materialidade que constitui a própria forma das instituições”. Nesse sentido, a escrita assume para a escola um papel primordial, pois representa um meio de relação social, daí a importância do texto escrito, como podemos notar no PALP (2010, p.3), “O objetivo central deste planejamento é conduzir o aluno a se tornar um leitor e um produtor eficiente de textos”.

A língua significa espaço de funcionamento de memórias, de incompletude, de construção identitária e de subjetivação, já que o contato de línguas na fronteira constrói a alteridade do sujeito fronteiriço inscrito na Escola. Nessa perspectiva, o sujeito boliviano ao se escrever, é significado pela memória de outra língua que o constitui como sendo estrangeiro (língua castelhana), ao mesmo tempo em que o significa pela sua relação com a língua portuguesa enquanto sujeito fronteiriço, já que o brasileiro se constitui na medida em que se inscreve nas dinâmicas das relações sociais produzidas na fronteira e no modo como é afetado pela instituição escolar.

A escrita produz um efeito de marca da identidade do sujeito na/pela língua a partir do momento em que se sistematizou o ato de falar e de escrever pelos artefatos: gramática e dicionário. Daí a necessidade de instituições oficiais que garantam e legitimem a unidade do texto, da língua nacional, como sendo a arte de falar e escrever bem, como se o texto oral e/ou escrito não estivesse sujeito a deslocamentos, a falhas, a mudanças de sentidos, etc. Desse modo, o lugar da “eficiência em produzir textos” conduz a uma prática de ensino gramatical, que inscreve o aluno a se posicionar como um “falante incapaz”, pois não consegue “dominar” a LO.

3.3 Castelhana: o lugar da resistência

Partindo do pressuposto de que o sentido se forma na história por meio do trabalho da memória (PAYER, 1999), observamos que o PALP retoma o já-dito sobre a LO, isto é, apaga a presença de outras línguas que funcionam no território nacional. Assim, há que se refletir sobre o que duas línguas nacionais desempenham no jogo simbólico que faz significar a fronteira pelo movimento que evoca nos sujeitos. A heterogeneidade lingüística presente permite significá-la a partir do efeito contraditório existente entre movimento-limite no modo como os sujeitos se filiam às línguas nacionais.

Esse embate está relacionado à memória discursiva que se produz sobre as línguas na sociedade, que em função do Estado nacional, o sujeito boliviano é injungido na Escola a praticar a LP e interditar a língua outra, ou seja, o castelhana. A intervenção é efeito da estrutura organizacional historicamente constituída sobre o Estado nacional, pois, o sujeito boliviano é interpelado a usar a LP para se significar na posição sujeito-aluno.

O castelhano, enquanto língua apagada pelas Políticas de Ensino, funciona como memória histórica que se mantém nas práticas de linguagem como efeito de resistência como observamos nos recortes das redações anteriores de alunos bolivianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar ao longo deste trabalho uma tensão entre duas línguas nacionais funcionando no território brasileiro, na prática de linguagem do sujeito boliviano. A língua nacional se constitui como um elemento fundamental para o Estado Nacional realizar seu ideal de unidade e, com isso, produzir a homogeneização da língua e da sociedade, enquanto forma de cidadania, já que esta é significada pela ideia de igualdade.

Embora apagado pelas Políticas Linguísticas, o sujeito boliviano resiste no modo como participa das práticas orais e escritas em LP, através do emprego de elementos morfossintáticos, fonéticos, entre outros, o que o direciona para um funcionamento da língua castelhana interdita na instituição. Desse modo, acreditamos que a Escola deve reconhecer, nas práticas de ensino, o funcionamento dessa memória outra e do sujeito outro inscrito na discursividade do nacional, e desse modo, conforme Payer (2007), acolher outro universo simbólico que constitui sentidos para o sujeito fronteiriço.

Ensinar e aprender português na fronteira é trabalhar a inscrição dessas práticas na história da constituição do Estado Brasileiro, é poder olhar para a língua enquanto produção imaginária de sociedade, de nação. Analisar o PALP permitiu observar que as práticas de ensino de LP materializam a relação entre a produção de um saber sobre a língua que constituiu a forma do Estado pelas instituições, dentre as quais, a Escola significa a relação do sujeito pela língua, enquanto, elemento de pertencimento.

O modo como essas práticas se textualizam dão visibilidade a um processo de apagamento do funcionamento de outras línguas no mesmo território, bem como de memórias dessas línguas inscritas no modo como o brasileiro e boliviano se inscrevem enquanto falantes de uma língua nacional no espaço fronteiriço. Segundo Payer (1999, p.10), “a língua, em seu modo específico de inscrição histórica e de existência material, consiste, pela memória discursiva que a acompanha, de um material inseparável do sujeito que ela constitui”.

A escola conta com mecanismos institucionais que garantem o efeito de unidade pelas políticas de línguas implantadas, pela invisibilidade do Outro como não-pertencido, embora, contraditoriamente, incluído no processo de formação de cidadãos aptos para o trabalho. Daí o discurso da alfabetização, da escrita, enquanto, mecanismos de funcionamento de um saber

construído sobre a língua portuguesa que nos tornou diferentes, próprios, *brasileiros*. A diferença imposta pela língua circunscreve a diferença que se constrói sobre o sujeito na língua. E quando trata do boliviano na fronteira com o Brasil, os sentidos de diferença se multiplicam pela memória que o atravessa e o divide na sua relação com o território e com a própria língua, já que compartilha memórias, línguas.

A Escola, ao negar o contexto no qual está inserida, nega, por outro lado, o discurso da universalização do ensino, e de outras discursividades que tomam a “inclusão” como sendo constitutiva do imaginário de educação republicana, bem como, do fenômeno chamado globalização, pois a fronteira divide Estados e com isso tende a delimitar sua unidade linguística, mas não apaga completamente as memórias dos sujeitos fronteiriços constituídos pelas línguas que materializam nas práticas do cotidiano, o pertencimento tanto lá quanto cá.

Nas práticas de ensino de LP na EMMR, há portanto uma tensão/embate entre línguas e sujeitos fronteiriços na fronteira e no espaço escolar, que significa o imaginário de unidade linguística nacional pela divisão que se faz das línguas e das nacionalidades.

Buscamos por meio desta pesquisa contribuir para os estudos do campo da *História das Ideias Linguísticas* no Brasil, especificamente em Mato Grosso, além de produzir algumas reflexões sobre o ensino de LP na fronteira Cáceres-San Matias, a fim de convidar estudantes, pesquisadores e professores a construírem novos gestos de interpretação sobre a realidade dos sujeitos fronteiriços e as dinâmicas sociais e linguísticas que estão inscritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. et. tal. **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985.

ARGUEDAS, A. **Historia de Bolivia**. La Paz, BO: Libreria Editorial Juventud, 1996.

ARAÚJO, O.C. M. **Nas raias de Mato Grosso**: o discurso de constituição de fronteira. Dissertação de mestrado. IEL/UNICAMP, 2001.

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. n. 248, 23 dez. 1996.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Brasília: Mec/SEF, 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1993.

AUROUX, S. **A Revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes/Editora da Unicamp, 1995.

_____. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas, SP: Pontes/Editora da Unicamp, 1995.

BIENNÉS, M. **Uma igreja na fronteira**. São Paulo, SP: Ed. Loyola, 1987.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado**. Gaceta Oficial de Bolívia. La Paz (Bolívia): Edición Oficial, 2009.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Estação Liberdade. São Paulo, SP: Estação da Liberdade, 1996.

CERTEAU, M. **L'écriture de l'histoire**. Paris, FR: Gallimard, 1975.

CUÉLLAR, F. P.; YAVARÍ, F. R. **San Matías, la esperanza de la libertad**. Santa Cruz da la Sierra, Bolívia: Sirena, 2008.

DE ARRUDA, G. P. **Um trecho do oeste brasileiro – São Luiz de Cáceres Mato Grosso**. Rio de Janeiro, RJ, 1938.

DIAS, L. F. **Os sentidos do Idioma Oficial**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

DI RENZO, A. M. **A Constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso**. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 2005.

FONTANA, M. G. Z. **Cidadãos modernos: discurso e representação política**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GALVES, C. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

GISBERT, J. M.; GISBERT, C. M. **Historia de Bolívia**. 5. ed. La Paz, BO: Editorial Gisbert y Cia S.A, 2003.

GOES FILHO, S. S. **Navegantes, bandeirantes, diplomatas: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

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

_____. **Os Limites do Sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

HOBBSAWAN, E.J. **Nações e nacionalidades**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1991.

HENRY, P. A História não existe. In: ORLANDI, E. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas, SP: ED. Unicamp, 1997.

INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

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

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LE GOFF, J. **A história nova**. Martins Fontes 1999.

- LEITE, L. P. **Vila Maria dos meus maiores**. Cuiabá, MT: IHG/MT, 1978.
- LOPEZ, L. R. **Historia da América Latina**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1998.
- MACHADO, L. Z. **Estado, Escola e Ideologia**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987.
- MARIANI, B. **Colonização linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MARIGUELA, A. D. B. **Português dos Quinhentos: cultura, gramática e educação em Fernão de Oliveira**. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, SP: UNIMEP, 2006.
- MARTINS, A. R. **Fronteiras e nações**. São Paulo, SP: Contexto, 1998.
- MAZIÈRE, F. **A análise do discurso: história e práticas; tradução Marcos Marcionilo**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.
- MENDES, N. F. **História de Cáceres. História da administração de Cáceres**.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- _____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- _____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- _____. **Interpretação; autoria; leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. **Língua brasileira e outras histórias – Discurso sobre língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: Editora RG, 2009.
- _____. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.
- _____. **Terra à vista! : discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- _____. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- PAYER, O. **Memória da Língua. Imigração e nacionalidade**. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1999.

_____. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: **Política Linguística no Brasil**. Orlandi, E. (org.), Campinas, SP: Ed. Pontes, 2007.

_____. O Trabalho com a Língua como Lugar de Memória. In: **Revista Synergies-Brésil**. Le Brésil et ses langues: perspectives en français. Coord. Véronique Braun Dahlet. Revue du GERFLINT. No.7 São Paulo, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Ler o Arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.) **Gestos de Leitura**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1981.

PFEIFFER, C. A Linguística nas associações: um recorte discursivo de sua institucionalização. Uma questão de política linguística. In: ORLANDI, E (Org.) **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: **Sentido e Memória**. Guimarães, E. e Brum-de-Paula, M.R. (orgs.), Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Políticas públicas de ensino In. ORLANDI, E. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

PRADO, C. **Língua Materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência**. Belo Horizonte, MG: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

PRETI, O.; ALONSO, K. M. **Educação em Mato Grosso**: desvelando estatísticas (1991-95). Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 1997.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, W. **Municipalização**: os conselhos municipais de Educação. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

RIGHI, E. M. R. C. **O dizer-se em línguas outras**: reflexões sobre escolhas linguísticas. Dissertação de Mestrado, Unicamp, SP: 2003.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Bliksten. São Paulo, SP: Ed. Cultrix, 2006.

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005.

SARQUIS, P. **Fronteiras, Educação, Integração**. Santa Maria, RS: 1996.

SILVA, E. P. **O cotidiano dos viajantes nos caminhos fluviais de Mato Grosso 1870-1930.** ICHS, Cuiabá, MT: 2002.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil, a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 1998.

SILVA PAULA, S. M. **Soldados de Fronteira:** Memórias e narrativas da criação do 2º Batalhão de Fronteira. Cáceres, MT: Ed. Autor, 2008.

SOUZA, S. A. F. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil:** discurso, história e educação. Tese de doutorado, Campinas, SP: 2005.

STURZA, E. R. **Línguas de fronteira e política de línguas:** uma história das ideias linguísticas. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2006.

THIESSE, A. M. **La création des identités nationales:** Europe XVIII-XX siècle.

VEIGA, I. P. A. et. al. **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEYNE, P. M. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história.** Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília, DF: Editora UNB, 1998.

VISIOLI, A. C. C. **Política de Ensino de Língua Portuguesa e Prática Docente.** Dissertação de Mestrado. Maringá, PR: 2004.

WAGNER, R. **A conquista do Oeste: a fronteira na obra de Sérgio Buarque de Holanda.** Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2000.

ZANDWAIS, A. Saberes sobre identidade nacional: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o Governo Vargas. In: FERREIRA, M.C E INDURSKY (Orgs.) **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos, SP: Claraluz, 2007.