

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

PRICILIANA DIAS PEREIRA

**A ESCOLA DE FRONTEIRA E O ALUNO BOLIVIANO: IDENTIDADE, SUJEITO,
LÍNGUA E ENSINO**

CÁCERES-MT

2022

PRICILIANA DIAS PEREIRA

**A ESCOLA DE FRONTEIRA E O ALUNO BOLIVIANO: IDENTIDADE, SUJEITO,
LÍNGUA E ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do professor Dr. Paulo Tafarello e presidido a Profa. Dra. Silvia Regina Nunes.

CÁCERES-MT

2022

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

P436a PEREIRA, Priciliana Dias.
A Escola de Fronteira e o Aluno Boliviano: Identidade, Sujeito, Língua e Ensino / Priciliana Dias Pereira – Cáceres, 2022.
88 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.
Orientador: Paulo César Tafarello
Coorientador: Silvia Regina Nunes

1. Fronteira. 2. Alfabetização. 3. Identidade. 4. Silêncio. I. Priciliana Dias Pereira. II. A Escola de Fronteira e o Aluno Boliviano: Identidade, Sujeito, Língua e Ensino: .

PRICILIANA DIAS PEREIRA

**A ESCOLA DE FRONTEIRA E O ALUNO BOLIVIANO: IDENTIDADE, SUJEITO,
LÍNGUA E ENSINO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) PAULO CESAR TAFARELLO
Orientador(a) – PPGL/UNEMAT

Prof. (a) Dr.(a) ROSIMAR REGINA RODRIGUES DE OLIVEIRA
Avaliador(a) Interno(a) – PPGL/UNEMAT

Prof. (a) Dr.(a) MARLON LEAL RODRIGUES (UEMS)
Avaliador(a) Externo(a) – UEMS

APROVADA EM: 13/12/2022

Dedico este trabalho a minha mamãe Zita que sempre esteve comigo durante todo o meu percurso acadêmico. E acreditou junto comigo que essa caminhada seria possível.

Ao meu irmão Eurico.

Aos meus irmãos e irmãs que guardo cada um deles em meu ser.
Ao meu orientador Paulo Tafarello pelo carinho e orientação durante o percurso dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus, a quem recorro e encontro fé e esperança.

À minha mãe Zita, quem sempre compartilho todos os meus sonhos. A pessoa amiga da qual compartilho meus anseios e alegrias.

Ao meu orientador Paulo Tafarello pelo carinho, atenção, paciência e dedicação. Pelas significativas conversas e orientações. E os momentos mesmo distante que compartilhamos de alegrias. Obrigada por fazer parte desse momento tão importante em minha vida. Quero que saiba que sempre terei orgulho e uma grande admiração por você enquanto profissional, e também enquanto pessoa.

À professora Silva Regina Nunes, por mais uma vez, ter a oportunidade de participar das suas maravilhosas aulas.

Quero deixar aqui meus agradecimentos com muito carinho a professora Eliana de Almeida, a professora Silva Regina Nunes e o professor Divino Alex Rocha de Deus em especial tenho grande admiração e dos quais, ainda na graduação, incentivaram a seguir carreira acadêmica.

À professora Eni Orlandi pelas aulas incríveis, das quais realizaram um grande sonho de ser sua aluna.

Ao professor Marlon e a professora Rosimar pelas excelentes contribuições e composição da banca.

Ao meu querido amigo Gildo Ribeiro Lima pelas palavras de afagos nos momentos de inquietações, e pelo apoio.

Ao meu amigo Lucinei pelo apoio e carinho.

Ao meu amigo José Augusto Soares Abreu que sempre eleva minha energia com suas palavras de positividade e sua energia que contagia.

À minha amiga Clariana Ribeiro pelos momentos de confidências, desabafos e alegrias.

Agradeço a todos os professores, que fizeram parte da grade curricular do mestrado.

A todos os colaboradores do *Campus*, que quando precisamos, estavam à disposição.

Grata a Deus e ao universo pelas pessoas incríveis que conheci através do mestrado.

"A vida é um soco no estômago."
(Clarice Lispector)

RESUMO

Para dizer sobre as línguas e a educação na escola de fronteira pelos estudos da linguagem nos filiamos à teoria da Análise de Discurso Francesa com linha de pesquisa Estudos de Processos Discursivos, que por meio dos conceitos teóricos e metodológicos possibilita que o analista inclua as condições ideológicas e históricas quando o discurso foi produzido. Considerando que escola é formada em um espaço heterogêneo fronteiriço, pretende-se refletir os sentidos engendrados do contato entre diferentes línguas (português e espanhol) que atravessam o sujeito fronteiriço boliviano no modo como identificam se na escola de fronteira e na forma como são interpelados pelo Estado através das Políticas Públicas Educacionais orientadas para a escolarização brasileira. Nesse sentido, a identidade da escola consolida-se, enquanto, sujeitos e línguas são silenciados, a escola constitui-se, como lugar projetado pelo Estado, onde o sujeito aluno deverá aprender a escrever e a falar a língua do país, a Língua Oficial – a língua portuguesa. Este trabalho tem como objetivo através da análise das *atividades de alfabetização* trabalhadas pelo pedagogo em sala de aula, compreender o silenciamento da língua materna (espanhol) do aluno boliviano no processo de alfabetização na escola de fronteira.

Palavras chaves: Fronteira; Alfabetização; Identidade; Silêncio.

ABSTRACT

THE BORDER SCHOOL AND THE BOLIVIAN STUDENT: IDENTITY, SUBJECT, LANGUAGE AND TEACHING

To talk about languages and education in the border school through language studies, we affiliate ourselves with the theory of French Discourse Analysis with the line of research Studies of Discursive Processes, which, through theoretical and methodological concepts, allows the analyst to include ideological conditions and historical when the speech was produced. Considering that school is formed in a heterogeneous border space, it is intended to reflect the meanings engendered from the contact between different languages (Portuguese and Spanish) that cross the Bolivian border subject in the way they identify themselves in the border school and in the way they are questioned by the State through Educational Public Policies oriented towards Brazilian schooling. In this sense, the identity of the school is consolidated, while subjects and languages are silenced, the school is constituted, as a place designed by the State, where the subject student must learn to write and speak the language of the country, the Official Language - the Portuguese language. This work aims, through the analysis of the literacy activities worked by the pedagogue in the classroom, to understand the silencing of the mother tongue (Spanish) of the Bolivian student in the literacy process in the border school.

KEYWORDS: Border, Literacy, identity, silence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Interculturais de fronteira Cidades e números de unidade de ensino em 2013 (MEC).	48
Figura 2 – Ficha de matrícula das escolas municipais de Pontes e Lacerda-MT.....	62
Figura 3 – Ficha de matrícula das escolas estaduais de Mato Grosso.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I HISTORICIDADE: EDUCAÇÃO COLONIAL	14
1.1 O PLANO DE ENSINO COLONIAL	15
1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS POMBALINAS.....	17
CAPÍTULO II FRONTEIRA COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS	22
2.1 OS TRATADOS DE LIMITES E A FRONTEIRA CENTRO OESTE	25
2.2 FAIXA DE FRONTEIRA PONTES E LACERDA-MT	31
CAPÍTULO III ESCOLA DE FRONTEIRA	38
3.1 IDENTIDADE.....	39
3.2 O ENSINO DO ESPANHOL NA ESCOLA DE FRONTEIRA.....	44
3.2.1 Por que o ensino do espanhol não é privilegiado, e sim a Língua Inglesa? E o ensino de língua bilíngue?	44
3.3 O INGRESSO DE ALUNOS-BOLIVIANOS NO ENSINO PÚBLICO.....	49
3.3.1 Como acontece o processo de matrículas para os alunos bolivianos?.....	49
CAPÍTULO IV ASPECTO TEÓRICO E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	54
4.1 QUADRO TEÓRICO.....	54
4.2 MEMÓRIA DISCURSIVA E ESQUECIMENTO	57
4.3 HISTÓRIA E OS APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO	58
4.4 SILENCIAMENTO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM	60
4.5 A METODOLOGIA.....	61
4.6 OBJETO E OBJETIVO.....	63
4.7 CORPUS DE ANÁLISE	66
4.8 O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO	73
4.9 GESTOS DE ANÁLISES	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

Existe um imaginário sobre a fronteira que a resume em apenas uma linha demarcatória territorial, um espaço homogêneo. A partir dos estudos discursivos sobre línguas de fronteiras propomos a constituição desse espaço, não somente da perspectiva territorial, mas também político e social, bem como um espaço de contato entre pessoas/sujeitos e línguas, no caso o português e o espanhol. Na região fronteira Centro-Oeste, que recorta o município de Pontes e Lacerda no estado de Mato Grosso e faz divisa com a Bolívia, há uma história do cruzamento da língua portuguesa e espanhola que é marcada por uma memória de litígios. Esta disputa se instaura desde a formação do império português e espanhol, e repercutiu no processo de expansão e colonização da região. As terras brasileiras são disputadas pelas línguas nacionais dominantes, a língua portuguesa e língua espanhola, com o domínio português, formou o país Brasil, de outro lado, a constituição do país Bolívia pela dominação espanhola formando a fronteira Centro-Oeste mato-grossense.

A fronteira define e determina o limite de um país em termos gerais, em outro ponto ao qual pomos em relevância em nossa pesquisa, compreendemos como o espaço de encontro de diversas línguas, culturas, etnias e de diferentes sujeitos (brasileiro e boliviano) que se relacionam entre si, configurando um espaço heterogêneo de sentidos. Nessa direção discursiva, designamos **a fronteira Centro-Oeste como um espaço em movimento de sentidos entre línguas**. Deste modo, considerar a fronteira como “**espaço em movimento**” supõe tomá-la como espaço de funcionamento de línguas, ou seja, a Língua Portuguesa (Oficial) e a Língua Espanhola (estrangeira) entraram em contato no âmbito escolar.

Na cidade de Pontes e Lacerda, as escolas estaduais e municipais fronteiriças recebem alunos com dupla nacionalidade – a brasileira e a boliviana. Todos os cidadãos estrangeiros menores (6 anos aos 18 anos) legalizados ou não, têm acesso à Educação com os mesmos direitos que a lei atribui aos alunos em situação regular em território nacional, “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005) (MEC/SEESP. 2006. Brasília-DF). Quando a família migra da Bolívia para o Brasil, é essencial que os pais matriculem as crianças em uma unidade escolar, as políticas migratórias asseguram a educação gratuita para qualquer imigrante que residir em solo brasileiro. A matrícula é realizada na instituição de ensino por meio do documento Requerimento de matrícula e de acordo com a forma de ingresso do aluno, no caso, o aluno boliviano é necessário a apresentação do Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), histórico escolar e os documentos pessoais. Outra exigência legal quanto

aos documentos escolares, os quais devem ser traduzidos para a língua portuguesa por tradutor juramentado. Mas em hipótese alguma, a matrícula de aluno estrangeiro deve ser negada em primeira instância, a legislação brasileira assegura o direito de imigrantes de frequentarem à escola, mesmo sem documentação, durante o período necessário para regularização necessária da documentação exigida pela unidade escolar.

Nosso estudo sobre Línguas de Fronteira iniciou na graduação, no trabalho de conclusão de curso, intitulado como “A língua como fronteira: ensino e memória” 2018, nossos primeiros gestos de análises compreendemos que o sujeito-aluno-boliviano é atravessado, (des)constituído pelo processo de escolarização, dessa forma processo não resume no simples processo de aprender (aluno) ou ensinar (professor) uma segunda língua, isto é, o Português como língua nacional, passa a ser a língua de identificação do aluno-boliviano, a língua que ele aprende a falar e escrever. Analisando as produções textuais dos alunos bolivianos do ensino fundamental II percebemos que os desvios ortográficos considerados e corrigidos pelo professor, são os traços da língua materna (espanhol) perpassando o português em sua escrita. No texto escolar, o sujeito-aluno é afetado pela memória das línguas (espanhol) que o constituem, atravessam-no, e retornando sobre as formas linguísticas do português. Em vias de regras debruçamos a continuação de nossa pesquisa, em refletir sobre o processo de alfabetização dos alunos bolivianos, como acontece o processo de silenciamento do espanhol em sala de aula, e também como é constituído o imaginário/identidade do sujeito-aluno-boliviano por meio das políticas públicas educacionais estaduais.

Refletir sobre a escola de fronteira e o aluno boliviano, é refletir sobre a memória de povos e línguas, por essa via, discorreremos sobre a constituição histórica da relação entre a língua portuguesa e a língua espanhola durante o processo de formações das colônias portuguesas e espanholas produziram marcas de conflitos, uma memória de litígio, entre duas línguas de dominação. Neste percurso, abordaremos alguns aspectos da educação brasileira, as fomentações das políticas educacionais para o aluno imigrante, em específico, aluno-boliviano. Em vista disso, explicaremos sobre o início da educação no município Pontes e Lacerda-MT e a formação das escolas de fronteira do Centro Oeste.

CAPÍTULO I

HISTORICIDADE: EDUCAÇÃO COLONIAL

Considerando alguns aspectos da origem da Educação Brasileira que estão diretamente ligados ao sistema de ensino colonial formalizado e introduzido pelo colonialista português. Para discutir esse processo histórico, nos respaldamos no trabalho de Ribeiro 2001, e na pesquisa da Bethânia Mariani, 2004. Como postulado, a escola como “mecanismo ideológico” tomaremos a colocação desse conceito a partir de Althusser 1985.

Nos séculos XVI, XVII, XVIII a América teve seus territórios conquistados e colonizados. Os europeus depararam-se com as colônias nativas, povoados estes denominados de “índios”. Estes povos possuíam sua própria educação, religião, cultura e língua que não fora aceita pelos colonizadores. Para a exploração dos povos nativos, era necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social, assim, o regime colonial português engendrou moldes particulares da cultura portuguesa para “educar” os povos nativos.

O objetivo conjunto Estado/Igreja de colonizar e de evangelizar definia-se pelo sistema de padroado, ou seja, por um lado o papa atribuía à Coroa portuguesa atividades da hierarquia religiosa e as despesas eram tributadas ao Rei; por outro, cabia a Portugal a tarefa de evangelizar os habitantes das terras descobertas. O padroado gerava obrigações e sujeições para ambas as partes: Portugal devia evangelizar, mas o clero ficava submetido ao poder real. A única ordem religiosa que tinha mais independência, mais acesso direto ao Papa e menos subserviência aos reis portugueses, era a Companhia de Jesus. São os jesuítas que, ao longo da história da formação da sociedade colonial, exercerão um papel influente na composição das políticas linguístico- colonizadoras tecidas pelos reis portugueses e pelo Vaticano. (MARIANI, 2004, p. 04). Essa relação entre colonizador e colonizado se estabelece na relação de poder, em 1500, quando Pedro Álvares Cabral e companhia chegaram às terras brasileiras e tomaram posse, em nome do rei D. Manuel Portugal, os índios passam a ser vistos como povos “selvagens” e falantes de uma língua estranha a ser civilizada e domesticada. “A relação de colonização é, em si, da ordem de um acontecimento discursivo, tal como Pêcheux o formula: ‘ponto de encontro de uma atualidade e uma memória’.” (MARIANI, 2004, p.74). A dominação por meio da língua foi o fator essencial para a dominação política e econômica, cultural e marca o início para a formação da identidade linguística brasileira.

[...]A colonização linguística é desencadeada no bojo do acontecimento linguístico que um processo colonizador convoca, qual seja, no ainda irrealizado languageiro que virá a se constituir como língua nacional, há um

complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação. [...] A colonização linguística, como foi dito, se inscreve na ordem de um acontecimento de uma maneira específica: ela se realiza no encontro de várias memórias simbólicas (as línguas, em suas distintas materialidades) com uma atualidade o (des) encontro linguageiro, a incompreensão dos sentidos). Como resultado, a colonização linguística produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, provoca reorganizações no funcionamento dos sistemas linguísticos além de rupturas em processos semânticos estabilizados”. (MARIANI, 2004, p.02)

Consideramos, como língua de colonização, a língua dos portugueses, que impõem sobre as outras línguas indígenas e africanas, as línguas colonizadas, dos povos colonizados. O lugar de onde o colonizado fala se constitui no entremeio da heterogeneidade linguística no seio da colonização. Esse processo de colonização linguística, se dá enquanto acontecimento, uma língua entra em contato com outra, isto é, um conjunto de línguas constitutivas de povos (indígenas, africanos) culturalmente distintos no Brasil que deparam com a imposição de uma única língua, a língua colonizadora, impondo suas ideologias e configurando as demais línguas como línguas colonizadas. Acontecimento linguístico que virá a se constituir como língua nacional.

1.1 O PLANO DE ENSINO COLONIAL

O ensino público em Portugal era de responsabilidade do Estado e a Igreja Companhia de Jesus, posteriormente, no Brasil. A igreja encarregava-se do sistema educacional, desde o renascimento, quando iniciou a reforma católica (XI), com intuito de catequizar os povos dominados na América.

A educação colonial brasileira podemos situar alguns momentos importantes. Em primeiro momento (1549-1570): chegada dos jesuítas: o ensino executado pelo plano de ensino de Manoel de Nóbrega. Em segundo momento (1599-1759): sistematização da pedagogia jesuítica -Ratio Studiorum. Em terceiro momento: (1759-1808): Marquês de Pombal e as reformas educacionais. Em quarto momento: Educação pautada na nova Base Nacional Comum Curricular (porque havia a necessidade de construir um currículo comum que atendesse a todos, isso já previsto na própria LDB/9394/96).

A ordem religiosa, a Companhia de Jesus, representada pelos jesuítas, fizeram as primeiras ações para implantação da língua portuguesa no Novo Mundo (ORLANDI, 1990). A Igreja Católica com suas missões religiosas e o Estado com as ações políticas administrativas trabalhavam no mesmo objetivo de unificar e expandir a colônia. Em 1549, com a vinda do

Padre Manoel de Nóbrega e seu grupo de fiéis, os jesuítas, iniciaram os primeiros trabalhos de educar os povos indígenas. A visão de educação é plenamente sobre a labor do cristianismo. Nóbrega desenvolveu um *plano de ordenação de evangelização dos nativos* que melhor permitisse a consecução de suas intenções de aproximar os índios do modo de vida cristão. O Padre Manuel da Nóbrega (1517-1570), deixou várias cartas escritas, reunidas em uma obra de valor pedagógico, intitulada em “Diálogo Sobre a Conversão do Gêntio” (1556/1557), sobre sua conjectura missionária em solo brasileiro.

A educação indígena para as crianças era voltada à coletividade, viviam em sociedade e partilhavam as atividades em comum, sem nenhuma noção de escolarização. Assim, certamente, a escola está estritamente ligada a política de colonização. A priori a problemática era ensinar os índios a falar, o Português, a primeira tentativa do plano de “educação e escola” era ação de conversão. Os jesuítas primeiro introduziram o ensino da língua portuguesa. Seguramente, os jesuítas tinham como metodologia pedagógica, aprender a língua indígena, buscavam gramaticalizar a língua tupi, transcreviam as novas formas linguísticas em escrita, ou seja, tornavam a língua oral em língua escrita. Depois, ensinavam as crianças músicas, teatro, dança que falavam do deus cristão, em língua indígena, desse modo, a Igreja conseguia dominar a maior parte da colônia, domesticando os índios como cristão, e ao mesmo tempo, tornando-os súditos da coroa portuguesa.

A reprodução da força de trabalho tem pois como condição *sine qua on*, não só a reprodução da -qualificação- desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da “prática” desta ideologia, com tal precisão que não basta dizer: -não só mas também-, pois conclui-se que é nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho. (ALTHUSSER, 1985, p.04. Grifos nossos)

Em outra perspectiva, o processo de catequização só seria possível, pela sujeição dos povos selvagens, que eram obrigados a frequentar um local, onde aprendiam a falar e escrever a língua portuguesa e as instruções de forma metodológica. Como espaço para impor a língua colonizadora, surge a escola como um lugar de execução do ensino sistematizado da língua, isto é, como espaço de produção ideológica. “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2013, p.), ou seja, os povos nativos são submetidos ao ensino da língua portuguesa, e se constituem enquanto sujeito-colono-português, silenciando sua língua materna. E assim, sujeitos e sentidos se constituem inerentes à colonização.

No segundo momento: O Ratio Studiorum, em 1599, configurou o primeiro modelo de políticas pedagógicas voltado para o ensino, uma espécie de instrução para os professores jesuítas ficarem cientes de suas obrigações de ensino para execução do projeto missionário. Este manual educativo oficial dos jesuítas seria unificado para todos os colégios confiados à Companhia de Jesus. Essa sistematização pedagógica constitui em 467 regras, incluindo, a grade de ensino: curso de humanidades, curso de filosofia e curso de teologia; orientações metodológicas e os castigos a serem aplicados, logo mais, incluíram alguns cursos para os docentes/padres.

Os jesuítas seguiam orientação contida no Ratio qualquer fossem a região onde atuassem. A regra 34 Provincial determinava: Como, porém, na variedade de lugares, tempos e pessoas podem ser necessária alguma diversidade na ordem e no tempo consagrado aos estudos, nas repetições disputas e outros exercícios e ainda nas férias, se julgar conveniente, na sua Província, alguma modificação para maior progresso nas letras, informe o Geral para que se tomem as determinações acomodadas a todas as necessidades, de modo, porém que aproximem o mais possível da organização geral dos nossos estudos. (FRANCA, 1960, p. 132 apud RIBEIRO, 2001, p.15. Grifos nossos)

Neste ponto, o ensino à distância instruído pelo plano de Manoel de Nóbrega de catequizar e instruir os índios, porque justamente era proposto para os povos nativos. O Ratio Studiorum é constituído pelo governo Português nas condições de produção de um avanço colonial, este plano seria para instruir os povos colonizados. No funcionamento do novo modelo de ensino, não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar, mas pelo contrário, o intuito de manter, reforçar e dar continuidade à dominação. Nesse sistema, o Estado conseguiria estabilizar e controlar a ordem de ensino dos jesuítas. A educação profissional (trabalho manual) continuava sendo rudimentar, quer seja para os índios, quer seja para negros e os mestiços.

Importante ressaltar que o ensino da língua portuguesa ganha gramáticas e caracteres metodológicos específicos, ministrado no *curso humanidades* do Ratio, que compunha de 4 séries de gramáticas (assegurar a expressão clara e exata), uma de humanidade (assegurar a expressão rica e elegante) e uma de retórica (assegurar expressão poderosa e convincente), (RIBEIRO, 2001). Esse método educacional jesuítico entra em decadência com a Reforma Pombalina (XVIII), quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa.

1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS POMBALINAS

Portugal entra em decadência no período mercantil e não sustenta a passagem para o período industrial do capitalismo. Quando acontece a dominação espanhola (1580- 1640):

Portugal sairia arruinado da dominação espanhola, a sua marinha destruída, o seu império colonial esfacelado(...). Estava definitivamente perdido para Portugal o comércio asiático(...). Efetivamente, só lhe sobraria o antigo império ultramarino, o Brasil e algumas posses na África. Estas aliás só valerão como fornecedores de escravos para o Brasil. (PRADO JR, 1969, p.49 apud RIBEIRO, 2001, p.16)

No século XVIII, o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), o Ministro de D. José-I, concentra nos ideais para recuperar a economia e modernizar a cultura de Portugal. Isso recorre ao destino da colônia brasileira que estava em ascensão, os ideais do ministro e a Companhia de Jesus entram em conflito, atribuindo todos os males da educação, responsabilizando-os pela decadência cultural e educacional, assim, logo, foram expulsos em 1759. A nova administração queria descentralizar o poder da Igreja para o Estado.

Para consolidar a sua reforma é sancionada a lei em 7 de junho de 1755 -Diretório dos Índios. Tal, que institui a consolidação das fronteiras conquistadas em acordos políticos e unificação do Brasil colônia como uma única nação. No parágrafo terceiro fica explícito o dissabor do Ministro perante a liderança dos Jesuítas:

3º. Não se podendo negar, que os índios deste Estado se conservaram até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos Sertões, em que nasceram, praticando os péssimos, e abomináveis costumes do Paganismo, não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoráveis mistérios da nossa Sagrada Religião, mas até das mesmas conveniências Temporais, que só se podem conseguir pelos meios da civilidade, da Cultura, e do Comércio: E sendo evidente, que as paternais providências de Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Povos, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado: Estes duos virtuosos, e importantes fins, que sempre foi heroico empresa do incomparável zelo dos nossos Católicos, e Fidelíssimos Monarcas, serão o principal objeto da reflexão, e cuidado do Diretores. (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1755, Art. 3º)

Uma nova ordem instaura-se, não muito difere da ordem anterior, o discurso de cristianizar e civilizar os miseráveis povos, para que possam ser úteis a si mesmo, aos moradores (sociedade) e ao Estado, sendo que, “todos os aparelhos ideológicos de Estado, sejam eles quais forem (Estado e Igreja), concorrem para um mesmo resultado: a produção das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (ALTHUSSER, p.60,

1985). O Estado estabelece como o poder maior de controle, que determina qualquer regra ou lei para as Aldeias/Vilas, e a Igreja ganha estatuto de Aparelho Ideológico de Estado, cumprindo o seu papel a mercê do Estado, para “que os Índios tratem ao seus Párocos com aquela veneração, e respeito, que se deve ao seu alto caráter” (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1755).

No inciso sexto a sua primeira ordem a ser executada imediatamente na colônia:

Sempre foi máxima a inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indiscutível, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes, e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, [...].Observando, pois todas as Nações polidos do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidarem os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar este preciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral, mas unicamente Portuguesa, na forma, que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1755. Grifos nossos)

O ensino consolidado pelos jesuítas, primeiramente, acontecia pelo ensino da língua colonizadora na escola elementar, porém, esse processo de ensino – aprendizagem da língua escrita não acontecia de forma perfeita, no encontro das duas línguas (demais línguas) produziam mudanças na constituição de novas formas linguísticas. Nascia uma nova língua, a língua geral-brasílica identificando os novos sujeitos-colonos. A língua geral tornou-se a língua da colônia, falada pelos índios, escravos e mestiços no dia a dia.

Tanto no caso da coroa portuguesa como no caso da igreja, uma única língua, ou a portuguesa ou a brasílica, era convocada para diluir a diversidade e civilizar os índios. Seja como for, em ambos os casos o objetivo era o mesmo: inscrever o índio como um sujeito colonizado cristão e vassalo de El-Rei a partir do aprendizado e utilização de uma só língua. (MARIANI, 2004, p.04. Grifos nossos)

A visão estereotipada de Pombal frente a atual condição de produção colonial linguística, caracterizavam-se como espaço de heterogeneidade linguística, de modo que, junto com a língua portuguesa (a do colonizador), funcionavam outras línguas, como o tupi, as

línguas africanas, e a língua geral (língua falada no dia-a-dia na colônia). O discurso de Pombal a partir da lei institui que primeiramente, o colonizador deve inserir o seu próprio idioma, isto é, o domínio do colonizador sobre os povos conquistados se dá na/pela língua(gem). Desse modo, para dizer-se, significar-se e identificar-se enquanto sujeito-colonizado, como determinava a lei de 1755, a condição necessária para o indivíduo era submeter-se à língua imposta pelo Estado.

Quando dizemos sobre o ensino de língua portuguesa, “refiro-me não às diferentes práticas linguísticas presentes no território português, mas à imagem constitutiva dessa língua como uma unidade imaginária, frente à diversidade dialetal” (MARIANI, 2004, p.04), ou seja, as línguas que circulavam para o Estado, não eram concebíveis como uma língua, mas sim, como uma invenção verdadeiramente *abominável e diabólico*. O valor conferia apenas à língua portuguesa, que só por meio dela seria possível compreender a religião e atingir a condição necessária de vassalagem e de civilização. Um discurso contraditório que silencia as línguas, memórias e seus falantes/colonos, instituindo, a língua portuguesa, como a língua única da nação, isto é, “observa-se nesse caso que língua e nação estão conjugados em termos da formação de uma comunidade linguístico-jurídica distintiva de um povo, ou seja, a língua portuguesa é uma instituição nacional” (MARIANI, 2004, p.04). A colônia ganha o estatuto de unificação e identificação de nação, a brasileira, e de uma língua homogênea, o português.

Para realizar essa ação no inciso sétimo do Diretório determina a fundamentação de duas escolas públicas:

7º. E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo. (DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS, 1755, Art.7º, Grifos nossos)

A língua portuguesa como instituição instaura um lugar político de jogo de práticas linguísticas, demarcando uma fronteira na relação com as demais línguas. Diante disso, os falantes de qualquer outra língua têm como *dever* aprender a *falar* e a *escrever* corretamente a língua de instituição do Estado, para pertencer à nação brasileira. A escola constitui-se, assim, como lugar projetado pelo Estado, onde o sujeito-aluno deverá aprender a escrever e a falar a língua do país, a língua oficial do Estado – a língua portuguesa. A escola passa a atuar como um mecanismo ideológico, utilizado para trabalhar as políticas pedagógicas de interesse do Estado.

O documento “Real Mesa Censória” de 5 de abril de 1.768 (modelo de Portugal), fomentava o funcionamento das escolas primárias, estabelecia um conjunto de regras que aboliram a instância tradicional e concentrava a escolha dos materiais e livros escolares para um único órgão, sendo somente o rei, que poderia proibir o uso de uma determinada obra ou categoria de escritos. Visto que, os professores também, eram requisitados pelo Estado; os quais não exerciam poder de estabelecer competências éticas e tão pouco regras que envolviam o exercício da profissão, ficando totalmente isentos.

As reformas pombalinas com a transformação do ensino de evangelização para a instrução do ensino público, não só propôs um sistema com métodos educacionais, todavia incumbiu diretamente a educação escolar à serviço do interesse político do Estado.

CAPÍTULO II

FRONTEIRA COMO UM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Neste capítulo iremos discorrer sobre os principais tratados de limites que corroboraram com a constituição da Fronteira geopolítica e fronteira linguística, e ainda, delimitam os territórios portugueses e espanhóis nas fronteiras do Mato Grosso ao longo do período colonial. Trataremos dos diversos significados atribuídos à palavra *fronteira*, e o sentido da qual a concebemos, como um espaço singular, onde circulam diversas línguas e sujeitos.

Se as fronteiras são sociais, se nelas vivem diferentes etnias – índios, espanhóis, árabes, portugueses, alemães, entre outros – o contato linguístico é uma consequência inevitável, e a situação das práticas linguísticas nessas regiões, de um modo geral, um campo pouco explorado pela linguística brasileira. (STURZA, 2005, p.04)

A pesquisadora linguista Eliana Rosa Sturza, 2005, relata que há um escasso número de trabalhos linguísticos sobre a região de fronteira brasileira, que possam justamente mapear a situação das línguas de fronteira, faltando uma maior focalização na questão do contato linguístico nas nossas fronteiras. O que nos leva apresentar o contexto histórico de constituição da fronteira Centro-Oeste Brasil-Bolívia, e mais precisamente, a constituição da faixa de fronteira noroeste do município de Pontes e Lacerda, e levando em consideração que as fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social, discorrendo a respeito da constituição desse processo de povoação: a formação das vilas e escolas na faixa de fronteira. Mapeamos neste capítulo tais descrições, com o objetivo de mostrar a definição heterogênea linguística que compõem essa fronteira.

A fronteira define e especifica o país, assegura o instinto de propriedade tão natural e imperioso nos povos, como nos indivíduos. E enquanto movimento de conquistas diplomáticas, a fronteira se faz nos limites que naturalmente, os homens põem entre si. (ARAÚJO, 2000, p.62)

As fronteiras assumem características próprias em diferentes momentos históricos, pois as condições de produção compreendem fundamentalmente a situação e o sujeito, incluindo o contexto sócio histórico e ideológico, (ORLANDI, 1990). Nesse sentido, as fronteiras estão cada vez mais dinâmicas e vivas, sendo necessário investigar, ao invés de definí-las como limites, prontas e acabadas. A memória sobre fronteira é retomada de várias maneiras, muitas vezes, como um lugar de contrabando, tráfico, passagem de pessoas ilegais, como um lugar

mais abastado dos grandes centros urbanos, um lugar perigoso entre outros, e ainda é possível averiguar notícias negativas sobre “terra de ninguém”.

Dito isso, colocando em relevância os sentidos produzidos pela palavra *fronteira*, perguntamos, como definir a Fronteira/as fronteiras? Partiremos do princípio geral proposto no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa as seguintes designações para a palavra *fronteira*:

Fronteira. [F. subst. do adj. Fronteiro.] S f. 1. Limite (1) de um país ou território no extremo onde confina com o outro. 2. Região adjacente a esse limite. 3. Fig. Está chegando às fronteiras da loucura. 4. Fig. Extremo, fim, termo. 5. Fís. Limite material de um sistema; separação entre um sistema e o seu exterior. 6. Mat. Conjunto dos pontos-fronteiras de um conjunto; contorno. **Fronteira agrícola.** Econ. Limite da área de exploração agrícola. **Fronteira de acumulação.** V. fronteira viva. **Fronteira de tensão.** V. fronteira viva. **Fronteira esboçada.** Tipo de fronteira (1) simplesmente desenhada sobre um mapa, não correspondendo o seu traçado a nenhuma adaptação passiva do homem ao meio e nem a nenhuma adaptação ativa do Estado a que pertence. **Fronteira morta.** Tipo de fronteira (1) que passou de viva à categoria das linhas tranquilas, desde que cessou a tensão existente. **Fronteira termodinâmica.** Met. Região da atmosfera, a cerca de 160 km de altitude, além da qual a rarefação da atmosfera é tão grande que o movimento de um objeto, ainda que em grande velocidade, não gera calor apreciável. **Fronteira viva.** Tipo de fronteira (1) resultante da lenta evolução histórica e fixada através de choques ou de lutas armadas; fronteira de acumulação, fronteira de tensão. (FERREIRA, 2009, p. 940).

Os conceitos apresentados por Ferreira (2009) abrem uma noção do significado de expressões para diversos tipos de fronteiras, tais como: Fronteira econômica, Fronteiras geográficas e Fronteiras políticas entre outros. Os tipos de fronteiras explanado em nossa pesquisa são fronteiras geográficas (seca ou fluvial), as fronteiras políticas e fronteiras linguística, esta última não está designada no verbete do dicionário Aurélio. O conceito de fronteira, de modo geral, define os limites entre um território e outro, como uma linha imaginária, que estabelece o limite e o fim de cada país, desta que chamaremos de fronteira geográfica.

A partir da observação de Chaves (2008, p.219), procuramos destacar o conceito de fronteira política:

Na medida em que a fortificação não era somente um artefato “político e cultural” lusitano, mas, ao mesmo tempo, um “ponto convergente”, demarcador de encontros/desencontros entre grupos étnicos e sociais com experiências culturais distintas. As fortificações contribuíram para demarcar

uma fronteira política com os domínios espanhóis, mas também foram importantes cenários para que portugueses, luso-brasileiros, africanos, ameríndios e mestiços estabelecessem diferentes interações. Nesse sentido, o sentido de fronteira engloba, não os limites estabelecidos pelo curso do rio Guaporé, ao separar territórios português e espanhol, mas designa também as distinções entre e nos espaços intra ou extra-muros, nos povoados construídos próximos aos fortes, tanto de origem ameríndia como luso-brasileira. A fronteira conforma-se a espaços de sociabilidades, nos quais os grupos que neles viviam eram seus principais protagonistas. (CHAVES, 2008, p.219)

A fronteira como espaço fronteiro de relações sociais e diplomáticas, conflitos militares, alianças, contatos de línguas, bifurcações, reconhecimento e pertencimento, e a necessidade de limites. Silva, 2008, conclui sobre fronteira política, é uma construção histórica-evolutiva que foi relacionada com os grandes conflitos da humanidade. E geopoliticamente, sua demarcação ocupa o primeiro lugar quando a problemática versa sobre o estabelecimento de tratados de paz ou de convivência pacífica entre nações. Ainda Silva, (2008, p.04) “A fronteira, portanto, é um perímetro instaurado por um poder cujo projeto político é de afirmar e distinguir-se das outras entidades territoriais”. Situações recorrentes, os tratados firmados entre Brasil e Bolívia durante a colonização. Os processos de estruturação dos espaços colonizados em vilas, capitanias e estados, e a fomentação jurídica do país, a formação dos aparelhos ideológicos do Estado, como, escola, igreja, exército, família entre outros, permitindo que cada nação tenha seus direitos e deveres.

Na designação de espaço de enunciação fronteiro, destaca-se:

Esta relação entre falantes e línguas interessa-nos enquanto um espaço regulado e de disputas pela palavra e pelas línguas, enquanto espaço político, portanto. A língua é dividida no sentido de que ela é necessariamente atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos não desigualmente divididos. (GUIMARÃES, 2005, p.18 apud BAR, 2015, p.265, grifos nossos)

Nas definições de BÄR (2015, p.266) em seus estudos sobre a fronteira do sul brasileiro, “o espaço de enunciação fronteiro como um espaço político onde entram conflito as línguas nacionais de Estados diferentes (português e espanhol) juntamente com as demais línguas de fronteiras”. Essa fronteira foi marcada pelo contato de línguas nacionais e seus Estados, isto é, nesse espaço estabelece uma relação à língua nacional e às línguas de fronteira. Esse encontro de duas ou mais línguas geram atritos, pois entende-se que a hegemonia da língua oficial e nacional portuguesa corresponde à zona de fronteira.

O sujeito de uma língua entra em contato com o outro de outra língua, relacionando-se em um mesmo espaço brasileiro. A língua portuguesa unidade nacional impõe que o sujeito se identifique, signifique-se, enquanto sujeito daquela única língua. O Português instituiu características de língua civilizada, isto é, não foi civilizada por nenhuma outra língua no processo de colonização do novo mundo, considerando como língua colonizadora, que faz fronteira com os países de fala hispânica.

Outro ponto importante, segundo Guimarães é o registro formal que a língua quando passa a ser normativa, segrega as demais divisões da língua que são significadas como erradas. Procede o papel para a mídia, as gramáticas, os dicionários e a escola. Relembrando o papel exclusivo exercido historicamente nas instituições escolares de catequizar/civilizar/ensinar a língua Oficial do Estado.

Como a fronteira é lugar do encontro do diferente entre si, defini-la apenas como fronteira seca, fluvial, natural, ou como limites de território, é simplesmente deixar de lado, as tensões que mantêm ela viva, já que a fronteira é em sua essência o lugar da alteridade, do movimento. É isso o que faz dela uma realidade singular para cada região fronteira. Cada região é formada pelo encontro de diversos povos. Essas linhas/fronteiras retomam memórias em seus traçados de lutas, contatos, línguas, culturas e compromissos diplomáticos. Em suma, considerar a fronteira como “espaço em movimento” supõe tomá-la como espaço de funcionamento da língua, em jogo constante com a unidade homogênea do Estado. Compreendemos, assim, a fronteira como um espaço discursivo em movimento, passível de interpretação. E assim, conceituamos “fronteiras linguísticas”, as relações de contato entre as diversas línguas que circulam no bojo da fronteira discursiva.

2.1 OS TRATADOS DE LIMITES E A FRONTEIRA CENTRO OESTE

A constituição de uma determinada fronteira não está alheia à história nacional, isto é, o contato ocorrido entre os povos, portugueses e os espanhóis que compõem a história sobre essa fronteira Centro-Oeste. O Brasil é o maior país sul-americano e possui uma extensa fronteira, que faz divisa com dez dos doze países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Guiana Francesa, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela, menos com Equador e Chile, que compõem a América do Sul. Desses países: Bolívia, Venezuela, Paraguai, Argentina, Peru, Chile, Uruguai, e Colômbia, possuem o espanhol como língua oficial, sendo que somente no Brasil é falado o Português, isto expõe uma relação peculiar de historicidade entre o português

e o espanhol nessa região de colonização, que predomina a origem da língua Castelhana/Espanhola.

Durante o período colonial foram vogados entre Portugal e Espanha os tratados: A Bula-Inter Coetera do Papa Alexandre (VI -1493), o Tratado de Tordesilhas (1494), a Convenção de Saragoça (1529), o primeiro Tratado de Urecht (1713), o segundo Tratado de Utrecht (1715), o Tratado de Madri (1750), o Tratado do Pardo (1761), o Tratado de Santo Ildefonso (1777), e a Convenção de Badajoz (1801). A partir desses acordos que o Brasil configurou seus limites fronteiriços aproximadamente ao seu território atual, e consequentemente, foram decisórios para a formação da Fronteira Mato-Grossense que faz divisa com dois países; Bolívia e Paraguai de colonização hispânica.

No século XV, a Espanha e Portugal eram as maiores potências mundiais na expansão marítimo-comercial da Europa. Portugal conquistou uma série de domínios ao longo da costa africana, enquanto a Espanha apostava em chegar ao Ocidente nas Índias. Nesse percurso, o navegador genovês Cristóvão Colombo comandante da frota espanhola encontrou novas terras a oeste do Atlântico, crente que havia conquistado seu objetivo, mas logo descobriu-se que se tratava de um novo continente, nomeado como América. Para proteger legalmente os territórios "recém-descobertos" o rei espanhol Fernando de Aragão II pediu intercedência do papa Alexandre VI, que redigiu um documento chamado Bula-Inter Coetera, no qual, estabelecia uma linha de 100 léguas da ilha de Açores (atualmente Cabo Verde), e todo o território Oeste ficou como pertencente à Espanha. No entanto, Portugal não aceitou a situação imposta e exigiu revisão do acordo. Em torno de dois anos de negociações, as duas nações estabeleceram um novo tratado, o acordo de Tordesilhas (1494). O acordo revogou que o território a oeste da linha ficaria com a Espanha e a leste com Portugal, e a nova linha imaginária seria traçada a 370 léguas da Ilha de Cabo Verde.

Através de uma fronteira linear (linha imaginária), as posses portuguesa e espanhola foram delimitadas no território da América do sul, um local demarcado para ser explorado. Dessa forma, as terras do litoral brasileiro, mesmo antes de serem descobertas, pertenciam a Portugal. Logo, no novo continente em 1500, ocorreria a “descoberta do Brasil”, isto é, iniciaria o processo de exploração e formação das colônias portuguesas, e as outras espanholas ao oeste. Observando em alguns mapas, o território português no Brasil começava nas proximidades de Marajó onde atualmente se encontra o Pará, e descia em linha reta até Laguna, Santa Catarina traçando a fronteira de limites.

A expansão abrange no início do século XVIII região primeiramente colonizada, local onde situava a capitania do Rio de Janeiro em direção à parte central da América do Sul vindo

para o território oeste iniciando o processo de formação do Estado de Mato Grosso. Aproximadamente em 1525 começam as primeiras excursões realizadas por Pedro Aleixo Garcia no território de Mato Grosso, à vista disso, segue em direção a região da Bolívia (colônia espanhola), seguindo as águas dos rios Paraná e Paraguai em busca de riquezas minerais. E de um lado em significância os jesuítas espanhóis, também buscam por conquistas territoriais e de riquezas minerais (ouro) desbravando os Rios Paraná e Paraguai. Os estados brasileiros que ainda não haviam sido colonizados, assim, o território que viria ser o Mato Grosso localizava no lado de posse espanhola. As fronteiras não se limitavam em meras linhas imaginárias, contudo respectivamente, correspondiam aos limites fixados pela movimentação dos povos (colonizadores e colonos) no território, e que cada colônia tomava posse do local onde exercia soberania.

Vários espaços do Mato Grosso já foram territórios espanhol, com a descoberta das minas de ouro, paralelamente à extração do ouro, os colonizadores exploravam uma “mercadoria”, os índios (povos nativos), as terras ao Sul eram propícias e atraíam outros países colonizadores como os franceses, holandeses, alemães e ainda havia a presença de diferentes grupos de povos nativos (indígenas mapa 3) da região, e ambos os conflitos advindos desses encontros eram constantes. Esses aspectos contribuíram para que a Coroa Portuguesa criasse Vilas, Arrais, Postos e Capitanias em pontos estratégicos para assegurar a expansão e o domínio da Coroa por uma vasta área, pelo fato de seus interesses coincidirem com os daqueles que dominavam as colônias, visto que implicam em desbravar o território, colonizar, afugentar os invasores e ainda buscar riquezas.

Muitas vezes, os eventos ocorridos na Europa impactavam na colônia, para tanto com a contínua crise econômica em Portugal, ocorreu a unificação das coroas espanhola e portuguesa, e o Brasil tornou-se posse da Espanha durante os anos de 1580 a 1640 correspondido como A União Ibérica. Este foi um período de importantes transformações para as colônias na América. A fronteira linear, firmada no Tratado de Tordesilhas deixa de fazer sentido depois de séculos, sendo apagada pelo novo limite fronteiro de domínio traçado pelo reino hispânico. O cenário perdurou por cerca de 60 anos até a guerra de restauração de domínio português que terminou em 1640, com a coroação de D. João IV, a dissociação das coroas e o começo da Dinastia de Bragança. Após a reconquista de Portugal, foi necessário estabelecer novas fronteiras territoriais dos domínios coloniais entre os dois reinos. Diante disso, foram promulgados o tratado de Utrecht - 1713, que estabeleceu as fronteiras entre o Brasil e a Guiana Francesa e foram definidos os limites do Amapá e o segundo tratado de Utrecht - 1715 desta vez, restabeleceu a posse da Colônia do Sacramento a Portugal e depois ocorreu a assinatura do

Tratado de Madri que tinha como princípio o *Uti Possidetis*, "como possuis, continuais possuindo".

O tratado ordena que os portugueses e espanhóis estabeleçam limites, traçando suas fronteiras de acordo que forem ocupando e colonizando seus territórios. Portugal poderia dar continuidade, “à reorganização político-territorial iniciada no reinado de D. João V, delimitando as fronteiras de sua possessão americana, de modo a prover esses espaços com população e tropas militares e propiciar o incremento de atividades produtivas e comerciais, visando garantir a soberania portuguesa nessas dilatadas regiões” (CHAVES, 2008, p.66). Garantiu as terras conquistadas pelos sertanistas paulistas no Oeste, sul, ao norte e no Vale Amazônico. Foram atendidos os interesses portugueses, garantindo a defesa daquele território diante da possibilidade de investidas de franceses, holandeses, espanhóis e ingleses. Consolidou, assim, o controle político administrativo do Estado do Grão-Pará e Maranhão. Dessa forma, a região de Vila Real de Bom Jesus de Cuiabá (1727), (atual capital do estado de Mato Grosso) era a sede administrativa da região pertencente à Capitania de São Paulo, continua sendo pertencente à Portugal, e logo, tornou-se, assim, o centro irradiador e ponto de apoio de expedições que se espalhavam pelo território mato-grossense, fundando novas povoações.

Como a capitania geral de Cuiabá e o Distrito do Mato Grosso, era o espaço mais vulnerável, considerado uma fronteira aberta para investidas de jesuítas e tropas espanholas, a corte real enviou uma carta de instruções (1749-1753) aos governadores: Gomes Freire de Andrade, Antônio Rolim de Moura Tavares e Francisco Xavier de Mendonça Furtado, em Chaves (2008, p.66) “a Coroa esboçou as diretrizes político- administrativas direcionadas às capitanias que mantinham fronteiras com os domínios espanhóis na América do Sul”. Ou seja, definiu políticas de fronteiras para essas áreas onde havia precária presença portuguesa: era preciso incorporar esses espaços à dinâmica política, jurídica, econômica, militar e populacional portuguesa.

Cumprindo a exigência para garantir a posse do novo território, outro ponto seria manter o controle dos rios existentes na capitania geral de Cuiabá e Mato Grosso, no vale do Guaporé, região que daria acesso, através do rio Guaporé e demais rios amazônicos ao Estado do Grão-Pará e Maranhão. O governador Rolim de Moura, fundou Vila Bela da Santíssima Trindade, a primeira capital mato-grossense, nas margens direita do Rio Guaporé (1752-1820), garantindo a expansão e preservação do território fronteiriço Centro-Oeste.

Com a edição de Alvará de 24 de outubro de 1818, Vila Bela da Santíssima Trindade tem seu nome alterado para Mato Grosso (sic), denominação que foi mantida até 1978. A lei nr. 4.014, publicada em 29 de novembro de 1978, devo-lhe o nome antigo, conservado até hoje. (LIMA, 2000, p. 25)

Com a proclamação da Independência do Brasil, os governos imperiais de D. Pedro I e das Regências do 1º Império nomearam para Mato Grosso cinco governantes. Com o desenvolvimento administrativo e político das capitanias, logo, com a expedição, em 1824, da Constituição Política do Império do Brasil, as antigas capitanias passaram a ser províncias. Neste ínterim, o governador requereu do governo Central, a mudança da Capital Província Vila Bela para Cuiabá, isto é, foi então sancionada a lei nº 19 de 28/8/1835, e Cuiabá passa a ser a nova sede do governo. Com essas mudanças, surgiu a declaração da primeira Constituição da República dos Estados do Brasil (1891), conferindo que as províncias passassem a ser estado, então, a província Mato Grosso, legítima ao título de estado. Assim, definiu os estados brasileiros.

Como referido nos tratados, caberia aos espanhóis ocupar uma proporção maior das áreas que hoje correspondem à faixa de fronteira oeste brasileira, com as estratégias de colonização portuguesa, os espanhóis fixaram seus interesses na região que tornaria-se boliviana. Do outro lado, os hispânicos fincaram seus marcos desde de 1525 (século XVI), quando Francisco Pizarro, Diego de Almagro e Hernando de Luque chegam às terras bolivianas e escravizaram os povos do Império Inca iniciando o processo de colonização do país Bolívia.

O Brasil possui uma extensa fronteira e os episódios de delimitações das fronteiras com a Bolívia é uma fração de tensões e conflitos. Em entremeio aos tratados situados anteriores foram firmados os tratados diretos de interesses entre o governo brasileiro e o governo boliviano. O território desconhecido e de difícil acesso, precipitava a importante necessidade das demarcações e a elaboração do mapa de limites mais precisos, nessa acepção “é importante se ter em mente que a delimitação de fronteiras e o mapeamento são processos que se entrecruzam, mas não são sinônimos. os mapas conferem o contorno da nação, espaço de exercício da soberania do Estado; é dentro desses limites que se desenvolvem os processos e rituais de constituição da nacionalidade” (VERGARA, 2010, p.346). Isto é, os mapas são os esboços visuais daquilo que pretendia assegurar nos tratados, as linhas de fronteiras.

Ficou configurado a divisão entre Brasil e Bolívia de uma extensão de 3.423 km, correspondendo 20% de toda região de fronteira continental, desses, 2.672 km é fronteira fluvial e 751 é fronteira seca, contando com dois pontos de alfândega: San Mathias e Porto Esperidião (Ponta do Aterro). A faixa fronteira engloba quatro estados brasileiros, Acre, Rondônia, Mato

Grosso e Mato Grosso do Sul. No Mato Grosso dos 121 (cento e vinte e um municípios), 04 (quatro) fazem parte da linha de fronteira – Comodoro, Vila Bela da Santíssima Trindade, Porto Esperidião e Cáceres - e 29 (vinte e nove) formam a faixa de fronteira – Pontes e Lacerda, Nova Lacerda, Conquista D'Oeste, Nossa Senhora do Livramento, Vale de São Domingos, Jauru, Figueiropolis D'Oeste, Indiavaí, Araputanga, Glória D'Oeste, São José dos Quatro Marcos, Campos de Júlio, Mirassol D'Oeste, Curvelândia, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu, Lambari D'Oeste, Poconé, Barão de Melgaço, Porto Estrela, Barra do Bugres, Sapezal e Tangará da Serra. A área de fronteira é definida politicamente como uma faixa interna de 150 km de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional (BRASIL, 1988). Na Bolívia, a sua “zona de seguridad fronteriza”, é de 50 km, segundo a lei boliviana nº100 de 2011. Contudo, não se trata de pensar em uma fronteira estável, estática e sem movimentação, mas sim, “as fronteiras constituem como territórios dinâmicos e em permanente mutação geográfica, política, econômica, tanto em escala local como transfronteiriça” (OLIVEIRA E COSTA, 2021, p. 07).

A fronteira define e especifica o país, assegura o instinto de propriedade tão natural e imperioso nos povos, como nos indivíduos. E enquanto movimento de conquistas diplomáticas, a fronteira se faz nos limites que naturalmente, os homens põem entre si. (ARAÚJO, 2000, p.62)

Como vimos nos acordos as fronteiras geográficas e políticas se constituindo, mas observando os mapas, vimos que as fronteiras não limitavam em meras linhas imaginárias, todavia respectivamente, correspondiam aos limites fixados pela movimentação dos povos (colonizadores e colonos) no território, e cada colônia formada tomava posse do local que exercia soberania. Assim, precisavam firmar novos acordos territoriais, porém dentro das fronteiras naturais, estabelece uma fronteira linguística, cada nação falava uma língua oficial diferente, e as línguas dos povos nativos eram distintas, deste modo, as fronteiras geográficas eram mantidas durante os acordos, enquanto, os colonizadores (Portugal e Espanha) empunhavam sua língua no povo colonizado, fissurando a fronteira linguística, isto é, ultrapassando os limites de uma língua, refutando e considerando-a inferior quanto aos seus falantes. Ambas sobressaíram a todas as línguas em um contexto de guerras e disputas dividindo o novo mundo formando as nações Brasil e Bolívia. Nos dias atuais, as fronteiras geopolíticas permanecem validadas e fundamentadas por leis, marcadas por linhas imaginárias. Mas as fronteiras linguísticas de encontro entre o sujeito brasileiro/portugueses e o sujeito boliviano/espanhol estabelece uma relação marcada pela historicidade, onde são identificados pela língua que fala, isto é, de um lado o brasileiro falante de português e do outro, o boliviano falante de espanhol. Nesta linha invisível que demarca o território, o sujeito de uma língua entra em

contato com o outro de outra língua, relacionando-se em um mesmo espaço. A língua como unidade nacional impõe que o sujeito identifique e signifique-se, enquanto sujeito daquela única língua, (PEREIRA, 2018).

Contudo, quando nos referimos à fronteira Centro-Oeste da América portuguesa, não estamos pensando, apenas na estruturação geopolítica de um território, contudo em espaços compartilhados por diferentes povos históricos que, durante séculos, estabeleceram relações linguísticas, culturais, políticas e econômicas. Diferentes conjunturas povoaram esse espaço, como, os arraiais de mineração, vilas, fazendas, fluxo imigratório, postos militares, catequização/igreja, senzalas, quilombos e aldeias. O que nos permite considerar as concepções de fronteiras geográfica, política e linguística, ambas distintas, mas inter cruzam-se e relacionam-se entre si. Diante dos acontecimentos históricos apontados, a nossa proposta é refletir sobre essa relação discursiva entre as línguas na região de fronteira, sendo na fronteira do país Brasil colonizado pelos Portugueses e o país Bolívia colonizado pelos espanhóis, portanto, considerar a riqueza dessa fronteira centro-oeste mato-grossense na localidade; divisa de Pontes e Lacerda com a Bolívia, como um espaço heterogêneo de produção de sentidos. Colocando em jogo a memória discursiva de litígios e contradições do Português e Espanhol que fazem fronteiras linguísticas desde suas origens.

2.2 FAIXA DE FRONTEIRA PONTES E LACERDA-MT

Como posto anteriormente, as especificidades diversas em que a fronteira centro-oeste mato-grossense foi formando-se com passar dos séculos de colonização, características que afetam cada município que engendrou nesse espaço fronteiro marcado por uma memória litígio, possuem particularidades diferentes das outras regiões. Reconstruir o processo histórico de formação de Pontes e Lacerda permite mostrar o cenário heterogêneo que constitui o espaço de funcionamento das escolas nos primórdios do município. Essa faixa de fronteira corresponde a uma área de 193 km de Pontes e Lacerda até o limite com a Bolívia. Depois da emancipação do município, na faixa de fronteira de 193 km com a Bolívia, no trecho em solo brasileiro distribuído no percurso em torno de 100 km foram construído a Vila Matão, a Escola Municipal Constâncio Leite de Moraes, e no Assentamento Triunfo (120 km), a Escola Municipal Arlindo Antônio Nogueira, e um posto do Gefron, pouco antes de chegar na Vila Matão. Nas proximidades do município está a Escola Municipal Cirila Francisca da Silva (22km) e demais fazendas e sítios. Importante enfatizar que todas as escolas estaduais e municipais atendem alunos bolivianos e estrangeiros que residem no município.

Esse espaço foi desenvolvido, com o crescimento urbano do município. A memória histórica da origem do município remonta ao Marechal Rondon, que instalou em 1906, a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, resultando, no local, a instalação da estação telegráfica Marechal Rondon. Mas antes desse acontecimento, habitava um povoado chamado “Vila Guaporé” ou “Vila dos Pretos”, inclusive, os indígenas Nambikwara que habitavam e foram escravizados, ou aculturados nessa localidade. A vila começou a formar-se a partir do movimento no território de rotas que ligava Vila Bela à Cáceres. O trajeto era bem mais imprevisível em função dos possíveis confrontos com os indígenas, pois esses “sustentaram sempre uma luta cruenta e acesa contra os habitantes da antiga Vila-Bela”, conforme registro de Rondon (VIDAL, 2000, p.114). A presença dos povos indígenas atesta mais um indicativo da pluralidade linguística que compõem a nossa fronteira. Outro fator foi a mudança da Capital para Cuiabá, 1835, com o declínio da extração do ouro, ocorreu a mudança da junta Real para Cuiabá, e aos poucos os moradores (população branca) começaram a mudar-se para Cuiabá. Permanecendo os descendentes dos escravos africanos. Com a situação precária houve um fluxo migratório para as proximidades do Rio Guaporé.

Grande parte da localidade já havia sido mapeada pelos cartógrafos e astrônomo Antônio Pires da Cunha Pontes Leme (mineiro) e Francisco José de Lacerda e Almeida (paulista) nas expedições bandeirantes, elaboraram a primeira carta geográfica dos rios das bacias Amazônicas e do Prata da região, partindo de Vila Bela da Santíssima Trindade em direção ao Rio Jauru, no ano de 1784. E futuramente seriam homenageados com o nome da cidade, Pontes e Lacerda. Seu trabalho tornou possível as rotas de tráfego na região entre Vila Bela e Cáceres. Com o despovoamento de Vila Bela, acarretou na migração de alguns vilabelenses para a margem esquerda do Rio Guaporé, onde poderiam sobreviver das atividades extrativistas; pesca, poaia e do comércio desses produtos. Nesses pequenos aglomerados de ribeirinhos foi se estabelecendo “um ‘ponto de parada’, um ‘lugar de pouso’, para tropeiros e outros viajantes”, (VIDAL, 2000, p.115).

As preocupações militares eram constantes com a segurança das fronteiras mato-grossenses e com a consolidação e a defesa das recém fronteiras. A dificuldade de comunicação era grande dos pontos mais afastados do imenso território com as principais sedes, isso, representava um grave problema para a segurança da nação de possíveis invasões.

Mais do que à defesa militar da Nação que a todo o Governo [sic] cumpre atender, mormente nas fronteiras, prevenindo possíveis invasões de estranhos, mesmo as que não representam manifestação de hostilidade internacional, aqueles projetos de viação e canalização elétrica vinham principalmente

prover a palpitante necessidade do povoamento e civilização do nosso Brasil. (BRASIL, 1949, p. 08 apud VIDAL, 2000, p.25)

Em 1852, no Brasil foi construída a primeira linha de telégrafo que ligava a Quinta Imperial – atual Quinta da Boa Vista – ao Quartel General do Exército no Campo de Santana. Conforme, Domingues (2010, p. 06) “deve-se ressaltar que o telégrafo pode ser considerado o primeiro sistema de informação utilizado em cadeia mundial, ‘uma rede de arames’ que em 1905 permitia que um telegrama fizesse a volta ao mundo em apenas nove minutos”. No final do século XIX, em diversas regiões do Brasil foram implementadas a Comissão Construtora de Linhas Telegráficas. As linhas telégrafos passou a ser um meio de demarcação das fronteiras, em Domingues, (2010, p. 07), afirma que, “(...) o telégrafo, assim com a expansão da malha ferroviária, era parte de ‘um grande plano da República nascente para delineamento, ocupação e colonização militar das fronteiras brasileiras com o Paraguai e a Bolívia”.

Com esse objetivo de ampliar ainda mais o alcance das linhas telegráficas federais, Affonso Penna, Presidente da República entre os anos de 1906 e 1909, criou a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas. O Marechal Cândido Rondon acreditava que esses recursos tecnológicos iriam civilizar os homens dos sertões, terras abastadas e atrasadas no progresso em relação às metrópoles. Nesse processo de colonização e civilização das fronteiras uma das localidades escolhida para implementação foi o povoado Vila Guaporé, em 1906, o pequeno povoado do interior mato-grossense recebia os “benefícios influxos da civilização”, logo, o governador Coronel Pedro Celestino decretou 3.600 hectares seria destinado para o povoamento desta região.

Onde quer que chegue o telégrafo, por mais recôndito que seja o lugar, ali farão sentir os benefícios influxos da civilização. Com o estabelecimento da ordem obtido pela facilidade com que os Governos podem agir no sentido de melhor superintender e distribuir o bem público e a justiça, virá fatalmente o desenvolvimento do homem e das indústrias, pois ficará instituído o comércio contínuo entre as sociedades no mundo moral e no mundo físico (BRASIL, 1949, p. 09 apud VIDAL, 2000)

Nessa época, o prédio da Estação de Telégrafo, mais tarde, começou a ser conhecido como “Vila dos Pretos”, indicativo dos habitantes. E algumas vindas de importantes figuras portuguesas advindas para a Vila, contribuíram para seu desenvolvimento, como por exemplo, em julho de 1947 Mariano Pires de Campos veio acompanhado de 22 indígenas do povo Pareci para extração da poaia nas margens do Rio Guaporé. A vinda do Sr. Joaquim Goulart de Barretos - SP para o vilarejo, trazendo consigo para povoação algumas famílias. Em 1962, o

trecho entre Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade que era feito a pé ou a cavalo trilhando a densa floresta, foi aberto uma estrada (Br.174b) pela equipe do Departamento Nacional de Estradas e Rodagem – DNER.

A expansão e ocupação territorial alarga-se e ao mesmo tempo que expande os espaços fronteiriços de características singulares, em Ciccolella:

O “espaço fronteiriço” ainda não faz muito tempo, limitava-se a uns poucos quilômetros de cada lado da fronteira, e atualmente essa franja se alargou notavelmente, medindo-se em dezenas de quilômetros, configurando verdadeiras áreas de fronteiras ou espaços regionais fronteiriços de características muito particulares. Isto se deveu fundamental ao incremento das relações comerciais e culturais, à expansão e intensificação dos meios de transportes e, sobretudo, ao papel desempenhado pelas alternativas eletrônico-informáticas de comunicação. (CICCOLELLA 2002, p.299 apud STURZA, 2006, p.40)

Os recursos naturais, foram fundamentais para promover o desenvolvimento, mas exclusivamente da fronteira demográfica. Atraindo vários imigrantes de diversas regiões o afluxo de migrantes à região foi intenso, de modo especial, a datar do momento da descoberta de ouro na região, entre os anos de 1970 e 1980, nos garimpos da Serra de Santa Bárbara e do Caldeirão. A partir da forte atração de mão de obra para se empregarem na mineração, madeiras, desmatamento, agricultura, pecuária e os fluxos migratórios resultam no surgimento de novas cidades e o processo de urbanização da fronteira. Em termos legais com o crescimento populacional, mediante a Lei nº 3.813, de 03 de dezembro de 1976, sancionada pelo governador José Garcia Neto, criou-se o distrito de Pontes e Lacerda, em anexo ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade. Não demorou para que o distrito fosse independente, o Deputado Ubiratan Spinelli propôs a Lei Estadual nº 4.167, de 29 de dezembro de 1979, sendo sancionada pelo Governador Frederico Campos foi emancipado o município de Pontes e Lacerda e desmembrado do município de Vila Bela da Santíssima Trindade.

A formação do município ocorreu dentro de um contexto nacional, acelerado pelo governo militar para a colonização do oeste brasileiro e da Amazônia. Visto que em cada colônia/vila que formava era implementado uma escola, isso vigorava por meio da ordem religiosa a Companhia de Jesus, representada pelos jesuítas, fizeram as primeiras ações para implantação do ensino de Língua Portuguesa, e assim, analisando o enunciado do nome da primeira escola do povoado “Vila dos pretos” - “Escola Primária -Missão Cristã, 1963” (imagem-1), temos a exemplificação da implementação da escola como espaço de produção ideológica religiosa e do Estado. Nesse sentido, “a memória é tratada como interdiscurso, definido como aquilo que fala antes, entre outro lugar, independentemente. (...) memória

discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sobre o pré-construído.”(ORLANDI, 2013,p.31). A construção de uma escola passa assegurar o ensino da língua portuguesa na colonização dos povoados que formavam nessa região de fronteira de Pontes e Lacerda. Sob esse prisma foram implementadas no decorrer do desenvolvimento do município e da sua consolidação de fronteira, as novas escolas na região urbana e rural autorizadas e outorgadas por meios legais governamentais que funcionam sob o sistema do Estado (BNCC, Lei LDBEn/96) e Municipal (Plano de Educação).

Em 1974, foi construído um prédio escolar na Avenida Marechal Rondon, sendo, renomeado, A Escola Rural Mista de Pontes e Lacerda, pouco depois, passou a ser de competência da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, e passou a denominar -se “Escola Estadual de I e II Graus Pontes e Lacerda” (1978). E passando a oferecer o ensino de primeiro grau, educação secundária, e habilitação de Magistério. No mesmo ano, foi construído um novo prédio passando a funcionar como extensão para atender os alunos do primeiro grau e a Turma do Magistério, nomeado como Escola Estadual Deputado Dormevil Faria”. Após a emancipação (1979) de Pontes foi nomeado o primeiro prefeito Gercino Rodrigues de Souza que tomou posse em Cuiabá em 14 de janeiro de 1981. Em homenagem a este dia, foi efetivada a mudança do nome do primeiro prédio escolar construído em Pontes Lacerda através da Lei nº 1.204 assinada no dia 30 de julho de 1981, que passou a chamar-se: “Escola Estadual 14 de Fevereiro”. Conforme o município desenvolvia, foram construindo novas escolas para atender a demanda populacional.

Nas zonas rurais (faixa de fronteira Brasil-Bolívia), os povoados começaram a crescer e ganhar importância para o município, assim, logo essencialmente era necessário a implementação da unidade escolar. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da escola em primeira instância, a Vila Matão (1979) começou a ser povoada com a vinda do senhor Arlindo Martins Gomes (Arlindinho), e em seguida, chega à região o senhor Arlindo Antônio Nogueira (Arlindão). O qual adquiriu terras fazendo divisa com o senhor Arlindinho, ambos derrubaram as matas e cultivaram as terras. Anos depois, chegaram os senhores: José Rodrigues Murtinho, conhecido como José de Souza e o senhor Tintino, ocupando terras paralelas, fazendo lavouras e pastagens, o que contribuiu muito para o desenvolvimento da região de fronteira. Como no PPP afirma, “em 1968 não havia estradas que levassem até Pontes e Lacerda, somente algumas trilhas. Para fazer compras as pessoas da região do Matão dirigiam-se para o município de Vila Bela da Santíssima Trindade, Porto Esperidião e Cáceres”.

O local que funcionava como escola era a capela (1972) localizada na propriedade do senhor Arlindão. Pouco tempo depois, o prefeito de Vila Bela da Santíssima Trindade, senhor

Constâncio Leite de Moraes, construiu uma escola com duas salas de aulas e dois banheiros na fazenda do senhor Arlindão. Em homenagem ao prefeito, nomearam de Escola Constâncio Leite de Moraes. Após a emancipação foi transferida em 1985, para a Vila Matão, sob domínio do município de Pontes e Lacerda. A nova escola tinha duas salas e dois banheiros que atendiam no sistema de salas multisseriadas de 1ª a 4ª séries, a qual recebia todos os alunos das regiões vizinhas, como Água na Boca, e Assentamento Triunfo.

A cerca de uns 20 km formou-se a Associação dos Pequenos Produtores do Assentamento Triunfo Comunidade Planalto, (Assentamento Triunfo), o povoado concentrou-se como assentamento no ano 2000. Com a implantação do projeto Reforma Agrária, programa realizado pelo Instituto Nacional da Reforma Agrária (INCRA), nas redondezas da Vila Matão existia uma escola multisseriada de primeira à quarta série que funcionava há cerca de 20 anos. O Assentamento Triunfo foi contemplado em 2003 com a construção do prédio escolar Arlindo Antônio Nogueira, (Lei nº 671 de 08 de setembro de 2003) nomeado em homenagem ao Arlindinho. A escola passou a atender as crianças do assentamento que precisavam deslocar-se de uma distância considerável para frequentar a escola da Vila Matão. Atualmente as duas escolas atendem os alunos da região de toda a faixa de fronteira brasileira. A escola Constâncio oferece as modalidades: Educação Infantil e o Fundamental - II, somente no período vespertino regimentada pela Secretaria Municipal de Educação. A escola Arlindo funciona nos períodos matutino e vespertino ofertando as modalidades: Educação Infantil, Fundamental-I e o Fundamental-II, sendo de responsabilidade administrativa do município, enquanto a modalidade de Ensino Médio compete ao Estado, assim, duas escolas contam com transporte gratuito para os alunos e professores.

A história de fundação da Escola Municipal Constâncio Leite de Moraes e a Escola Arlindo Antônio Nogueira nessa faixa de fronteira foi extraída do próprio Planejamento Político Pedagógico da escola, “a escola no contexto em que está inserido visando as características da comunidade e as especificidades da comunidade com o objetivo consolidar a identidade da unidade escolar”, (PPP-02 E.M. CONSTÂNCIO LEITE DE MORAES), e como foi elaborado o planejamento pela Escola Municipal Arlindo, “iniciou-se com uma reunião nas dependências da instituição com estudo e discussões da BNCC e DRC/MT com toda comunidade escolar, em seguida realizada uma assembleia geral com pais, alunos, profissionais da educação e associação de pais e mestres para elaborar/reelaboração deste documento, que favorece o planejamento das ações para que o processo acontecesse democraticamente”, tais documentos vêm acrescentando informações no decorrer dos anos de funcionamento das escolas. É válido salientar que não encontramos nenhum outro dado oficial (documentos, sites, pdf) acerca de

informações mais precisas sobre o surgimento das escolas na região de fronteira, apenas O Projeto Político Pedagógico Escolar (PPP) que foi cedido pela coordenação das escolas que preservam o arquivo. O contexto histórico das escolas situadas nos planejamentos pedagógicos são feitos a partir de relatos dos primeiros professores e de moradores, como citado no trecho anterior do documento.

A fronteira, mesmo na perspectiva de limite geográfico, não tem significado apenas como um espaço a ser controlado e defendido pelo Estado. No caso das fronteiras sudoeste a ocupação das terras, assim como o povoamento ao longo da faixa fronteira, de ambos lados das fronteiras, tornou-se mais social. Por ser uma faixa com gleba, propriedades rurais, vilas e escolas, caracteriza-se por um considerável movimento de bolivianos residindo na região, tanto na zona rural, quanto na zona urbana.

Para Sturza, (2006, p.65) “A exterioridade é trazida para dentro do Espaço de Enunciação Fronteiriço pelas diferentes formas como as práticas linguísticas se materializam na enunciação e nela significam”. A situação de proximidade das línguas portuguesa e espanhola na fronteira Brasil-Bolívia, como já vimos, foi em parte intensificada pela relação histórica entre esses países, que se deu de várias ordens. Por essa razão, pensar as duas línguas no âmbito escolar, é pensá-las enquanto afetadas pelos fatos históricos e como elas estão condicionadas pela natureza da configuração geográfica dessa fronteira Centro-Oeste.

CAPÍTULO III

ESCOLA DE FRONTEIRA

Quando estudamos sobre a diversidade cultural presentes nas escolas, entendemos que a presença de alunos estrangeiros no contexto escolar não é algo recente em território nacional. Destacamos que desde o início em nossa sociedade constituída por diferentes povos, caracterizando a mistura de culturas, raças e línguas em sala de aula. Conforme mostrado ao longo desta pesquisa, a escola de fronteira é formada em um espaço heterogêneo e possui uma realidade de pluralidades, onde se faz necessário refletir sobre a identidade construída e norteada pelo sistema de ensino brasileiro. Para compreender como a escola de fronteira é concebida recortamos como material os documentos norteadores escolares produzidos pela comunidade escolar - o Projetos Político Pedagógico da E.M. Arlindo Leite de Moraes (PPP-01) e o E.M. Constâncio Antônio Leite Nogueira (PPP-02) e um questionário respondido pela gestão da escola com três questões, estas que surgiram durante a pesquisa de campo sobre as condições reais da escola de fronteira. Em outros aspectos, contribuirei com a minha experiência diária como professora regente de linguagem nas duas escolas de fronteiras supramencionadas.

Questionário:

1- *A escola é de fronteira e recebe alunos bolivianos, não é citado nenhuma política pedagógica ou as ações adotadas pela escola no PPP. Por que a realidade da escola não é contemplada no PPP?*

2- *Por que o ensino do espanhol não é privilegiado, e sim a Língua Inglesa? E o ensino de língua Bilíngue?*

3- *Como acontece o processo de matrículas para os alunos bolivianos?*

Resposta do entrevistado: “Sobre as matrículas vou certificar certinho a lei que ampara”; “Vou ver com a responsável pelas matrículas.”

Respostas dos entrevistados:

1- *A escola é de fronteira e recebe alunos bolivianos, porque não é citado nenhuma política pedagógica ou as ações adotadas pela escola, no PPP?*

Resposta do entrevistado: “Em meados de 2020 o PPP passou pelo processo de reformulação, mas com a problemática da pandemia não foi possível concluir todas as alterações que seriam acrescentadas no documento.”

2- *Por que o ensino do espanhol não é privilegiado, e sim a língua inglesa? E o ensino de língua bilíngue?*

Resposta do entrevistado: “Desde o surgimento desta unidade educativa era oferecido aula de Espanhol justamente por ser área de fronteira, porém sempre houve questionamento dos pais e alunos quanto ao ensino da Língua Inglesa, pois estávamos recebendo alunos de outras instituições que favoreciam a Língua Inglesa, inclusive dentro da Bolívia a Língua também é contemplada. Com intuito de resolver tais situações, a princípio a proposta seria uma aula de inglês e uma espanhol, mas ao apresentar ao responsável pelo sistema ele disse que teria que optar por uma ou pela outra, mediante algumas situações existentes na unidade, os professores e de acordo com a solicitação de alguns alunos que estavam atuando no corrente ano optaram pelo inglês, pois a escola estava recebendo alunos frequentemente de escolas circunvizinhas que trabalhavam com a Língua Inglesa. Outra questão era quando os alunos pediam transferência para outra unidade e se deparavam com a língua inglesa e até mesmo quando chegavam ao ensino médio teriam que estudar o inglês sem nenhum conhecimento prévio, assim surgiu à necessidade de rever a matéria trabalhada pelo fato da maioria dos alunos serem prejudicados, pois onde os alunos circulam no município o conteúdo trabalhado é o inglês, vista que em relação aos alunos bolivianos a escola quase não estava recebendo alunos do país vizinho.”

3- Como acontece o processo de matrículas para os alunos bolivianos?

Resposta do entrevistado: “Sobre as matrículas vou certificar lei que ampara”; “Vou ver com o responsável pelas matrículas.” Os processos de matrículas foram efetuados em conformidade com a Lei do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, a gestão da escola encaminhou nos tais documentos. (PESQUISA DE CAMPO 2021. QUESTIONÁRIO 2022).

3.1 IDENTIDADE

No dicionário de língua portuguesa o significado da palavra identidade, “é o conjunto de caracteres particulares, que identificam uma pessoa, como nome, data de nascimento, sexo”. É o reconhecimento de que o indivíduo é ele mesmo, em suma, vários aspectos, identidade individual, social, cultural e visual. A identidade do sujeito não é algo inato, ela é construída ao longo do tempo nas suas experiências sociais. Entende-se que a identidade, no entanto, não é estática, desse modo a identidade de uma escola vai se consolidando no meio em que ela faz parte, com todos os segmentos que a compõem, levando-se em conta suas características específicas. É uma identidade que afirma na articulação com as outras instituições sociais. A identidade unificada e coerente é ilusória, uma vez que postulamos que a identidade da escola de fronteira é formada em um espaço heterogêneo e possui uma realidade de pluralidades,

assim, pensando sobre os eixos da construção de identidade como a escola de fronteira é apresentada? Como os Projetos Políticos Pedagógicos segmentam a identidade que contempla o que viria ser a realidade escolar?

A elaboração de planos de ensino remonta desde a República do Brasil, em 1934 foi esclarecido no artigo 50 da Constituição a essencialidade de ter um Plano Nacional de Educação, sancionando a Lei n.º 9394/96. E esse plano foi aprovado em 09/01/2001 através da Lei nº 10.172 no Congresso Nacional, para repercutir nos estados e municípios. Com a obrigatoriedade, as escolas são guiadas por orientativos para escreverem seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP). Os objetivos e metas para a Educação Municipal de Pontes e Lacerda são tem validade de 10 anos, conforme consta no trecho do Plano Municipal de Educação- PME.

A partir deste contexto e objetivando a reconstrução do Plano Municipal de Educação aprovado em 02/09/2004 através da Lei nº 723, com o propósito de rever os princípios e metas nele estabelecidos adequando-o às novas políticas estabelecidas no atual Plano Nacional de Educação e às novas demandas da educação do município foi dado início, em 2014, ao processo de elaboração de um diagnóstico da realidade da educação municipal. Deste diagnóstico e do trabalho da comissão em cooperação com os diversos segmentos envolvidos no processo derivaram as diretrizes, objetivos e metas para a educação municipal nos próximos 10 anos. (LEI Nº 724/2004.-LEI Nº. 1.604/2015. Plano Municipal de Educação - PME de 2015 a 2025-Prefeitura de Pontes e Lacerda. p.07. Grifos nossos)

No Plano Municipal de Educação percebemos que não existe menção aos possíveis alunos imigrantes (bolivianos) que estudam em nossas escolas estaduais e municipais urbanas e rurais. O olhar assegurado que se tem para as escolas rurais, à educação oferecida pela Secretaria de Educação na zona de fronteira (escola na zona rural), são intituladas e englobadas com tópico a “Educação Básica nas Escolas do Campo”, no sentido, que não foi menções específicas sobre as escolas de fronteiras que recebem alunos bolivianos e outros, e sim, são tomadas pelas especificações igualitárias utilizadas para qualquer outra unidade escolar do campo. Não podemos excluir as escolas urbanas que também são escolas do município de fronteira e recebem um número considerável de alunos bolivianos. No plano de educação, as singularidades são vastas como um município fronteiriço, assim, exclui suas particularidades linguísticas.

No discurso oficial da Secretaria de Educação, o Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado pela escola com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar “(...) essa prática de construção de um Projeto Político-Pedagógico deve estar amparada por

concepções teóricas sólidas e deve supor o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes.” (FERNANDES, 2009, p. 02). Na resolução normativa Nº 002/2015 do Conselho Estadual de Educação o Art. 9º designa os princípios norteadores para os Projetos Políticos Pedagógicos.

Entende-se que o projeto político pedagógico contempla três dimensões que integram:

É projeto porque: Constitui-se com planejamento de ações para serem executadas, sobre o prisma das outras duas instâncias. É político porque: Constitui-se pelo discurso das políticas educacionais estaduais, tais como, Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) e no Plano de Educação Municipal. É pedagógico porque: Constitui-se como um espaço para a mudança da instituição escolar. A elaboração do PPP é de responsabilidade de todos da unidade escolar e da comunidade a que a escola pertence, assim é de suma importância o trabalho coletivo para sua elaboração levando em conta suas especificidades e particularidades locais. Em vista do conhecimento da realidade escolar, as práticas pedagógicas passarão a ser desenvolvidas. Para que os projetos políticos pedagógicos se tornem o reflexo identitário da unidade escolar e da comunidade.

Essas três dimensões fundamentam as transformações internas da escola e as externas sociais, política, cultura e econômica do meio em que a escola está inserida. Assim, concebemos os PPPs analisados como um discurso sócio-histórico-ideológico, em circulação no âmbito escolar.

Analisando os Projetos Políticos Pedagógicos recortados, diante dos objetivos situados, as propostas dos PPPs. Eram contemplar a realidade e as particularidades do aluno, para então, construir a identidade da escola,

Este Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que representa **identidade** da Escola Educação Infantil (Pré I e Pré II) e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e que proporciona o acompanhamento do aluno/criança e ado- lescente em seu desenvolvimento levando em consideração suas particularidades e concomitantemente possibilitando suporte para o seu desenvolvimento integral. (PPP-o1 E.M. ARLINDO LEITE DE MORAES)
A construção conjunta do Projeto Político Pedagógico surgiu da necessidade de se pensar a escola no contexto em que está inserido visando as características da comunidade e as especificidades da comunidade com o objetivo consolidar **a identidade** da unidade escolar como finalidade efetivar uma prática educativa ativa que favoreça o crescimento dos envolvidos nesse processo. (PPP -02 E.M. CONSTÂNCIO ANTÔNIO LEITE NOGUEIRA)

Situando um espaço para o desenvolvimento ao aluno/criança e adolescente, portanto, não há uma especificação do sujeito aluno imigrante (boliviano) são significados pelo coletivo

aluno/criança e adolescente. A escola de fronteira definida em seu Projeto Político Pedagógico, sem considerar as diversidades maquiando parte de sua realidade. A identidade formulada no PPP reflete nos aspectos de uma diversidade brasileira, tecnicamente o Estado pensa em seus cidadãos naturais, então, o PPP propõe pensar na diversidade para os alunos brasileiros. Nesse sentido, a identidade da escola de fronteira consolida-se afirmando a identidade do aluno imigrante e o aluno brasileiro como uma única.

Vejamos nos trechos dos PPPs. que sentido de diversidade está relacionado a Pluralidade Cultural Brasileira,

(...) A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Considerando a pluralidade, juntamente com o vínculo entre as diversas disciplinas e em especial entre os conceitos vistos em sala de aula e a realidade vivida no ambiente sócio cultural e científico, (...). (PPP-01 E.M. ARLINDO LEITE DE MORAES)

A Pluralidade cultural tratará da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. (PPP -02 E.M. CONSTÂNCIO ANTÔNIO LEITE NOGUEIRA)

A pluralidade cultural de acordo com as orientações transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, MEC (BRASIL,1997), trata da temática como “o conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. (...)”. Para tanto, a escola está pautada na construção de sua identidade conforme os parâmetros curriculares educacionais. A inclusão do aluno imigrante na educação o coloca dentro da diversidade, em específico, de certo modo, o coloca dentro de uma diversidade nacional: “o acompanhamento do aluno/criança e levando em consideração suas particularidades”, sendo essas particularidades do “aluno/criança” brasileira e não estrangeira/boliviana, isto é, a visão de diversidade dos alunos em âmbito escolar, é uma visão identitária nacional.

Entende-se que o Projeto Político Pedagógico é o guia base norteador para gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, para todos da unidade escolar. Então, pensar no planejamento de um PPP é referenciar as reais necessidades da escola de região de fronteira. Dessa forma é necessário anualmente analisar com profundidade as mudanças pelas quais a escola passou e as novas necessidades dos alunos com uma visão mais holística voltada tanto para os alunos brasileiros, quanto para os sujeitos alunos imigrantes/bolivianos, assim, daria vazão de novas possibilidades de pensar novos projetos educativos priorizando os conteúdos conforme a especificidade do trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, foi questionado a

gestão da escola, “1- A escola é de fronteira e recebe alunos bolivianos, porque não é citado nenhuma política pedagógica ou as ações adotadas pela escola, no PPP? Resposta do entrevistado: “Em meados de 2020, o PPP passou pelo processo de reformulação, mas com a problemática da pandemia não foi possível concluir todas as alterações que seriam acrescentadas no documento.”

Nas palavras de Fernandes (2009, p.04) a escola autônoma é representada como aquela em que há a participação da comunidade escolar em sua gestão e na construção de sua identidade, não obstante a existência de um eixo central que norteia o fazer pedagógico das escolas públicas que é a Secretaria de Educação, nesse sentido, isto faz com que a escola aparenta “ser autônoma” na construção de sua face identitária, porém ao mesmo tempo que ancora na hierarquia. Isto quer dizer, o discurso do Projeto Político Pedagógico é sustentado no discurso de Políticas Públicas do Estado, pautada em uma “autonomia representada como *a liberdade com respeito à hierarquia*, ao passo que a relação dela com o projeto político pedagógico é uma possibilidade de pôr as ideias do *coletivo em prática*” (MARQUES, 2002, p.13). Nesse limiar tomando o conceito de interdiscurso “aquilo que fala antes, entre outro lugar, independentemente. (...) todo o dizer e que retorna sobre o pré-construído” (ORLANDI, 2013b). Nesse entremeio instaura-se vários sentidos nas significações para “escola autônoma”, nesse jogo de sentidos fixa sua identidade, não promovendo o novo, ou seja, não promove a identidade única e singular de uma escola de fronteira, mas repetindo o mesmo modelo de “escola una e homogênea” instituída pelas missões de colonização. Como visto, a escola de fronteira recebe alunos imigrantes desde sempre, contudo, a escola permanece com as políticas públicas de estado de hegemonia. Conforme questionado na escola de fronteira, sobre políticas pedagógicas ou as ações adotadas pela escola para os sujeitos alunos bolivianos, não existe nenhum projeto bilíngue executado para os sujeitos alunos imigrantes bolivianos.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que representa a identidade da escola, ambos desviam da realidade fronteiriça, não há informações que ambas recebam alunos bolivianos, desde o princípio. Nesse caso o PPP da escola de fronteira deve promover a diversidade e a realidade dos alunos que estudam, incluindo os alunos advindos de outros países, principalmente as escolas de linhas de fronteiras, entretanto como visto, o discurso de autonomia da escola materializado nos dois Projetos Políticos Pedagógicos, inscrevem-se nos documentos de orientações do Estado, os quais concebem uma política educacional que regula e padroniza todas as escolas brasileiras. Dessa forma, o próprio Plano Municipal de Educação não traz resoluções normativas de políticas educacionais para imigrantes. O que está na legislação são os meios de como alcançarem os objetivos para a elaboração do Projeto Político

Pedagógico, no entanto, a produção do documento que legaliza a identidade da escola de fronteira deve ir além (do seguir regras gerais para construir futuramente, a escola autônoma e plausível aquela que contemple suas diversidades, a realidade de uma escola de fronteira que recebe e acolhe sujeitos alunos advindos do país vizinho).

3.2 O ENSINO DO ESPANHOL NA ESCOLA DE FRONTEIRA

3.2.1 Por que o ensino do espanhol não é privilegiado, e sim a Língua Inglesa? E o ensino de língua bilíngue?

Resposta do entrevistado: “Desde o surgimento desta unidade educativa era oferecido aula de Espanhol justamente por ser área de fronteira, porém sempre houve questionamentos dos pais e alunos quanto ao ensino da Língua Inglesa, pois estávamos recebendo alunos de outras instituições que favoreciam a Língua Inglesa, inclusive dentro da Bolívia, a Língua também é contemplada. Com intuito de resolver tais situações, a princípio a proposta seria uma aula de inglês e uma de espanhol, todavia ao apresentar ao responsável pelo sistema, ele se que teria que optar por uma ou pela outra, mediante algumas situações existentes na unidade, os professores e de acordo com a solicitação de alguns alunos que estavam atuando no corrente ano optaram pelo inglês, porque a escola estava recebendo alunos frequentemente de escolas circunvizinhas que trabalhavam com a língua inglesa. Outra questão era quando os alunos pediam transferência para outra unidade e se deparavam com a língua inglesa e até mesmo quando chegavam ao ensino médio teriam que estudar o inglês sem nenhum conhecimento prévio, assim surgiu à necessidade de rever a matéria trabalhada pelo fato da maioria dos alunos serem prejudicados, visto que onde os alunos circulam no município, o conteúdo trabalhado é o inglês, basta ver que em relação aos alunos bolivianos a escola quase não estava recebendo alunos do país vizinho.” (PESQUISA DE CAMPO 2021. QUESTIONÁRIO 2022)

O direito à educação brasileira é para todos, incluindo, os estrangeiros que residirem no país, disposto nos artigos 5º /6º da Constituição Federal 1988, e para as crianças nos artigos 53º/ 55º do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e nos artigos 2º /3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A recente Lei de Imigração LEI Nº 13.445, de 24 de março de 2017, para as Políticas Públicas para os Emigrantes assegura, Art. 77. “Inciso II e X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”. Vejamos que o direito à educação para o aluno

boliviano é assegurado por lei, portanto, não diz respeito ao ensino em sua língua materna, mas sim na língua oficial portuguesa, igualmente para os demais alunos brasileiros. O ensino do espanhol elenca diversas discussões, inclusive, quando se trata das escolas de fronteiras. A seguir mostraremos algumas leis que orientam o ensino do espanhol, ao mesmo tempo “exclui”, explicitamente nas vastas políticas de ensino de língua espanhola, as quais ajudam nortear a construção da grade curricular de linguagens.

Retomando um feito histórico em 1942, durante a era Vargas, houve uma reforma no ensino, ministrada por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, pela primeira vez o ensino de Língua Espanhola entrou no currículo oficial. Portanto, o ensino de língua estrangeira foi incluído de caráter optativo. A promulgação da Lei Federal nº 11.161/2005 versa sobre o ensino obrigatório da implementação da disciplina de língua espanhola nas escolas, no Art. 1º, incisos 1º e 2º estabelece um prazo de 5 (cinco) anos para a inserção do espanhol no Ensino Médio e 7 (sete) anos para o Ensino Fundamental.

A Secretaria de Estado de Educação (Seduc) após ser sancionada a Lei Federal número 11.161, que preceitua as escolas ofertarem a Língua Espanhola aos estudantes do Ensino Médio, deixa uma nota de esclarecimento na página da Controladoria-MT:

A inserção imediata da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas estaduais situadas em municípios de fronteira ou próximos à fronteira é outra ação desenvolvida pelo Estado. No início deste ano a Seduc convocou os professores habilitados na língua para atuar nos municípios de Cáceres, Vila Bela Santíssima Trindade e Porto Esperidião.

O Governo do Estado oferecerá a disciplina de Língua Espanhola em todas as escolas estaduais de Mato Grosso até 2010. () A implementação é gradativa. Já estamos atendendo a região de fronteira pelas características sociais, culturais, atendendo às diversidades, de acordo com as necessidades da comunidade escolar”, falou a superintendente de Ensino e Currículo da Seduc, Dolores Schüller (...). (SITE DA CONTROLADORIA DO ESTADO DE MATO GROSSO, ESCRITO POR. SORAIA FERREIRA. 24-04-2006. GRIFOS NOSSOS)

As primeiras regiões a serem citadas de implementação da língua espanhola, são as regiões de fronteiras. Ademais, cabe a reflexão sobre o fundamento dessa citação após explanação da situação atual da região de fronteira sudoeste Pontes e Lacerda-MT. O ensino de espanhol obrigatório nas escolas de fronteiras está longe de tornar-se realidade. Em 16 de fevereiro de 2017, com a publicação da Lei 13.415 foi revogada a Lei Federal nº 11.161/2005, extinguindo a obrigatoriedade da oferta de ensino dessa língua e tornando-a disciplina optativa nos currículos de ensino médio. A Lei Ordinária 13.415/2017 alterou o art. 35, da Lei Federal 9394/1996, estabelecendo “§ 4.º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o

estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol”. Visto que esse caráter optativo do ensino de língua estrangeira - o espanhol, consolida-se nas normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atesta conforme o Art.11 “IX – Língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino”. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º. P.478 BNCC, 2017). E ainda, voltando para o Documento de Referência Curricular (DRC) para o Estado de Mato Grosso, “as competências básicas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do EF II para o ensino de LE que, no caso de Mato Grosso, é o inglês e o espanhol que estão tradicionalmente presentes nas matrizes curriculares.” (-DRC-MT - FUNDAMENTAL, p.100). Devem contemplar, sem prejuízo a integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, e sendo inserida, ou incluída a língua inglesa como primordial língua estrangeira.

Como se vê não existe nenhuma punição aos estados que não efetivarem a implementação e omissão ao cumprimento da lei, ficou a critério de cada Secretaria de Educação Estadual e Municipal proceder no prazo estabelecido seguindo as respectivas leis.

Sobre o ensino do espanhol nas escolas de fronteiras postas em questão foi elencado dois motivos na resposta do entrevistado:

(...)os professores e de acordo com a solicitação de alguns alunos que estavam atuando no decorrente ano optaram pelo inglês, pois a escola estava recebendo alunos frequentemente de escolas circunvizinhas que trabalhavam com a língua inglesa. Outra questão era quando os alunos pediam transferência para outra unidade e se deparavam com a língua inglesa e até mesmo quando chegavam ao ensino médio teriam que estudar o inglês sem nenhum conhecimento prévio, assim surgiu à necessidade de rever a matéria trabalhada pelo fato da maioria dos alunos serem prejudicados, pois onde os alunos circulam no município o conteúdo trabalhado é o inglês.” (ENTREVISTA 2021, -QUESTIONÁRIO, 2022)

Em princípio observando o enunciado “os alunos/optaram pelo inglês” percebemos no que tange “a matrícula facultativa ao aluno”, há um paradoxo, já que deixa aberto, caso o aluno não tenha interesse, ele não precisa cursar a disciplina, afirmando, a não-obrigatoriedade da disciplina versos o sentido de “obrigatoriedade” disposto pela lei. A lacuna para que seja de escolha do aluno cursar ou não o espanhol, pensando na memória de conflitos que constitui esse velho par de línguas, toca no que tange a projeção social sobre o espanhol como “imaginário de uma língua desprestigiada” em relação a outra língua estrangeira, no caso a Língua Inglesa, “*assim surgiu à necessidade de rever a matéria trabalhada pelo fato da maioria dos alunos*

serem prejudicados, pois onde os alunos circulam no município o conteúdo trabalhado é o inglês”, veja que o ensino do espanhol fica disposto como prejuízo aos alunos, uma vez que a língua estrangeira de ensino na região seria o inglês. Esse imaginário produz-se pela história que reescreve uma memória e uma identidade sobre a Língua Espanhola, o ensino dessa língua e também sobre os alunos de fronteira. Nesse sentido, o sujeito aluno boliviano ao ingressar na escola, sua identidade é engendrada por todos os processos legais e no âmbito escolar.

Os procedimentos regidos pela administração políticas das línguas, sobretudo nos Estados nacionais, tais como propagação e injunção a falar umas línguas e interdição e apagamentos de outras, dadas as situações de conflito e tensões da formação dos Estados, da colonização e das guerras, participam, como disse-mos, da formação de imagens sobre as línguas e as formas, e estas imagens presidem e incidem nos processos de identificação dos sujeitos em relação a elas. (PAYER, 2013, p.04)

Desse modo, */rever a matéria trabalhada pelo fato da maioria dos alunos serem prejudicados/* isto é, se o número de sujeitos alunos bolivianos é menor que o número dos alunos brasileiros, possivelmente, o inglês sempre será privilegiado. Neste caso, a visão de uma segunda língua na região de fronteira está voltada apenas aos alunos brasileiros. Diante disso, configura-se na ausência de políticas públicas eficazes referente à inserção social dos imigrantes no ambiente escolar.

A fronteira homogênea coincide com a identidade da escola apresentada pelos projetos políticos pedagógicos, não compatibilizando com a fronteira heterogênea, com o real e social dos alunos bolivianos, camuflando qualquer diferença. Claramente, a escola de fronteira deve ser pensada diferente diante das outras instituições não de linha de fronteira, visto que...ou em razão de apresentar identidade e características próprias, adquirida a partir de sua realidade. Por outro lado não depende apenas da boa vontade do quadro de profissionais, mas de um sistema que regula a educação, e todos os funcionários públicos são peças movidas por hierarquia dominante, ou seja, não há uma autonomia efetiva, uma construção social pela interação dos sujeitos que fazem a escola, assim, vincula uma posição sujeito/profissional escolar que corresponde ao sujeito/Estado.

Nas palavras de Flores, 2010, uma questão central da política linguística é que “[...] há dois tipos de gestão das situações linguísticas: uma que procede das práticas sociais e outra da intervenção sobre essas práticas” (CALVET, 2007, p.69). Entende-se, em primeiro momento, as soluções dadas pela unidade escolar que reconhecem a realidade diária e buscam adequar quanto a isso, e em segundo a intervenção do Estado (Secretaria Educação) sobre essas práticas,

sobre as decisões e ações propostas pela escola. A problemática não está no fato dos projetos políticos pedagógicos não conter as informações sobre a fronteira, está no discurso do projeto político pedagógico que recupera um dizer já estabelecido pelo discurso educacional oficial de Estado, seja quais políticas linguísticas abordadas, como discutido no capítulo anterior, a escola funciona para o Estado. Esta retomada discursiva é dita de outras maneiras, contudo não abre espaço para o novo, fazendo com que a escola propague a ideologia dominante, isto é, o ensino da língua oficial portuguesa sempre será legitimada, e em segundo plano uma língua estrangeira economicamente privilegiada como a Língua Inglesa, e daí as demais (espanhol) permanecem às margens e silenciadas.

O ensino de línguas no Brasil é, continuamente, desafiado por aspectos relevantes da política linguística que o tange, bem longe de ser pautado em uma perspectiva multilíngue e transcultural. A exemplo disso o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) criado em 2005, partindo da relação entre o Ministério da Educação brasileiro em parceria com o Ministério da Educação da Argentina, que tem como princípio propor a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos, exemplo, Corumbá das cidades gêmeas. Sobre o ensino da língua espanhola nas escolas de fronteira discorre: o que acontece no PEIBF não é o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos. De forma sucinta, esse programa foi elaborado como plano de fundo a partir do comércio dos países do acordo de Mercosul (Mercado Comum do Sul), para relações comerciais mais contundentes oficializam os idiomas do Mercosul, contemplando o Português e o Espanhol. Não iremos adentrar em detalhes sobre o programa, apenas observar a tabela I divulgada pelo MEC, os estados e cidades brasileiras e argentinas que foram contempladas com a proposta de educação cultural e bilíngue, nenhuma das escolas de fronteira do Mato Grosso foram contempladas com o programa, a escola para ter sua adesão precisa de acordos com as Secretarias de Educação do Estado e do Município.

Escolas Interculturais de Fronteira
Cidades e número de unidades de ensino em 2013

		Fronteira com	
Cidades brasileiras	Escolas	Cidades argentinas	Escolas
Dionísio Cerqueira (SC)	1	Bernardo de Irigoyen	1
Foz do Iguaçu (PR)	1	Paso de los Libres	1
São Borja (RS)	2	Santo Tomé	2
Itaqui (RS)	1	Alvear	1
Itaqui (RS)	1	La Cruz	1
		Cidades uruguaias	
Santa Vitória do Palmar (RS)	1	Chuy	1
Chuí (RS)	1	Chuy	1
Jaguarão (RS)	2	Rio Branco	2
		Cidade boliviana	
Corumbá (MS)	3	Puerto Quijarro	1
		Cidade paraguaia	
Ponta Porã (MS)	1	Pedro Juan Caballero	1
		Cidade venezuelana	
Pacaraima (RR)	2	Santa Elena de Uairén	2

3.3 O INGRESSO DE ALUNOS-BOLIVIANOS NO ENSINO PÚBLICO

3.3.1 Como acontece o processo de matrículas para os alunos bolivianos?

Resposta do entrevistado: “Sobre as matrículas vou certificar certinho a lei que ampara”; “Vou ver com a responsável pelas matrículas.” (PESQUISA DE CAMPO 2021. QUESTIONÁRIO 2022).

Os processos de matrículas foram efetuados em conformidade com a Lei do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, a gestão da escola encaminhou os documentos. Sendo de suma importância uma reflexão sobre o processo de matrículas de imigrantes no sistema de ingresso no país, na medida em que é através dele que o aluno imigrante passa a fazer parte do meio escolar. Tomamos como materialidade de leitura para compreensão das políticas de Estado sobre o ingresso de alunos estrangeiros no ensino público brasileiro, a Lei LDBEN 9394-96; a Resolução Normativa nº 003/2011 – CEE/MT; a Resolução Normativa nº 002/2015 – CEE/MT, e por consequência descreveremos o processo de integração desse sujeito aluno boliviano nas escolas, através do formulário de matrícula. No decurso da pesquisa permitiu-nos recolher evidências de sentidos que nos permitem dizer sobre o sujeito aluno boliviano, como esse aluno é significado e integrado no espaço escolar, nesse lugar de pertencimento nacional brasileiro, como falante de uma outra língua (materna), o espanhol.

Para enriquecimento da nossa pesquisa, citaremos um compilado de informações/dados coletados na pesquisa realizada em busca de informações sobre os sujeitos alunos bolivianos matriculados nas escolas do município de Pontes e Lacerda, que compõe o trabalho de

conclusão de curso intitulado “A língua como fronteira: ensino e memória”, (PEREIRA, 2017). As informações foram coletadas na Assessoria Pedagógica, órgão da Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC e diretamente nas escolas estaduais. Certamente, os aspectos que apresentarem diferente serão elencados. O primeiro dado levantado sobre os alunos-imigrantes bolivianos que estudam no município, não existem dados quantitativos ou estatísticos de controle sobre quantos estão matriculados na rede de ensino, com ausência do aluno boliviano nas políticas educacionais, não se insere a necessidade de dados estatísticos precisos. Essa situação ainda repercute nos dias atuais, a Secretaria de Educação Municipal não tem o controle de matrícula desses alunos. Quem faz a identificação desses alunos são os próprios professores, e coordenadores da escola já que alguns alunos estudam há algum tempo na escola. Supomos que essa falta de dados é resultado do processo de como é realizada a matrícula, que discorreremos sobre esse processo a seguir.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante, “São direitos nacionais, a educação, a saúde, o trabalho, etc.”, isto é, qualquer pessoa (imigrante) que residir em solo brasileiro tem direito à educação, como preza a Lei. 9394/96 - Art. 2º A educação, é dever da família e do Estado (...), portanto, é a partir da educação que o sujeito passa a exercer a cidadania, isto é, a ocupar o lugar de cidadão brasileiro, determinado pelo Estado de direito, contribuindo para que os direitos e deveres sejam cumpridos na sociedade (PEREIRA, 2018). Então, assim que a família boliviana passa a residir em solo brasileiro é dever de seus responsáveis procurar a unidade escolar mais próxima da residência para que a criança possa exercer o direito de estudar.

Diante disso, o primeiro passo é o ingresso do aluno imigrante na escola, como esse processo de matrícula escolar acontece? Conforme a resolução normativa Nº 0002/2015- CEE-MT do “Art. 59 - Matrícula é o ato formal que vincula o estudante a uma Unidade Escolar, conferindo-lhe a condição de estudante (Resolução normativa Nº 0002/2015- CEE-MT). Esse processo tem por base os mesmos princípios em todas as escolas estaduais e municipais. Nas escolas estaduais, o primeiro passo: os pais ou responsável legal da criança devem preencher a Ficha de Inscrição, documento requerido no ato da matrícula e na inscrição no sistema *online*. Segundo passo – os documentos devem ser traduzidos em língua portuguesa por um tradutor juramentado, e assim, encaminhado para a escola. No ingresso, o sujeito aluno boliviano é submetido a um processo avaliativo documental, como está escrito no Art. 2º e art. 3º do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. Vejamos a Resolução Normativa nº 003/2011 – CEE/MT e Nº 002/2015 – CEE/MT:

Art. 2º

(...)autenticado pelo Consulado Brasileiro no País de origem e traduzidos por tradutor juramentado, inclusive em se tratando de documentação redigida em língua espanhola.

Art. 3º O pedido de declaração de equivalência deverá ser protocolado eletronicamente no sistema do conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, contendo: Requerimento do interessado dirigido ao Presidente do Conselho Estadual de Educação Mato Grosso. Documento oficial de identificação pessoal; Diplomas certificados e históricos dos estudos realizados no exterior, contendo o visto do Consulado Brasileiro no país de origem. Tradução oficial por tradutor juramentado, ou credenciado por este Conselho Estadual de Educação, inclusive em se tratando de documentação redigida em língua espanhola. (RESOLUÇÃO NORMATIVA nº 003/2011 – CEE/MT e Nº 002/2015 – CEE/MT)

Parte relacionada a matrícula escolar:

Art. 77º. À transferência do estudante de Escola vinculada ao Sistema de Ensino de outro país aplicam-se as normas da presente Resolução, respeitadas também as do Sistema de origem, exigindo-se:

I Requerimento de matrícula do interessado, maior de idade, pais ou responsáveis pelo menor de idade, à direção da escola;

II tradução oficial da documentação escolar do país de origem;

III autenticação da documentação escolar do país de origem pelo Consulado Brasileiro;

IV histórico escolar de estudos realizados no Brasil, anteriores à transferência para o país estrangeiro, se for o caso.

§1º Na impossibilidade de o estudante atender todas as exigências do caput deste artigo, a unidade escolar fará o processo de classificação do estudante, conforme previsto nesta Resolução.

O aluno boliviano ingressa na escola com a identificação de “aluno-brasileiro” pela tradução das documentações como apontado pelo Art. 77º (V, VI) , e no preenchimento dos campos da ficha de matrícula - ficha 1- escola municipal de fronteira recentemente pesquisada, a qual, observamos que o campo ‘*nacionalidade*’ a ser preenchido, identifica-se unicamente à possibilidade da “nacionalidade brasileira”. Na pesquisa anterior obtivemos as informações seguintes:

Ao questionarmos aos agentes da escola sobre este item, especificamente, da ficha de inscrição, obtivemos diferentes respostas: a) “serão impressas novas fichas, mas é preciso apagar no sistema “nacionalidade brasileira”; b) “é rasurada e escrita à caneta a nacionalidade do aluno estrangeiro”; c) A inscrição de aluno estrangeiro não é diferente da dos outros alunos, após a tradução dos documentos obrigatórios, porque então são matriculados como brasileiros. Na simulação de uma matrícula no sistema, vimos que no Sistema existe um campo para clicar em “*nacionalidade-Brasileira*” e outro, como segunda opção, para clicar em “*nacionalidade estrangeira*”, que incluiria o aluno boliviano. (PEREIRA, 2018, p.29).

No processo de matrícula da escola municipal de fronteira, o processo é bem parecido com o do Estado. Os pais ou responsáveis vão até a escola preencher a documentação necessária e a criança começa a estudar. O processo de tradução dos documentos é necessário, a escola acolhe o sujeito aluno boliviano e aguarda a entrega dos documentos traduzidos. Se porventura ocorrer do sujeito aluno boliviano concluir o ensino fundamental II sem o devido processo legal, a escola não poderá emitir nenhum documento legal, por exemplo, a transferência. Diante disso, há um outro entrave, o aluno estrangeiro é impedido de ingressar no ensino médio, pois o estado veda seu ingresso exigindo a tradução dos documentos já traduzidos, dando-lhe um prazo para a regularização. A admissão no ensino médio passa pelo processo descrito anteriormente.

No entanto, compreendemos que no processo de matrícula, a partir da ficha, funciona o efeito de silenciamento da nacionalidade do aluno boliviano. A Lei Normativa nº 003/2015, a que especifica a tradução dos documentos para Língua Portuguesa, tradução oficial da documentação escolar do país de origem; e autenticação da documentação escolar do país de origem pelo Consulado Brasileiro, produz, de certo modo, o silenciamento da diferença entre o brasileiro/boliviano na região fronteira. Esses aspectos foram postos em relevância novamente, devido proceder procede também nos dias atuais, e o modo como acontece o processo de inclusão do sujeito aluno boliviano nas escolas brasileiras, e apreciamos em primeiro momento que funciona como os primeiros traços de silenciamento da sua nacionalidade, silencia a diferença, contribuindo para estabelecer o efeito de homogeneidade, camuflando a heterogeneidade escolar da região de fronteira.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTES E LAVERUA
ESTADO DE MATO GROSSO

Ficha de Matrícula

Data: 07/03/2019
 Hora: 9:39:38
 Página: 57

Escola: EM CONSTANCIO LEITE DE MORAES INEP: 51.025.825 Ficha: 11.164 Matrícula:

Dados do Aluno

Nome do aluno(a): _____ INEP: 121.396.886.353
 Data de Nascimento: ____/____/____ Data de Matrícula: ____/____/____ Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino
 Nacionalidade: _____
 Raza: _____ Dat. Ingr. Escola: ____/____/____
 Telefone: () ____-____ Celular: () ____-____ Fax: () ____-____
 Endereço: _____
 Bairro: _____

Registro Civil

Cert. Nasc.: _____ Livro: _____ Folha: _____ Data Emissão: ____/____/____
 Cert. Cas.: _____ Livro: _____ Folha: _____ Data Emissão: ____/____/____
 Orgão: _____ Data Emissão: ____/____/____
 Título: _____ Zona: _____ Seção: _____

Dados da Família

Nome do Pai: _____ Trab. do Pai: _____
 Assinatura do Pai: _____ Fone Trab.: _____
 Nome da Mãe: _____ Trab. da Mãe: _____
 Assinatura da Mãe: _____ Fone Trab.: _____
 Nome dos Pais: _____
 Responsável: _____

Escola, Município e Estado

Escola: _____ Município: _____

Situação Escolar

Boleia Família: ☐ Sim ☐ Não Utiliza transporte escolar: ☐ Sim ☐ Não
 NIS: _____ Poder Pub. Responsável: _____
 Localização: _____
 Linha: _____
 Atend. de Necessidades Especiais: ☐ Sim ☐ Não
 Fonte de Recursos: ☐ Não necessita atendimento ☐ Atendido na Própria Escola ☐ Atendido em outra Escola

Matrícula na série atual: ☐ 1ª Matrícula no U.E. ☐ Promovido ☐ Repetente por ter sido reprovado ☐ Repetente por Afastamento/Abandono
 Matrícula do ano anterior: ☐ Não frequentou ☐ Desistiu ☐ Foi Reprovado ☐ Foi Aprovado
 Escola de Origem: ☐ Nesta Escola ☐ Transferência de Outra Escola
 Tipo de Origem: ☐ Estadual ☐ Municipal ☐ Federal ☐ Particular
 Localização da Escola: ☐ Urbana ☐ Rural
 Serviços Médicos: _____

MARIA GENILDA MOREIRA
 SECRETARIA ESCOLAR
 PORTARIA Nº 0210/2012

Assinatura do Responsável
 ____/____/____

CAPÍTULO IV

ASPECTO TEÓRICO E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como foco apresentar as etapas de desenvolvimento desta pesquisa: como os dados foram coletados, o objeto de estudo, o corpus de análise, a teoria e a metodologia abordada. Assim, a fundamentação deste trabalho encontra sua base teórica nos pilares da Teoria da Análise de Discurso de Linha Francesa, tal como fundamentada por Pêcheux e desenvolvida, no Brasil, por Orlandi, já mencionada anteriormente, aprofundada mais à frente os seus conceitos teóricos.

A nossa pesquisa sobre línguas de fronteiras iniciou na graduação (2017), onde a investigação inicial aconteceu nas escolas urbanas do município de Pontes e Lacerda- MT. Em minha turma de graduação estudava um colega boliviano, com o convívio pude perceber que mesmo falando em português, em sua pronúncia havia algo que ressoava de sua língua materna, o espanhol. Assim, partiu o interesse de refletir sobre essa questão, o aluno boliviano nas escolas de fronteira, essa reflexão nos levou ao trajeto da escrita do TCC intitulado “A língua como fronteira: Ensino e Memória” ,2017, sob a orientação da prof. Dr^a. Eliana de Almeida. Inicialmente, nosso objetivo de pesquisa era refletir sobre “os traços de memórias da língua espanhola na produção de texto de alunos bolivianos”, depois, nos deparamos com outras questões, tais como; o processo de matrícula para alunos estrangeiros, o funcionamento das Políticas de Educacionais para alunos imigrantes nas escolas do município de fronteira, a constituição da própria fronteira e da escola, e entre outras. Com as diversas possibilidades de estudos pouco exploradas sobre as línguas de fronteiras nesse espaço, não foi possível discutir todas as questões levantadas preliminarmente, o que nos permitiu a possibilidade de continuar a nossa pesquisa atual no curso de pós-graduação. Nesse percurso, o nosso foco na região de fronteira de Pontes e Lacerda voltou-se para as escolas rurais da Vila Matão e da Comunidade Triunfo que estão localizadas a cerca de 60 km da divisa da Bolívia.

4.1 QUADRO TEÓRICO

A Análise do Discurso descrita por ser multidisciplinar, pois está presente nas mais diversas áreas do saber, como a Política, a Psicanálise, a Linguística, as Ciências Sociais. Etc. “como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora tudo isso lhe interesse” (ORLANDI, 2012, p. 15), trata se do discurso. O discurso como ciência está enraizado no pressuposto de que a linguagem, por si só, não é transparente, necessitando de

mecanismos que possam colaborar para compreendê-la efetivamente. Com o estudo do discurso, pretende-se apreender a prática da linguagem, ou seja, o homem falando, além de procurar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constitui o homem e sua história.

O Discurso como objeto teórico analítico coloca em xeque outros estudos e concepções sobre a linguagem, assim como, direciona novos olhares para a língua em relação com o histórico, o ideológico e o político. Os estudos pecheuxianos trouxeram uma abordagem distinta ao pensar a Ciência da Linguagem, baseando em importantes estudos realizados pelo filósofo Luise Althusser.

No espaço científico de estudo sobre a linguagem, até então, a corrente teórica estruturalista proposta por Ferdinand Saussure e a Gramática Gerativista ocupava um espaço relevante. É nesse espaço que a análise de discurso se constitui na relação entre três domínios disciplinares, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A AD, nesse segmento, constitui-se como disciplina de entremeio, no sentido, “a ideia de entremeio refere a espaços habitados simultaneamente, estabelecidos por relações contraditórias entre teorias”. (ORLANDI, 2002, p. 21 apud COSTA, 2019, p.32). Assim, a AD recorta especificamente, o discurso. Na linguística a noção de língua era concebida como um sistema de signos fechados, ponto fundamental do pensamento saussuriano, que retomaremos de forma sucinta, mas que poderá demonstrar a importância de compreender a concepção de língua de um viés estruturalista para o deslocamento discursivo.

Em seu Trabalho, Curso de linguística Geral Ferdinand de Saussure propôs a dicotomia entre língua e fala, assim, considerando a língua como social e psíquica, e a fala um ato individual cada indivíduo que a utiliza. A língua é concebida como um conjunto de signos que funciona na relação significante e significado que se opõem uns aos outros, cada signo tem seu próprio significado justamente porque convive com os demais signos da língua, que determinam, por oposição e exclusão, seu significado. Estes signos são utilizados para realizar o ato de fala, e o seu caráter social faz com que o sistema linguístico de uma língua seja em comum a todos os indivíduos falantes, isto é, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, das interações de uma sociedade. Dizer sobre a língua nesse sentido é concebê-la como homogênea, excluindo suas particularidades e o que for exterior, e é também contemplar o indivíduo como o centro da enunciação/discurso.

No campo da Análise de discurso a dicotomia (língua/fala) é desconsiderada, pois não é possível uma cisão entre sujeito e língua:

“(…) Não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque.” (ORLANDI, 2013a, p.21. Grifos nossos)

No funcionamento da linguagem dispõe a relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, nesse processo que sujeitos se constituem e produzem sentidos, não se tratando de um mero processo de transmissão de informação ou comunicação entre emissor e receptor, deve ser vista como um mecanismo de imposição ideológica. Essas relações de linguagem “são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”, e nos estudos discursivos *esses efeitos* são denominados como *discurso*: “*efeitos de sentido entre locutores*”.

Não se deve confundir o discurso com fala (*parole*), ato individual ou fato social, considerando que as palavras são carregadas de sentidos, ao utilizá-las o indivíduo/sujeito não sabe de que modo elas se constituem, mas esses sentidos significam conforme a condição de produção do discurso, por exemplo, um discurso de um juiz no tribunal, ou uma simples conversa via *WhatsApp*, “o sujeito se significa em condições determinadas impelido de um lado pela língua e, de outro, pelo mundo, pela suas experiências, por sua memória discursiva, por um saber/poder/dizer(…)” (ORLANDI, 2013a, p.53). Assim, os sujeitos ocupam uma posição ideológica ao dizer, ao enunciar, ao produzir um discurso. São os espaços de produção de sentidos que constituem as diferentes formações discursivas (FD).

O discurso não é o agrupamento paralelo de palavras soltas ou enunciado fora do contexto, entretanto constitui-se da materialidade simbólica na sua relação com a história, de modo que a história está na língua e a língua se significa pela/na história, produzindo o discurso. A língua perde seu caráter unívoco, homogêneo, de sentidos transparentes e imóveis, já que, a relação entre as palavras não se dá termo a termo – significante e significado, mas deslizamento entre as formulações, entre as palavras, funcionando num sistema aberto, possível a falhas e aos equívocos.

Nesta perspectiva, o trabalho da ideologia é “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2013a, p.46), é a condição necessária para os sujeitos se constituírem enquanto sujeito, capaz de produzir o

dizer, deste modo, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Ao mesmo tempo que o indivíduo passa pelo processo de assujeitamento, a inscrição do sujeito no simbólico, na história, constrói a ilusão de que é a origem do seu dizer (diz o que quer) e da literalidade (aquilo que ele diz só pode ser aquilo). Resultante na forma sujeito histórica do século XXI, que é a forma sujeito capitalista, como um sujeito livre e ao mesmo tempo responsável pelos seus atos e no cumprimento de seus direitos e deveres. Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos, (ORLANDI, 2013b, p.17). Contudo, abordando os princípios teóricos da AD, estudamos a linguagem em funcionamento, considerando suas condições de produção, assumindo que os sentidos sempre podem ser outros e não apenas aqueles supostamente postos em uma comunicação, e entendendo o sujeito não como origem dos sentidos, mas constituído na/pela língua(gem). Essa definição de sujeito discursivo nos respalda para pensar o sujeito imigrante falante de uma outra língua, nesse caso específico, o sujeito aluno boliviano falante de espanhol no espaço escolar nessa região de fronteira.

4.2 MEMÓRIA DISCURSIVA E ESQUECIMENTO

A autora Eni Orlandi, (2007) distingue na produção do discurso duas formas de esquecimento importantes a serem consideradas:

Número um – “*Esquecimento ideológico*: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia”. Este esquecimento é o que prende o sujeito a ilusão de ser a origem do que diz, como sendo o primeiro sujeito a usar “aquelas palavras” pela primeira vez, sem se dar conta que já foram ditas, e significadas em outro momento determinadas pela maneira como cada sujeito se inscreve na língua e na história.

Número dois- “*Esquecimento da ordem da enunciação*: ao falarmos, o fazemos de maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro”. Esse esquecimento cria um referencial para o sujeito ao produzir o discurso, que diz X, ao invés de Y, que aquele modo de dizer x seria exatamente o que pretendia dizer.

O termo ilusão não se refere no sentido estrito da palavra (engano, devaneio), porém, como uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentido, é necessário que o sujeito esqueça o que, já foi dito, porque nós não somos a origem da linguagem, pois o sujeito é afetado pela língua e pela história de um jeito ímpar, “mas

certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia” (ORLANDI, 2013^a, p.34), quando o indivíduo entra em contato com a língua, os discursos e os sentidos já existem em funcionamento e o indivíduo inscreve-se nesse processo de alguma forma pela/na linguagem.

Nesse processo de esquecimento estruturante que sujeito e sentido estão sempre em movimento, ao mesmo tempo sempre “diferente”. Esse conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o dizer é entendido como interdiscurso (memória) ou memória discursiva.

Discursivamente, a memória não é compreendida no sentido psíquico (lembranças), e sim enquanto um espaço dos já-ditos, “é o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido” (ORLANDI, 2013^a, p.30). Este espaço funciona na relação entre interdiscurso e o intradiscurso, em outras palavras, a relação entre a constituição do sentido que seria “todos os dizeres já ditos e esquecidos” e a sua formulação que seria “o dizer realizado em um dado contexto exato”.

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI. 2013a. p.33).

Quando o sujeito toma a palavra, algo da ordem do *já-dito/já-dado* retorna sob a forma do pré-construído, e as palavras mudam de sentidos, ao se repetir e ao constituir novos dizeres em outra formação discursiva, produzindo ruptura. Ao modo que todo discurso é produzido a partir da relação entre o mesmo e o diferente, nas diferentes condições de produção histórica e ideológica.

4.3 HISTÓRIA E OS APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO

A Análise de Discurso apropria-se da noção de história e articulando-a aos conceitos sujeito e língua. Discursivamente, pensar na história é referir-se ao trabalho da ideologia sobre as práticas sociais dos sujeitos, portanto, a história deixa de ser vista apenas como fatos cronológicos e dados históricos como trabalhados nas ciências sociais. A história não é algo fora ou exterior ao discurso, é interna e constitui sentidos. Assim, a história é produção de sentidos; sentidos estes que estão em movimento, em deslocamento, materializados na língua. Deste modo são as condições históricas materializadas na língua que determinam as condições de produção. Consequentemente, a língua e a história como materialidades presumem que

ambas não são transparentes, nem neutras, isto é, os sentidos não estão imbricados de forma clara.

Em nossa pesquisa, abordaremos o processo histórico da colonização portuguesa responsável pelo processo de colonização brasileira. Importante pensar o que diz respeito aos sentidos de “colonização” inscrito ao longo da história, que ao serem retomados podem derivar para outros sítios de significações (ORLANDI, 2013a), produzindo novos sentidos: no Brasil colônia, a catequização/alfabetização era obrigatória regida pelo Diretório de Marquês de Pombal para que todos aprendessem a língua oficial, nos dias atuais, o modelo de educação é regulamentado por leis como, A Base Curricular Nacional Brasileira; os planos políticos pedagógicos e alguns artigos da Constituição Federal Brasileira de 1988, deslocando o discurso de “obrigatório do Brasil colônia” postulado pelo diretório pombalino para “direito e acesso à todos a educação gratuita”, postulado pelas políticas educacionais dos dias atuais. Em específico, olharemos para essa condição de produção voltado para o aluno-boliviano de região de fronteira.

Sobre a relação de línguas como políticas de colonização linguística a pesquisadora Bethânia Mariani teoriza dois pontos fundamentais:

1.As ações da igreja católica e, mais especificamente, dos jesuítas na prescrição do modo e dos meios linguísticos para se processar a evangelização dos povos não cristãos. 2- A revolução tecno-linguística que, a partir do Renascimento europeu, tanto organizará uma produção maciça de gramáticas e de dicionários monolíngues para as línguas neolatinas, quanto proporcionará a ‘tecnologia’ necessária para a descrição das línguas do novo mundo. (MARIANI, 2004. p.12)

O processo de colonização acontecia por meio da implementação da língua do colonizador, então pensar, em colonização, é retomar um complexo jogo de memórias sobre as línguas em circulação. A coroa e a igreja portuguesa uniam-se na execução de um projeto político-linguístico conforme a conquista dos territórios formando colônias.

Nesse bojo de conflito linguístico foram produzidas as gramáticas e dicionários monolíngues para uniformizar a língua em todo território dominado. Era a partir dessas gramáticas normativas que se estabelecia o ensino da catequização/escola. Assim, foram projetadas as instituições escolares para atuar como um mecanismo ideológico, utilizado para trabalhar as políticas pedagógicas de interesse do Estado e da Igreja. Entendemos *a escola* como “mecanismo ideológico” a partir das concepções de Althusser (1985), a ideologia é engendrada pelos Aparelhos ideológicos do Estado (AIE), que são as instituições disciplinares, como o *sistema religioso (Igrejas)*, *sistema escolar (público e privado)*, *político*, *familiar*, *jurídico*,

sindical, cultural e sindical, que geram e estruturam a sociedade. Designados por Althusser como “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1985, p.42).

Sob esse prisma é preciso distinguir *poder de Estado e aparelho de Estado*. E ainda, Aparelho Repressivo de Estado (AE) e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE):

O aparelho repressivo de Estado compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc.(...). Repressivo indica que O Aparelho de Estado funciona pela violência, pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo Administrativa, pode revestir formas não físicas) (ALTHUSSER. 1985. p.43 Grifos nossos).

Enquanto o aparelho (repressivo) de Estado pertence ao domínio público, e os AIE ao domínio privado, *como por exemplo, a família e a igreja*. Esse funcionamento não é exclusivo, o aparelho repressivo funciona pela violência, mas também através da ideologia em segunda instância. Porque a separação de público e privado é feita dentro do direito burguês, em que tal direito é exercido, todavia, o Estado (burguês) escapa-lhe a esse direito, pois “O Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, é pelo contrário a condição de toda a distinção entre público e privado”.(Althusser, 1985, p.43). Essa perspectiva pouco importa se as instituições sejam públicas ou privadas, interessa a nós o seu funcionamento: “(...) os AEI funcionam de um modo massivamente prevalente pela a ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica”. (Althusser. 1985. p.46). Será útil referir esse duplo funcionamento pela “ideologia e pela repressão” e de fato observar esse funcionamento na/pela ideologia dominante, que é da classe dominante, no seio do Aparelho ideológico de Estado escolar na região de fronteira.

4.4 SILENCIAMENTO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM

Quando pensamos nesse sujeito de fronteira constituído por sua língua materna, que no processo escolar submete a Língua Portuguesa, nesse embate entre línguas, o contato por meio da alfabetização, propomos observar essa relação a partir do que a autora Eni Orlandi (2007), propõe em seu trabalho sobre o silenciamento. O conceito de silêncio é definido como o estatuto fundador e constitutivo da linguagem. Por isso, então, que podemos tomar discursivamente o silêncio, em nosso trabalho, e pensar o seu funcionamento em nosso corpus de análise.

Em consideração às particularidades do silêncio, Orlandi distingue:

- a) O silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar;
- b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras);
- b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). (ORLANDI, 2007, p. 24)

Esses momentos implicam na constituição do silêncio no discurso. O silêncio não é apenas a falta de palavras, ou não dizer, não é o vazio, mas sim, o silêncio é uma forma diferente de significar. Segundo a autora, para tornar o silêncio visível, é preciso observá-lo indiretamente por métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas. É preciso considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos. É por fissuras, rupturas e falhas, por seus efeitos (retóricos e políticos) que ele se mostra fugaz. Nessa questão, para que se diga algo é preciso que outros dizeres possíveis sejam silenciados, isto é, para que o aluno-boliviano aprenda a escrever/falar a língua portuguesa, é preciso que sua língua materna seja silenciada, e assim, em nossa análise observamos esse processo discursivo funcionando no processo de alfabetização pedagógico, por meio de atividades pedagógicas.

4.5 A METODOLOGIA

Nas concepções de Orlandi (2013), a metodologia não está pronta e acabada, a proposta é a da construção de um dispositivo da interpretação. Deste modo, a partir dos elementos constitutivos do arcabouço teórico que foram utilizadas nas análises que a metodologia vai se findando, pois, o objeto e o objetivo da pesquisa que vão ordenando a teoria, assim, o analista do discurso estará ao mesmo tempo utilizando a teoria e os dispositivos metodológicos.

(...) este dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.” (ORLANDI, 2021, p.59)

Isso significa que o dispositivo, a escuta discursiva, deve explicar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Destarte, no processo de compreensão do analista, ele deve trabalhar a intermitência entre descrição e interpretação, já que em todos os passos da análise haverá mediação teórica permanente. Dessa forma, passa a ser tarefa do analista distinguir descrição e interpretação em seu propósito de compreensão.

Nessa perspectiva, de acordo com Orlandi (2012), pode-se dizer que a interpretação aparece em dois momentos da análise:

Em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise; Em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação.

A importância de introduzir-se um dispositivo teórico que intervenha na relação do analista com os objetos simbólicos analisados, para produzir um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação, esse movimento, permitirá que o analista trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação, não em uma posição neutra, mas no lugar que ele pode contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação, sem colocar-se fora da história, do simbólico ou da ideologia. Finalmente, o analista constrói seu dispositivo analítico, que ele particulariza, a partir da questão que ele coloca face aos materiais da análise que constituem seu corpus e que visa compreender. E é a partir desse disposto que ele interpretará os resultados a que chegará pela análise do discurso que empreendeu. Portanto, “para isso é preciso que ele compreenda como o discurso se textualiza”, (ORLANDI, 2012, p.62)

Um dos primeiros pontos a considerar, se pensarmos a análise, é a constituição do corpus (ORLANDI, 1998), ambos estão intimamente ligados. A AD interessa por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc. A delimitação do corpus não segue critérios empíricos, e sim teóricos. Considerando que a melhor maneira de atender essa questão é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios que decorrem de princípios teóricos da AD, face aos objetivos da análise, e que permitem chegar à sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visam à demonstração do recorte, contudo mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos. Sendo assim o objetivo da análise não é chegar a exaustividade horizontal, em busca do sentido verdadeiro, portanto o real sentido em sua materialidade linguística e histórica. Então, considerando uma análise de exaustividade vertical, os *dados/recortes* são vistos como *fatos* da linguagem com sua memória, sua espessura e semântica, sua materialidade linguística-discursiva. Assim, o objeto analisado, permanece para novas abordagens, não esgota seu sentido em uma descrição, isto porque, por definição, “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual podem recortar e analisar em estados diferentes”, (ORLANDI, 1998, p.62).

Porque o que interessa não são as marcas em si, mas o funcionamento no discurso, é este, funcionamento que procuramos descrever e compreender.

O conteúdo da história não é refletido diretamente no texto, entretanto é tratado a historicidade do texto em sua materialidade, isto é, a historicidade é o acontecimento do texto como discurso, trabalho dos sentidos. Os dados históricos, são tomados como discursos, cuja materialidade está inscrita na relação com a exterioridade.

Em suma, o texto é texto porque significa:

O que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo, é dessa natureza: linguístico-histórica. Consideramos o texto não como um “dato” linguístico (com suas marcas, organização, etc.), mas como “fato” discursivo, trazendo a memória para consideração dos elementos submetidos. São os fatos que nos permitem chegar à memória da língua: desse modo podemos compreender como o texto funciona, enquanto objeto simbólico. (ORLANDI, 2012, p.69)

Como todo objeto simbólico, o texto é objeto de interpretação. É a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. E assim, em uma análise, o analista não falará sobre o texto, mas sobre o discurso. Em um procedimento de análise, deve-se procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia. Este é o percurso que constitui as diferentes etapas da análise, passando-se da superfície linguística ao processo discursivo. Correspondentemente, passamos pela análise dos esquecimentos e chegamos mais perto do real dos sentidos na observação das posições dos sujeitos.

4.6 OBJETO E OBJETIVO

Para dizer sobre as línguas e a educação na escola de fronteira, pelos estudos da linguagem nos filiamos à teoria da Análise de Discurso que por meio dos conceitos teóricos e metodológicos autoriza que o analista inclua as condições ideológicas e históricas quando o discurso foi produzido. Isto permite, a análise ir além da estrutura gramatical do texto/recorte, e possibilitando perceber como produz e veicula sentidos.

A Análise de Discurso francesa não trabalha a língua como sistema abstrato, com sentidos transparentes, porém a maneira do homem significar no mundo, por meio da produção de sentidos nas relações sociais em uma dada sociedade, considerando a produção de sentidos

enquanto parte da vida dos sujeitos. Estes sentidos não estão prontos e evidenciados para serem compreendidos, cabe ao analista buscar, perceber esses sentidos no equívoco, na falha, na incompletude da língua, levando em consideração o contexto sócio-histórico-ideológico nos quais são produzidos. Esses efeitos de sentidos, da prática de linguagem entre os sujeitos é tomado pela AD como, Discurso. Cabe-nos atentarmos que não situamos unicamente um discurso, mas aos possíveis discursos que circulam e entrelaçam nas relações sociais entre os sujeitos.

As relações entre as línguas são relações históricas e políticas, com os marcos de fronteiras definidos e a nacionalização das línguas dominantes (português e espanhol) resultou em um processo de silenciamento de outras línguas praticadas pelos falantes. Com o aspecto de língua homogênea, nos leva a observar a região de fronteira, local onde ocorre o encontro de diversas línguas, culturas, etnias e de diferentes sujeitos (brasileiro e boliviano) que se relacionam entre si. Sob essa perspectiva discursiva, observamos a relação entre sujeitos e línguas nas escolas de fronteira. Como objeto de estudo, pretende-se compreender os modos como o sujeito aluno boliviano aprendiz inscreve-se e subjetiva-se na escrita da língua oficial, e instituindo o silenciamento da sua língua materna (espanhol) pelo processo de alfabetização em língua portuguesa nas escolas de região de fronteira? E ainda analisar as políticas públicas educacionais que instituem e oficializam as práticas pedagógicas de ensino para o aluno-estrangeiro-boliviano. Estimamos que o ensino de línguas nas escolas de fronteiras organiza uma relação de poder entre as línguas e funciona para afirmar a língua nacional enquanto língua de dominação. Isso nos afere na medida em que faz funcionar o imaginário de língua, de sujeito, escola e fronteira. As instituições escolares são de poder do Estado, que as estruturam a partir de leis e políticas pedagógicas. O que nos permite observar o poder exercido a partir das políticas pedagógicas brasileiras para imigrantes, e a escola é o meio principal para a execução. Nesse sentido, investigaremos como o Estado implementa as Políticas Linguísticas Educacionais que atuam nesse processo de ensino-aprendizagem de línguas para alunos imigrantes bolivianos na região de fronteira. E como o aluno boliviano é identificado e concebido nos documentos e leis que regulamenta o ensino escolar do Estado.

Diante dessa perspectiva, visamos, fundamentalmente, nos debruçar nos objetivos a seguir:

Analisar discursivamente, a fronteira como espaço heterogêneo de sentido.

Analisar como é elaborada e produzida a imagem/identidade da escola de fronteira nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Analisar como as políticas públicas educacionais para imigrantes atuam nas escolas de

região de fronteira, e ainda, como o aluno imigrante é concebido em seus regimentos.

Analisar discursivamente como ocorre o silenciamento do espanhol (língua materna) no processo de alfabetização dos sujeitos alunos bolivianos nas escolas de região de fronteira. Ao mesmo tempo esse modo de proceder nos permitirá analisar como o sujeito boliviano escreve e identifica na língua portuguesa, enquanto sujeito de fronteira.

O estado de Mato Grosso, apresenta algumas especificidades no que se refere às influências do contato linguístico entre seus habitantes de região de fronteira Centro-Oeste, Brasil e Bolívia, sem dúvida, onde o contato linguístico foi historicamente determinado pelas línguas do Estado. A região de Pontes e Lacerda está centralizada na fronteira que faz divisa com o país da Bolívia, formando a linha de fronteira. Nessa faixa de fronteira ainda em território brasileiro foram formando as vilas Matão e Triunfo, e assim, implementado duas escolas para atender a comunidade. Ambas escolas foram escolhidas para a pesquisa por receberem com frequência alunos imigrantes bolivianos do país vizinho. Esse contato linguístico (português e espanhol), não se manifesta somente na língua falada do dia a dia entre os falantes de fronteira. Contudo em sala de aula, nas práticas pedagógicas, e também em textos escritos por sujeitos alunos-bolivianos alfabetizados. Historicamente, a presença hegemônica do Brasil tem imposto um imperialismo da língua portuguesa, e as diversidades linguísticas são ignoradas em sala de aula. Mesmo em uma região com fronteira linguística com o espanhol, as políticas de ensino de língua estrangeira (segunda língua) para as escolas, resume-se na busca de uma língua prestigiada e majoritária, a exemplo do inglês, com ascensão cultural e econômica. Partimos da reflexão do processo histórico sobre a educação brasileira respaldada em pesquisas bibliográficas, como, *A História da Educação Brasileira e a Organização Escolar* de Maria L. Santos Ribeiro 2001, e nos estudos da autora Bethânia Mariani 2004, sobre a colonização linguística. Também foi discutido acerca do processo da formação da educação no município de Pontes e Lacerda, como iniciou em 1963 a primeira escola denominada “Missão Cristã” e a formação das escolas Arlindo e Constâncio exploradas em nossa pesquisa. A escola foi implementada para funcionar conforme as políticas da Igreja/ Estado, e assim, para entender a *escola* como “mecanismo ideológico” embasado nas definições de Althusser em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1985). Nesse íterim, observamos como as instituições escolares exercem as políticas educacionais nas escolas de fronteiras. Dessa forma, para compreender a história e chegar ao que pretendemos neste trabalho, é necessário estabelecer algumas relações: ao pensar Estado/Educação/imigrante na construção da escola de fronteira, buscamos identificar os efeitos das mudanças no espaço e no tempo, refletindo sobre aquilo que diz respeito à constituição da educação, ou seja, o seu modo de individualização pelo discurso das

leis, diretrizes e políticas de ensino. Nesse processo de identificação, perguntamo-nos sobre quais posições-sujeito foram constituídas para o sujeito aluno imigrante, sendo assim, daremos visibilidade de que modo as leis, diretrizes e políticas públicas de ensino materializam o sujeito aluno imigrante no campo educacional de ensino, essencialmente se produzem sentidos estáveis, ou de ruptura quanto a sentidos cristalizados sobre o imaginário de sujeito aluno brasileiro.

A definição comum do sentido de fronteira de que ela é homogênea, no entanto, considerando por um viés discursivo, os sentidos são distintos os quais variam em conformidade com o contexto no qual foram originadas, assim, podemos pensar a concepção de fronteira como heterogênea. Se faz necessário olhar para as condições de produção a qual a região de fronteira foi formulada, a fim de compreender os sentidos de fronteira além das suas linhas territoriais, mas como um espaço de encontros de línguas e heterogêneo de sentidos. Foi utilizado como fonte de pesquisa os estudos do historiador Tayseer e os mapas geopolíticos, e os tratados territoriais firmados desde a formação dos reinos Portugal e Espanha até a formação das nações no Novo Mundo. Vimos a partir dos documentos que o português e o espanhol têm uma relação não apenas territorial, também, histórica, política, cultural e linguística. Pautamo-nos, desse modo, em uma perspectiva histórico-discursiva para compreendermos como se constituiu o imaginário de fronteira desde a antiguidade até os dias atuais. Esse percurso nos ajudará a compreender as condições de produção de uma discursividade em torno da escola de fronteira.

4.7 CORPUS DE ANÁLISE

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta que o organiza. Havendo “a necessidade de que a teoria intervenha a todo o momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação” (ORLANDI, 2013). Desta forma, a análise foi feita recorrendo aos recortes, procurando ver nele sua discursividade. A AD não está interessada no texto em si, como objeto final da sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O analista tem de compreender como o texto (recorte) produz sentidos, o que implica saber tanto em como texto/recorte pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele. Um momento importante é o processo de estabelecimento do corpus, pois já é decidido acerca de propriedades discursivas de diferentes naturezas, imagem, som, texto e entre outras. Para a nossa análise, o corpus representativo é composto por sequências

discursivas constituído por recortes de textos produzidos em sala de aula por sujeito aluno boliviano, e estão divididos em R1-Recorte I, II, III, IV e V, R2-recorte VI e R3-Recorte VII e VIII.

Como já mencionado o sujeito imigrante de qualquer país, possui direito à educação básica no Brasil, no entanto apenas o acesso não integraliza, logo é necessário que, depois de ingressar na escola, o aluno imigrante encontre condições para ser acolhido em sala de aula. Dessa forma, fica perceptível o papel do sujeito professor na escola, sendo ligado diretamente aos alunos imigrantes bolivianos, que tem a tarefa e a grande responsabilidade de inserir o aluno nessa nova realidade. De certa maneira, esse movimento passa pelas mãos e intermediação do professor frente ao processo ensino-aprendizagem aos sujeitos alunos bolivianos.

A escola é voltada para trabalhar com o conhecimento científico, possibilitando ao aluno o acesso ao saber sistematizado. Dessa maneira, o planejamento do professor de ensino de Língua Portuguesa é pautado no saber metalinguístico, que são as gramáticas normativas da língua portuguesa, os dicionários e os livros didáticos. Este saber foi constituído no processo histórico de colonização fomentado pelos portugueses nas, e nesse sentido a metalinguagem (a gramática, os dicionários, os livros didáticos, as atividades pedagógicas), como objeto histórico, e ambos inscritos na relação com a sociedade e com a história, (PFEIFFER, 1995). Desse modo, o ensino de línguas é marcado por relações históricas e culturais [...] o que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer o que sabe: a isso se chama escolarização. [...] A quebra dessas leis (discursivas) se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do “conhecimento” escolar [...]. Enquanto ele for aluno “alguém” resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa etc. (SOUZA, 2010, p.21. APUD ORLANDI, 2006, p.31).

Como descrito na seção I nos séculos passados eram formados as colônias e implantação das missões jesuíticas redigida pelos planos de ensino pombalinos que implementavam o ensino escolar com objetivo de catequizar/ alfabetização e civilizar os povos na cultura portuguesa, nos dias atuais, com outro cenário social, a perspectiva discursiva educacional segue como um sistema educacional é regulamentado e estruturado a partir de uma grade curricular, cujo conteúdo é prescrito na Base Nacional Comum Curricular-BNCC que determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos irão estudar, isso significa que, independentemente da região, todos estudantes do Brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em conformidade com o que preceitua A Política Nacional de Alfabetização (PNA), 2019, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) O desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia.
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (A Política Nacional de Alfabetização. (PNA, 2019)

Nessa etapa de alfabetização de que trata a respeito do aprendizado da Língua Portuguesa é essencial que sejam abrangidos os eixos: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e a produção escrita (PNA, 2019). Para que a criança possa aprender a escrita e leitura, ou seja, o modo pelo quais as crianças inscrevem-se e subjetivam-se na escrita da Língua Portuguesa Oficial do Estado.

A escola ao elaborar seu Projeto Político Pedagógico, também planeja o material didático para guiar o processo de alfabetização e de aprendizagem de seus alunos durante o ano letivo. Os materiais didáticos são a base para o desenvolvimento psicopedagógico do alunado e juntamente com a metodologia adotada pelo professor. Eles serão o fio condutor que orientará professores e alunos no dia a dia em sala de aula.

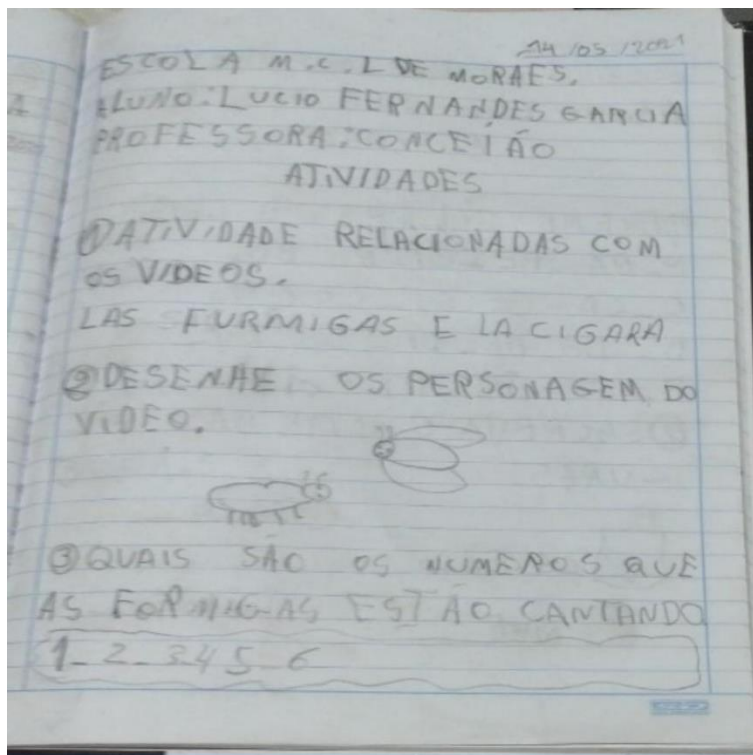
Sob esse prisma do saber metalinguístico que constituem o jogo conflituoso do sujeito com a língua, o ensino da língua se dá pelo compilado de um saber segmentado de repetições das formas da língua escrita, e a escola só autoriza o sujeito aluno boliviano a produzir textos escritos e orais em língua portuguesa, isto quer dizer, aquela que será sua segunda língua é imposta por meio do ensino e se estabelece como língua materna, assim, podemos situar que é imposto a ele o aprendizado de uma segunda língua numa perspectiva pedagógico de língua materna, na qual, ele deve passar pelo processo de aprender a falar, escrever e a ler nessa fase da alfabetização.

Só podemos compreender o que é esse modo singular de significar do sujeito aluno boliviano na região de fronteira, se compreendermos como é concebida a sua relação com a língua portuguesa, isto leva às condições de produção de contato do sujeito e língua, da qual recortamos, o espaço escolar. Depois disso, segue-se articulando os sentidos que eles podem trazer, fazendo a relação com o sujeito de fronteira que está inserido e ambientado em uma

posição de não falante de sua língua materna em sala de aula, posicionando seu discurso em relação a outros discursos estando anexado num tempo e espaço socialmente situados. O nosso material de análise R1 (I, II, III, IV e V) faz parte do escopo de atividades pedagógicas planejadas pelo professor regente das turmas dos anos iniciais do fundamental I. As sequências das atividades de alfabetização foram feitas por um sujeito aluno boliviano, nesse caso em específico, esse aluno não foi alfabetizado em sua língua materna (espanhol) em seu país de origem. Esse material era utilizado para alfabetizar todos os alunos da turma, isto é, não é um material utilizado exclusivamente. O R2 (VI) foi produzido por um sujeito aluno boliviano do 9º ano do Ensino Fundamental II, alfabetizado em Língua Portuguesa, em uma aula de produção de texto ministrada *online* sob a minha orientação como professora regente da turma. No final da aula, como atividade de produção de texto, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto narrando um relato pessoal sobre um assunto de sua escolha.

Na sequência a transcrição dos recortes de análise:

Recorte I - R1- Sujeito aluno Boliviano I 1º ano de alfabetização



Observação: O cabeçalho a professora escreve no quadro no início da aula e ajuda o aluno a escrever o próprio nome no campo “aluno”.

Cabeçalho da escola Escola: M.C.L. De Moraes

Aluno:

Professora Conceição

Atividades

Exercício 1- Atividade relacionada com o vídeo:

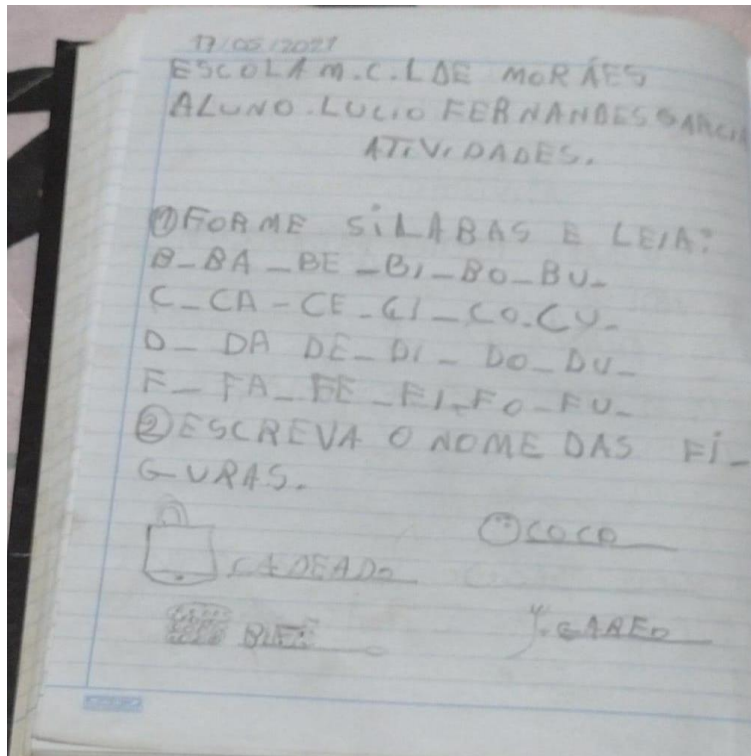
Resposta: "Las formigas e la cigarra"

Exercício- 2-Desenhe o personagem do vídeo:

Resposta: o aluno boliviano fez dois desenhos correspondentes a uma formiga e uma cigarra. (Observe o desenho no recorte I)

Exercício 3- quais são os números que as formigas estão cantando:

Resposta: 1, 2, 3, 4



Recorte II

Escola: M.C.L De Moraes

Aluno: xxxxxxxxxxxx.

Atividades

1- Forme silabas e leia.

Resposta do aluno:

B- BA – BE- BI-BO-BU

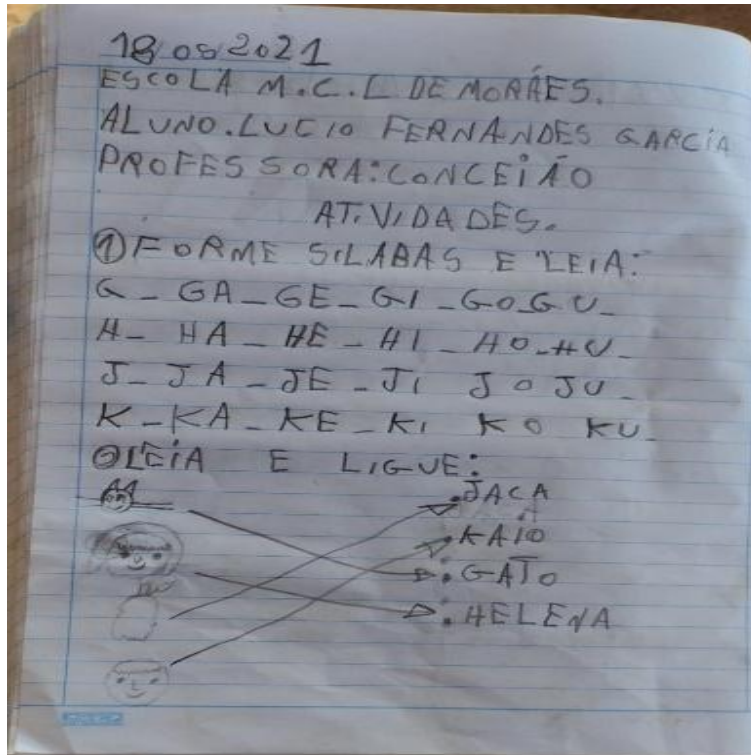
C- CA-CE-CI-CO-CU

D- DA-DE-DI-DO-DU

F- FA-FE-FI-FO-FU

2. Escreva o nome das figuras. (O professor faz os desenhos no quadro)

Resposta: cadeado - coco - Bife - Garfo



RECORTE III

Escola: M.C.L De Moraes

Aluno: xxxxxxxxxxxx.

Atividades

1- Forme sílabas e leia.

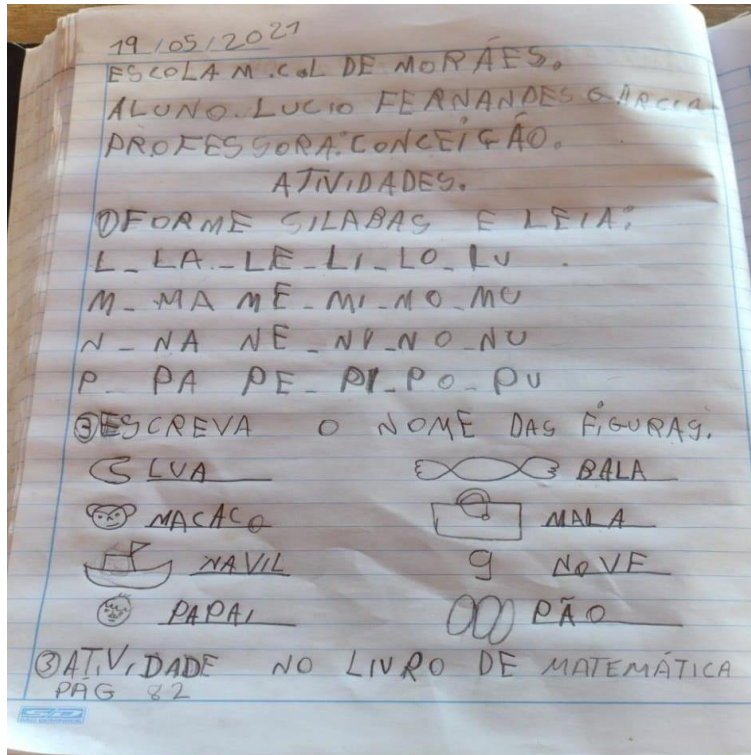
Resposta do aluno:

G- GA-GE-GI-GO-GU

H- HA-HE-HI-HO-HU

J- JA-JE-JI-JO-JU

K- KA-KE-KI-KO-KU



Recorte IV

RECORTE III

Escola: M.C.L De Moraes

Aluno: xxxxxxxxxxxx.

Professora: Conceição

Atividades

1- Forme silabas e leia.

Resposta do aluno boliviano:

L- LA-LE-LI-LO-LU

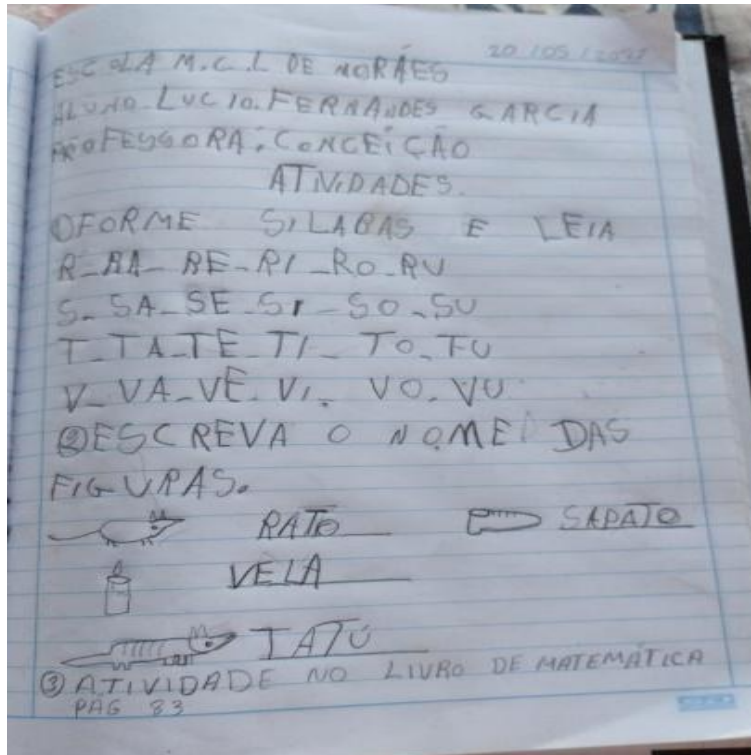
N- NA-NE-NI-NO-NU

P-PA-PE-PI-PO-PU

2- Escreva o nome das figuras

Resposta do aluno

LUA -/N-M/ ACACO- NAVIL PAPAI- BALA-
/N-M/ALA- NOVE-PÃO.



Recorte V

Escola: M.C.L De Moraes

Aluno: xxxxxxxxxxxx.

Professora: Conceição

Atividades

1. Forme sílabas e leia.

Resposta do aluno boliviano:

R- RA-RE-RI-RO-RU

S- SA-SE-SI-SO-SU

T- TA-TE-TI-TO-TU

VA-VE-VI-VO-VU

2. ESCREVA O NOME DAS FIGURAS

Resposta:

RATO – VELA – SAPATO- TATÚ

4.8 O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

Como nenhuma prática pedagógica é neutra buscamos refletir sobre a metodologia utilizada pelo sujeito professor alfabetizador, e assim, sob a reflexão da questão: como você trabalha o ensino de Língua Portuguesa para os seus alunos imigrantes bolivianos? Por esse

ângulo buscaremos observar como o sujeito professor alfabetizador intervém no processo de alfabetização do sujeito aluno boliviano:

Transcrição I

-Tem uma que chegou recentemente, estou trabalhando com ela é [pausa]... O alfabeto, o início das sílabas, porque ela fala bem pouco o português.

Transcrição II

Você queria um videozinho dela lendo alguma coisa? Porque eu trabalho com ela só em português.

Transcrição III

Então, Pri, eu passo em português eu peço para que ela pronuncie pra mim em espanhol...aí ela fala né na linguagem deles, aí eu pronuncio em português para que ela compreenda que a nossa língua é um pouco diferente da deles.

(transcrição do áudio enviado via whatsapp no período de pandemia)

Ainda nessa perspectiva, quanto ao “ato de corrigir”, incluindo-se as reações imediatas, gestos, tom de voz e todas as atitudes do sujeito professor ao perceber que o sujeito aluno boliviano cometeu “um erro” situamos alguns eixos de correção para o apontamento do “erro” nas atividades de recortes (I, II, III, IV e V) realizadas pelo sujeito aluno boliviano no processo de alfabetização:

- a- Ao fornecer a forma correta, o professor indica que aquilo que o aluno escreveu está incorreto, seja por meio do tom de voz, ou do uso de frases do tipo, “Isso é escrito assim em português”.
- b- O professor repete o suposto enunciado errado do sujeito aluno boliviano, destacando o erro, e o aluno apaga e refaz.
- c- O professor passa as formas prontas (alfabeto, cabeçalho) para que o sujeito aluno boliviano reproduza e corrija o que fugir a forma padrão.
- d- A correção na oralidade: O professor no processo de alfabetização ensina a pronúncia das palavras em português para o sujeito aluno boliviano.

É interessante destacar o enunciado do sujeito professor “*eu peço para que ela pronuncie pra mim em espanhol*”, requer sobre os anos de experiência de alfabetização com os sujeitos alunos bolivianos, nas nossas interlocuções, a professora destaca a dificuldade que os estudantes bolivianos têm quando chegam, porém... ao continuar na escola, logo, eles aprendem a falar o português por terem mais facilidade de aprender porque são crianças. E assim, pelos anos em contato com os alunos fronteiriços, o sujeito professor consegue compreender e fazer essa dinâmica, “*aí ela fala né na linguagem deles*”, mas logo, retoma a sua posição sujeito

professor do ensino de Língua Portuguesa, filiado a esta formação ideológica do discurso pedagógico, *“aí eu pronuncio em português para que ela compreenda que a nossa língua é um pouco diferente da deles”*. O sujeito professor busca fazer um ambiente acolhedor para esse aluno, mostrando para o sujeito aluno boliviano *“que a nossa língua é um pouco diferente da deles”*, então, é essa, a nova língua que ele precisa aprender, a falar, escrever e ler.

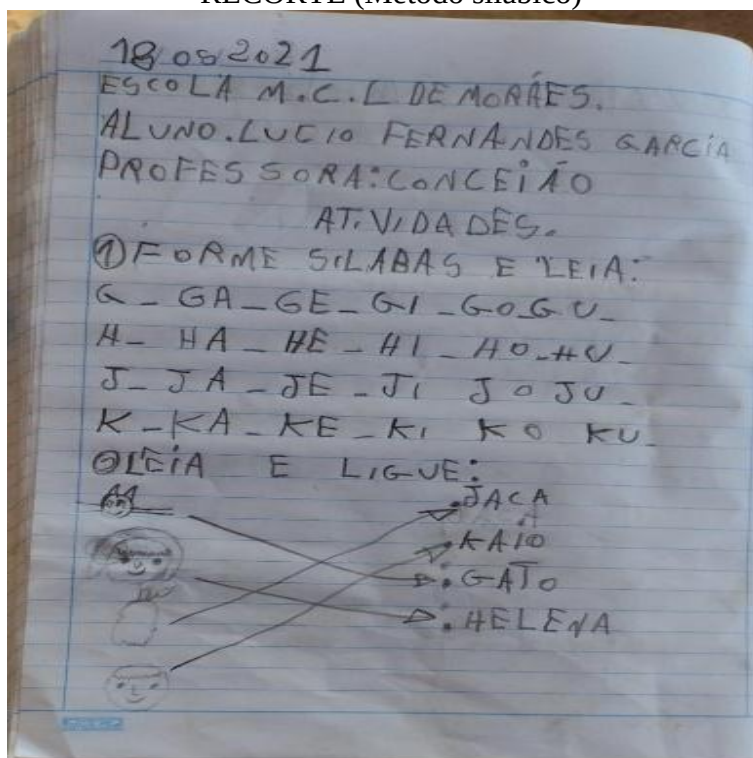
Essa visão que as duas línguas são parecidas é distorcida, observa-se que a semelhança entre os dois idiomas é parcial e menos abrangente ao que parece em primeiro momento, mesmo que seus alfabetos gráficos sejam quase idênticos, o espanhol diferencia do português em vários aspectos. Essa questão observada em relação aos professores e aos alunos bolivianos é o principal desafio no trabalho escolar, o fato das crianças bolivianas estarem em processo de alfabetização da língua portuguesa e, no entanto, não falarem e compreenderem adequadamente o português. O professor regente da turma possui uma vasta experiência em alfabetizar os alunos bolivianos, e segundo ele, as crianças mais novas aprendem mais rápido enquanto os mais velhos, são lentos. Quando os pequenos vão para o fundamental II, já estão alfabetizados, aprenderam a falar, escrever e ler em português, facilitando para o professor do ensino fundamental. Entretanto, acontece casos, dos alunos bolivianos ingressarem nos anos finais e no ensino médio sem estarem alfabetizados em língua portuguesa.

Uma questão presente a ser pontuada são os professores que não possuem nenhum preparo ou formação continuada sobre o ensino de língua portuguesa para alunos imigrantes. Em síntese, a escola de fronteira não é um espaço projetado para receber os alunos fronteiriços. Com a falta de orientações nos materiais didáticos e os livros não trazem nenhum tipo de recomendações ou abordagens metodológicas de ensino de língua portuguesa para alunos imigrantes. E apesar das dificuldades relacionadas ao material didático, o sujeito professor busca soluções adaptando sua metodologia. Por essa razão, o sujeito professor, mostra a diferença linguística das duas línguas, aplicando o método fônico para que o sujeito aluno boliviano possa se apropriar do som da grafia da Língua portuguesa, como o sujeito professor relata na transcrição II.

Na transcrição I e II o alfabetizador relata *“que estou trabalhando com ela é [pausa].... O alfabeto, o início das sílabas, porque ela fala bem pouco o português. Porque eu trabalho com ela só em português”*. Na perspectiva do sujeito professor a falta do domínio da língua portuguesa, faz com que o aprendiz ainda não seja capaz de desenvolver suas atividades de maneira independente, assim, precisa do acompanhamento do professor. Os recortes II, III, IV são atividades que exemplificam a fala do pedagogo na transcrição II. O sujeito pedagogo utiliza o método silábico, processo que aborda as famílias silábicas, que podem ser associadas

a desenhos ou palavras, cujas sílabas iniciais são destacadas. O método silábico associa uma unidade, por exemplo, “BA-BE” com o som, assim, o sujeito aluno boliviano aprende a escrita e o som das sílabas para formação das palavras, e o que não corresponder, tanto a o som, quanto a ou escrita é corrigido pelo professor como “erro de escrita” ou “erro de pronúncia”. O conjunto silábico torna-se um instrumento que textualiza o que se espera que o sujeito aluno boliviano aprenda durante o ano letivo, que ele possa escrever e falar as formas ensinadas. O processo de ensino e aprendizagem institui no aluno boliviano o lugar de “falar e escrever bem a língua portuguesa gramaticalizada”, e ressurgem a obrigatoriedade de “dominar a língua”.

RECORTE (Método silábico)



ATIVIDADES

Exercício 1 - Forme sílabas e leia:

Resposta do aluno:

G- GA-GE-GI-GO-GU

H- HÁ-HE-HI-HO-HU

J- JA-JE-JI-JO-JU

K- KA-KE-KI-KO-KU

4.9 GESTOS DE ANÁLISES

O conceito de silêncio é definido como o estatuto fundador e constitutivo da linguagem. Orlandi (2007) conceitua que o silêncio pode ser dividido a saber: o silêncio fundador e a política do silêncio. Por ora, interessamo-nos a política do silêncio (silenciamento), que pode

ocorrer em duas situações: a) o silêncio constitutivo, em que uma palavra silencia outras palavras; e b) o silêncio local (da censura) que se refere ao que é proibido dizer. Concebemos o silenciamento como a interdição de certos dizeres para não se deixar produzir determinados sentidos. O silêncio não trata de palavras, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. Segundo a autora, para tornar o silêncio visível, é preciso observá-lo indiretamente por métodos (discursivos) históricos, críticos, desconstrutivistas. É preciso considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos. É por fissuras, rupturas e falhas, por seus efeitos (retóricos e políticos) que ele se mostra fugaz. Quando pensamos nesse sujeito de fronteira constituído por sua língua materna, que no processo escolar submete a Língua Portuguesa, nesse embate entre línguas, o contato por meio da alfabetização, propomos observar essa relação a partir dos conceitos discursivos.

Os sujeitos alunos bolivianos ao ingressarem no sistema de ensino regular brasileiro enfrentam diversos desafios na adaptação de um novo ambiente, uma nova cultura, uma nova língua, e para tornar-se cidadãos os sujeitos têm que se “libertar dos particularismos históricos que os entravam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus preconceitos [...] e sua língua materna” (ORLANDI, 2013b.p.42 apud M. PÊCHEUX 1981). Em sala de aula, os estudantes bolivianos devem aprender uma nova língua enquanto precisam acompanhar os conteúdos programáticos. Ao mesmo tempo são inibidos de usar sua língua materna em sala de aula, pelo fato de estar em um país de língua portuguesa. Como posto a falta de políticas públicas efetivas voltadas para alunos imigrantes em nossas escolas de fronteira. Essa evasão compreendemos que está sustentada por um viés histórico e ideológico de nacionalização do país como uma única nação, portanto, falante de uma mesma língua oficial, o português.

Diante disso, voltamos nosso olhar para as crianças bolivianas que iniciam o seu processo de escolarização nas escolas brasileiras de região de fronteira centro oeste. E nos perguntamos: Como ocorre o silenciamento do espanhol (língua materna) no processo de alfabetização dos sujeitos alunos bolivianos? Nos centramos na análise das atividades pedagógicas de alfabetização realizada pelos sujeitos alunos bolivianos em sala de aula, e assim, buscaremos compreender o silenciamento da língua materna do sujeito aluno boliviano. Ao mesmo tempo esse modo de proceder nos permitirá analisar como o sujeito boliviano escreve na língua portuguesa.

No viés da Análise de Discurso, funcionamento do discurso é engendrado nas relações sociais dos sujeitos, essa construção são como os sujeitos comunicam-se e relacionam-se entre si. Entendemos a ideologia como as crenças e os valores que constituem as práticas sociais desses sujeitos. Por exemplo, quando uma criança/indivíduo nasce, já nasce inserido em uma

sociedade, em uma cultura com suas políticas e valores, já existe um conjunto de ideologias que o indivíduo inscreve-se passando pelo processo de assujeitamento de indivíduo para sujeito. O sujeito não escolhe, é pego por essa rede, então é neste espaço que a ideologia acontece no sujeito pelo inconsciente (memória discursiva), dando a ele a falsa ilusão de que é origem do seu dizer. Esse processo de interpelação ideológica se dá na/pela língua(gem), à medida que o indivíduo se submete à língua.

Nas concepções da autora Mariani, (2010, p.07), esse processo ocorre na passagem de indivíduo I à sujeito, isto é, momento de interpelação do indivíduo em sujeito, o primeiro contato da criança com a língua materna aprendida com os pais, esse instante é necessário para que o indivíduo constitua-se na linguagem e pela linguagem, momento este em que o sujeito submete-se a língua. O segundo momento: processo de individualização pelo Estado, quando o sujeito é afetado pelos aparelhos ideológicos do Estado (família, igreja, escola...), por exemplo, quando a criança começa a ser escolarizada nos moldes da língua portuguesa, inscrevendo-se pela língua escrita.

A inscrição na linguagem não nos possibilita perceber o vazio que a habita e que possibilita o processo de subjetivação. Falando, nos subjetivamos; ao cernirmos marcamos o vazio, pois a presença de um significante implica a ausência dos demais. Cada sujeito é fisgado, capturado na linguagem, na descontinuidade do sistema significante. Isso não se dá da mesma maneira para cada sujeito, mas afeta de modo intestino os sentidos que produzimos sobre nós mesmos, os outros, o mundo a nossa volta, nossas escolhas, etc. (MARIANI, 2010, p.07)

A determinação pela exterioridade faz com que todo discurso faça remissão a outros discursos, seja pela reafirmação dele ou pela sua ausência, o que caracteriza o discurso como um dizer “em curso”, uma vez que, o “repetível em nível do discurso é histórico e não formal” (ORLANDI, 1996, p. 22). Segundo Orlandi, o sujeito na Análise de Discurso é compreendido como uma posição marcada sócio historicamente e que corresponde a uma “posição entre outras”. E assim, é pensado como “posição” entre outras. “Não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2013, p. 49). Entendemos, o sujeito enquanto uma posição no discurso, o sujeito emerge discursivamente no dizer, deixando marcas do modo como, ao produzir sentidos, também se significa nesse dizer, assim, o sujeito enquanto constituído na junção entre a língua, a história e a ideologia.

Para pensar as posições sujeito no discurso, postulamos, o professor, enquanto sujeito professor em um lugar de autoridade e poder, o aluno boliviano, enquanto sujeito aluno

boliviano dentro dessa dinâmica. No funcionamento do processo de alfabetização podemos perceber a relação entre sujeito professor e sujeito aluno. Esta é uma condição sócio histórico, que não trata somente do contexto situacional, como também dos sentidos que foram cristalizados, construídos historicamente.

Por essa via pensando a relação do sujeito aluno em sala de aula, antes mesmo, os alunos significam-se por suas semelhanças e diferenças “A diferença se define no processo de constituição de cada sujeito pela ideologia e no modo como é individualizado pelo Estado (através de instituições e discursos), na sociedade capitalista, dividida e hierarquizada pela simbolização das relações de poder.” (ORLANDI, p.34), ou seja, como sujeito, capitalista somos constituídos por nossos direitos e deveres, iguais perante a lei. Nessa conjuntura, os sujeitos são apresentados como sujeitos livres, responsáveis e iguais, ou seja, sem contradições, uma vez silenciados o político e a ideologia. E é este imaginário (social) em que vivemos que preside nossa relação com o outro, em uma sociedade dividida e estruturada por suas relações de poderes, isto é, nas relações sociais (jurídicas, religiosas, científicas, culturais, políticas, etc.). São nas práticas sociais que permitem que o sujeito identifique-se, e encontre o seu lugar social, “são formações imaginárias que funcionam na hierarquização em que se praticam as relações de forças e de sentidos, tudo isto constituindo as condições de produção em que se dá a divisão entre sujeitos nessa sociedade, e os processos de constituição de suas identidades” (ORLANDI, p.34). Isto não ocorre de forma ciente para o sujeito, pois o sujeito sofre determinações do real sócio histórico e esquece as causas que o determinam e o constituem enquanto tal. O funcionamento da própria ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, silencia. E o sujeito aparece como fonte do sentido e origem de si mesmo dentro das conjunturas sociais. Dessa maneira, se ser sujeito é tomar posição, é ocupar um lugar discursivo, essa tomada de posição é definida pelas formações ideológicas, que por sua vez são representadas pelas formações discursivas, com uma dominante, sob a qual regula-se a forma-sujeito.

Como discutido nas sessões anteriores, o processo de catequização no Brasil teve início no período Colonial com a vinda dos padres Jesuítas em 1549. O processo de alfabetização dos indígenas na língua portuguesa era o método para então transmitir a doutrina católica, uma vez que, essa modalidade de ensino foi desenvolvida para atender aos interesses da Igreja e do Estado, em 1549 foi criada a primeira escola de ler e escrever no Brasil. Antes mesmo, a escola é um espaço construtor de identidades e subjetividades, constituindo sujeitos e discursos que interagem e relacionam-se com outrem, atribuindo e construindo efeitos de sentidos. Ao afirmar isso, a alfabetização constitui enquanto método de ensino da língua portuguesa aos sujeitos alunos bolivianos em perfil de língua materna em nossas escolas de região de fronteira.

Compreendemos a escola como aparelho ideológico, que “assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica” e como “todos os aparelhos ideológicos de Estado”, concorre para reprodução “das relações de exploração capitalista” (ALTHUSSER, 1985). Portanto, a escola configura-se como lugar de aprendizagem de saberes universalizados fomentado pela ideologia da classe dominante, isto é, pelas políticas públicas do Estado. Os saberes disponibilizados pela escola são reproduzidos no âmbito das práticas sociais desenvolvidas no interior de uma formação social capitalista, dispondo que em toda prática social, os dizeres são atravessados ideologicamente, em função de que as formações discursivas, determinantes do dizer e do não dizer. Desse modo a escola configura enquanto lugar de representação imparcial ideológica.

Essas relações constituem as línguas e os sujeitos, uma vez que sujeitos brasileiros e bolivianos habitam o mesmo espaço escolar. Os sujeitos alunos bolivianos quando chegam em nossas escolas já estão assujeitados em sua língua materna, o espanhol, e todo seu conhecimento linguístico está relacionado às práticas sociais que eles vivenciaram fora da sala de aula e que a partir do processo de aprendizagem escolar sofrerá outras interferências culturais, sociais e linguísticas constituindo o tempo todo pela Língua Portuguesa. No entanto, não no sentido de que a língua portuguesa irá ocupar o lugar da língua espanhola de forma inata, mas estabelecerá uma relação tensa entre sujeito e línguas. Para tanto, ao ingressar na escola ocorre o que situamos, a individualização do Estado, na/pela língua Portuguesa oficial, processo esse estruturado pelas políticas públicas educacionais que regulamentam o funcionamento das instituições escolares. Deste jeito, a língua é imposta para os sujeitos através dos aparelhos ideológicos de estado - a escola.

Observando nosso material de análise, ao tratar do processo de construção da escrita/alfabetização na criança boliviana, no que diz respeito às condições de interpretabilidade elaboradas por elas próprias:

(...) Primeiro e muito sabiamente, as crianças tratam de entender os princípios fundamentais do sistema alfabético e, depois, tratam de entender o que não é alfabético dentro do sistema alfabético. (FERREIRO, p.86 apud MARIZA, p.163)

Este distinguir, o que não é alfabético, instrui o aluno boliviano a aprender a escrita alfabética, indicando a forma “correta” das letras, da forma “errada”, mas algo é preciso ser ignorado nesse percurso, respondendo nas palavras da autora, é “o sentido e o sujeito, a exterioridade e, conseqüentemente, a historicidade do processo de produção de conhecimento de uma língua específica- como o português do Brasil. Bem como, o de inscrição do sujeito em

um instrumento histórico e simbólico - a escrita alfabética.”. Quando o aluno começa a aprender a língua escrita na escola, é inibido o que é inerente à criança, como a sua língua aprendida em casa com seus pais.

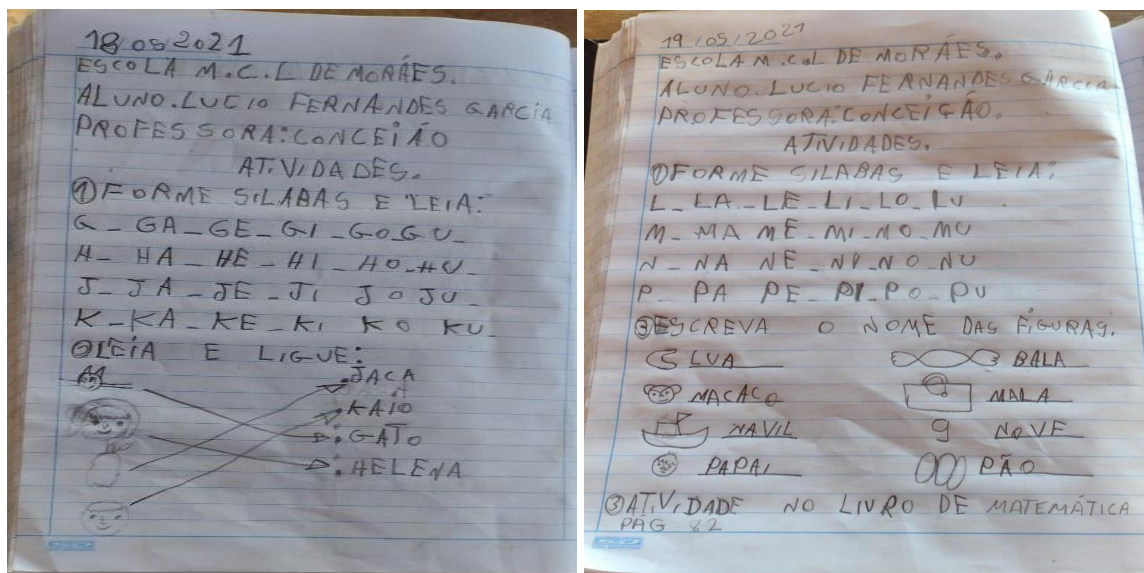
Nem sempre as práticas educativas e os procedimentos didáticos desenvolvidos na alfabetização conduzem a uma relação favorável da criança com a escrita, no sentido de concretização desse desejo. Muitas dessas práticas se realizam através de cerceamentos, e às vezes não deixam de ser mesmo uma forma de *censura*, no sentido de Orlandi (2007b) dos modos como a criança interage com a escrita, com seus estranhamentos, e isso produz tensões nas experiências educativas. Isto porque os saberes que as crianças trazem sobre a língua (o materno) já serão “proibidos” e considerados inconsistentes na realização de suas primeiras tentativas de produções escritas, quando de fato, inelutavelmente, a língua materna se faz presente. (SOUZA. 2010. p.14. Grifos nossos).

Os saberes que a criança traz sobre a língua materna (o espanhol), são proibidos nas práticas educativas, “proíbem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos” (ORLANDI, 2007, p.76). O aluno é injungido para que ele ocupe uma posição-social formada pela escola; vejamos que há um aspecto interessante a se observar em relação ao mecanismo de censura (o silêncio local). Como no discurso sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, proíbem-se certas “posições” do sujeito. (ORLANDI, 2007, p.76). O sujeito aluno boliviano pode ocupar apenas o lugar que lhe é destinado, pelo sujeito-professor em sala de aula, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos, sentidos esses que o identifica como aluno-brasileiro, este é o papel central das instituições escolares.

No ensino de língua portuguesa quando o aluno brasileiro comete um “erro gramatical” a intervenção/correção do professor atua como uma forma de mostrar ao aluno que sua produção/escrita não está correta, ou seja, que o aluno cometeu um erro, um desvio das regras gramaticais, fornecendo-lhe a forma linguística considerada correta. O tratamento do erro, por sua vez, seria o fornecimento das formas gramaticais corretas para que esse aluno possa repará-lo. Aliada a uma concepção de que a correção é um instrumento de ajuda aos seus alunos para falarem e escreverem bem a língua portuguesa.

A questão que se coloca a partir desse tipo de definição, quais os parâmetros usados como "forma correta"? Uma definição comum de erro inclui a produção de uma forma linguística que desvia da forma correta instituída da língua portuguesa gramaticalizada, isto é, qualquer forma de outra língua ou desvio linguístico que não corresponder a língua portuguesa gramaticalizada, será referida como “erro”. Sob essa perspectiva, a definição de tratamento parece ter uma dimensão mais ampla quando o sujeito pedagogo corrige as formas da língua

materna, do sujeito aluno boliviano, ordenando ao próprio aluno a perceber e reparar o erro. Nesse sentido, todas as vezes que o sujeito aluno boliviano se posicionar enquanto falante de espanhol haverá a intervenção do sujeito alfabetizador autorizando a forma correta da língua, isto é, o português. Vejamos esse funcionamento nos recortes a seguir:



O professor escreve no quadro uma letra do alfabeto para formas as sílabas, “GA-GE”, trabalhando tanto a escrita quanto a oralidade com o aluno boliviano, e nesse processo o que não corresponder, tanto ao som, quanto a escrita é corrigido como “erro de escrita” ou “erro de pronúncia”. Nesse jogo concebível de uma forma correta da língua, um não pode dizer, é posto em silêncio.

Para realizar a atividade do recorte I o sujeito professor passa um vídeo de um desenho infantil - “As formigas e a cigarra”. Depois que a turma assistiu ao vídeo, o professor escreve as seguintes perguntas no quadro:

Transcrição do recorte I – imagem I

Exercício 1- Atividade relacionada com o vídeo:

Resposta: “Las formigas e la cigarra”

Exercício- 2-Desenhe o personagem do vídeo:

Resposta: o aluno boliviano fez dois desenhos correspondentes a uma formiga e uma cigarra. (Observe o desenho no recorte I)

Exercício- 3 Quais são os números que as formigas estão cantando:

Resposta: 1-2-3 4 56

Observe que no exercício 1- o sujeito aluno boliviano escreve o nome do vídeo assistido “*Las furmigas* e *La Cigara*”, realizando a escrita sozinho sem copiar do quadro, trocando o artigo /LA/ do espanhol em “*Las furmigas*” e “*La Cigara*”, no lugar do artigo /A/ (port.). Nesse exercício realizado o aluno buscou ocupar o lugar da sua língua materna, aproximando a escrita dos fonemas de sua oralidade. Vejamos que pensar o silêncio é pensar a relação com o outro, como uma relação contraditória, ou seja, pensar na relação contraditória entre sujeito professor e sujeito aluno, pensar na relação entre a língua materna e língua portuguesa. Pois, os sentidos e os sujeitos se constroem mutuamente, através de suas posições representados socialmente, entre o social e textual, do discurso.

O significado de silenciamento, aqui, não é o silêncio, o vazio, mas o pôr em silêncio, por um meio de ensino/alfabetização. Esse processo mostra o funcionamento do interdiscurso, lugar dos modos de construção da produção de sentidos, condição para analisarmos os processos discursivos e a materialidade da linguagem na construção de um processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido é que devemos ir além do posto, ir além do método de ensino. E mais importante, como é posto, nos traz a sensação de distanciamento entre a língua materna e a língua que está sendo aprendida, nos fazendo refletir sobre os processos de produção de sentidos e o que está sendo silenciado. Ou seja, quando o aluno boliviano consagra a forma da língua portuguesa, ocorre a sensação que o mesmo está inerente a sua língua materna, mas o silenciamento é fundante dessa relação.

Primordialmente em todas as aulas, os alunos aprendem a escrever o cabeçalho padrão da escola (nome da escola, aluno, professor e data). O sujeito aluno boliviano, mesmo repetindo o modelo de cabeçalho, o final do nome da /professora: *Concei/áo/* acontece o deslize fonético para a aproximação da forma em espanhol /*ción/*, recorte I e II. O sujeito aluno pelas proximidades sonoras, faz o deslize fonético na escrita no nome da professora /*Conceição/* na tentativa de escrever certo grafa /*Conceiáo/*. Revela-se uma transferência fonética, ou seja, o fonema empregado na sua produção oral da sua língua materna a qual ele é fluente. Nos recortes III, IV e V com a intervenção do professor no trabalho do ensino gramatical da língua, mostra que essa forma ‘*iáo*’, ‘*la*’ é a incorreta, consagrando a forma correta “*ção*” e “*a*”. Sendo corrigido nos demais cabeçalho recorte III e IV. O professor mostra para o aluno que ele escreveu o cabeçalho errado e pede para que ele apague e escreva corretamente, como o modelo que está no quadro. A intervenção e correção na alfabetização do sujeito aluno boliviano é quase indissociável, o sujeito pedagogo orienta e intervém sobre o processo ensino-aprendizagem. O aluno boliviano fica engessado no sistema de ensino reproduzindo as formas prontas da língua portuguesa, como vemos nos recortes, e qualquer que seja o desvio da norma padrão, o

professor alfabetizador intervém e corrige o desvio como “erro”. Essa produção de sentidos silenciados é imposta na medida que aluno avança seu aprendizado em língua portuguesa. Se por um lado é posto e autorizado a escrever em português, por outro, é silenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa permitiu-nos compreender a fronteira como espaço heterogêneo de sentido; a produção da imagem/identidade da escola de fronteira nos Projetos Políticos Pedagógicos; as políticas públicas educacionais para imigrantes atuam nas escolas de região de fronteira, e ainda, como o aluno imigrante é concebido em seus regimentos e ainda, os sentidos que constituem a nacionalização do sujeito aluno boliviano, enquanto sujeito de fronteira, a partir do processo de alfabetização (escrever e ler) em sala de aula.

A partir dos princípios teóricos da Análise de Discurso, estudamos a linguagem em funcionamento, considerando suas condições de produção, assumindo que os sentidos sempre podem ser outros e não apenas aqueles supostamente implementados em uma comunicação, e entendendo o sujeito não como origem dos sentidos, mas constituído na/pela língua(gem). Essa definição de sujeito discursivo nos respalda para pensar o sujeito imigrante falante de uma outra língua, nesse caso específico, o sujeito aluno boliviano falante de espanhol no espaço escolar nessa região de fronteira. Nossa pesquisa permitiu-nos compreender, também, alguns pontos discursivamente: a fronteira como espaço heterogêneo de sentido; a constituição da imagem/identidade da escola de fronteira nos Projetos Políticos Pedagógicos; as políticas públicas educacionais para imigrantes atuam nas escolas de região de fronteira, e como o aluno imigrante é concebido em seus regimentos; os sentidos que constituem a nacionalização do sujeito aluno boliviano, enquanto sujeito de fronteira, a partir do processo de alfabetização (escrever e ler) em sala de aula.

Como a fronteira é lugar do encontro do diferente entre si, defini-la apenas como fronteira seca, fluvial, natural, ou como limites de território, é simplesmente deixar de lado, as tensões que mantém ela viva, para tanto que a fronteira é em sua essência o lugar da alteridade, do movimento. É isso o que faz dela uma realidade singular para cada região fronteira. Cada uma é formada pelo encontro de diversos povos. Essas linhas/fronteiras retomam memórias em seus traçados de lutas, contatos, línguas, culturas e compromissos diplomáticos. Compreendemos, assim, a fronteira como um espaço discursivo em movimento, passível de interpretação. A situação de proximidade das línguas portuguesa e espanhola na fronteira

Brasil-Bolívia, como já vimos, foi em parte intensificada pela relação histórica entre esses países, que se deu de várias ordens. Por essa razão, pensar as duas línguas no âmbito escolar, é pensá-las enquanto afetadas pelos fatos históricos e como elas estão condicionadas pela natureza da configuração geográfica dessa fronteira Centro-Oeste. A língua portuguesa como instituição instaura um lugar político de jogo de práticas linguísticas, demarcando uma fronteira na relação com as demais línguas. A escola constitui-se, assim, como lugar projetado pelo Estado, e passa a atuar como um mecanismo ideológico, utilizado para trabalhar as políticas pedagógicas de interesse do Estado.

Em nossa reflexão sobre a constituição da identidade da escola de fronteira, concluímos que a identidade formulada no documento Projeto Político Pedagógico reflete nos aspectos de uma diversidade brasileira, tecnicamente o Estado pensa em seus cidadãos naturais, logo, o documento norteador propõe pensar na diversidade para os alunos brasileiros. Dessa forma, a identidade da escola de fronteira consolida-se afirmando a identidade do aluno imigrante e o aluno brasileiro como uma.

Como visto anteriormente, o processo de colonização acontecia por meio da implementação da língua do colonizador, isto é, a partir da alfabetização realizada pelas missões jesuítas. Em suma, em nossa análise compreendemos que o processo de alfabetização é primordial para submeter o sujeito aluno boliviano a língua portuguesa, então, no processo de ensino da língua portuguesa em perfil de língua materna, a língua espanhola é silenciada de modo que, a língua nacional constitui o sujeito aluno boliviano enquanto sujeito pertencente a nação brasileira. Isso que, “o sujeito se significa em condições determinadas impelido de um lado pela língua e, de outro, pelo mundo, pelas suas experiências, por sua memória discursiva, por um saber/poder/dizer(...)” (ORLANDI. p.53.2013a). E em sala de aula no processo de alfabetização, o sujeito aluno boliviano pode ocupar apenas o lugar que lhe é destinado, pelo sujeito-professor, que instrui o que lhe é permitido e inibe aquilo que não é por meio de correções durante a aplicação das atividades pedagógicas, como vimos nos recortes produzidos pelo sujeito aluno boliviano. E isto determina os sentidos que podem ou não serem produzidos, portanto, estes que não lhe são proibidos, são os sentidos que o identifica como aluno-brasileiro. Assim, os sujeitos bolivianos ocupam uma posição ideológica ao dizer, ao enunciar, ao produzir um discurso em sala de aula em solo brasileiro, este, autorizado apenas em Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE/Louis Althusser; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARAÚJO, Olga Maria Castrillon Mendes. **Nas Raias de Mato Grosso: o discurso de constituição da fronteira**. Campinas-SP, 2000. [s/n] Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, Campinas-SP.

AURÉLIO, Dicionário Eletrônico Século XXI, 2002.

BÄR, Emmanuelle C. Ribeiro / STURZA, E. R. **A memória discursiva e a historicidade das línguas de fronteiras nas condições da produção sul-riograndenses**. Revista Língua & Literatura, v. 17, n. 29, dez. 2015.

BÄR, Emmanuelle C. Ribeiro / STURZA, E. R. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNAN Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização.– Brasília : MEC, SEALF, 2019. 54 p.

CHAVES, Otávio Ribeiro. **Política de povoamento e a constituição da fronteira Oeste do império português: a capitania de Mato Grosso na segunda metade do século XVIII**. Curitiba, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4ª ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2009.

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

MARQUES. L. R. **O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros**. Dissertação realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2002. Acessado em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jR8mS5Qddks7WVJDXg4rrZm/?lang=pt> MATERNA E A NACIONAL. Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 1 – 2018.

MELO A.C.A.S e ALMEIDA. T.F. **A Língua na Fronteira: entre a Língua Nação Mestiça - Diretório dos Índios -1755**. Disponível em: https://www.nacaometica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso 07/2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípio e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2013a.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 4. ed. Campinas, SP. Editora Universidade Estadual de Campinas, 1999b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico; para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2º ed. 2013b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista discurso do confronto: velho e novo mundo**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Texto e Discurso: Gestos de Leitura**, e. Orlandi *et alii*, ed. Unicamp, 1994.

PAYER. **Memória da língua: imigração e nacionalidade** – São Paulo, Escuta, 2006.

PÊCHEUX. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi. Editora da Unicamp: Campinas-SP, 1988.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos: **História da Educação Brasileira- A Organização Escolar**. 17ª ed. Campinas, Editora Autores Associados, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cursos de Linguística Geral**. Ed. Cultrix: São Paulo-SP, 1995.
SILVA. **Artigo: Os Tratados de Limites e as demarcações da fronteira de Mato Grosso no século XVIII**- Terezinha Daiane Gomes da Silva. 2008.
Acessado em: <https://www.arcos.org.br/artigos/os-tratados-de-limites-e-as-demarcacoes-da-fronteira-de-mato-grosso-no-seculo-xviii/>

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

SOUZA. Claudia. M.Vasconcelos Novais / PAYER, Maria Onice. **Processo de identificação com a língua na alfabetização- uma relação contraditória**. Tese de mestrado. 2010.

Sites acessados:

-http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4215:o-tratado-de-madri&catid=191&Itemid=215#_ftn1 acessado em: 11/10/2021 (O tratado de Madri 1750).

-<https://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Noticias/Cirila-francisca-da-silva-primeira-professora-de-pontes-e-lacerda-923/>.

-<https://doi.org/10.1590/S1981-81222010000200009> Ciência, fronteiras e nação: comissões brasileiras na demarcação dos limites territoriais entre Brasil e Bolívia, 1895-1901 Moema de Rezende Vergara, 2010.

-<https://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Noticias/Cirila-francisca-da-silva-primeira-professora-de-pontes-e-lacerda-923/>.

Acessado em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/6j3bqdCTWHsydnJwgZck-cTw/?lang=pt>

-Tratado de Amizade, Navegação, Limites e Comércio (27/3/1867)

- Tratado de Petrópolis (17/11/1903)

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=510675&idtema=121>

&search=mato-grosso|pontes-e-lacerda|pecuaria-2012 Por: Dr. José Leonildo Lima

site http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf