



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS  
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE



Crisliane Patricia da Silva

**Um estudo sobre o processo de mestiçagem no Programa de Escolas  
Interculturais de Fronteira no estado de Mato Grosso do Sul:  
o caso da fronteira sul**

Dourados  
2016

Crisliane Patricia da Silva

**Um estudo sobre o processo de mestiçagem no Programa de Escolas  
Interculturais de Fronteira no estado de Mato Grosso do Sul:  
o caso da fronteira sul**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras/ FACALE - da UFGD, Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi.

Dourados  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

S586e Silva, Crislane Patrícia da.  
Um estudo sobre o processo de mestiçagem no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira no estado de Mato Grosso do Sul : o caso da fronteira sul. / Crislane Patrícia da Silva. – Dourados, MS : UFGD, 2016.  
118f.

Orientadora: Profa. Dra. Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi.  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Mestiçagem. 2. Expansão. 3. Educação intercultural. 4. Fronteira. I. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**

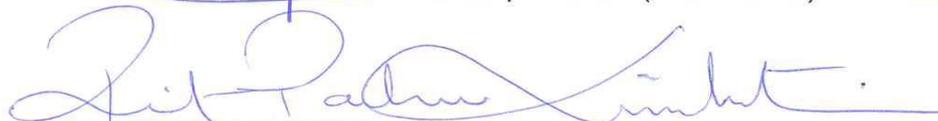
SILVA, Crisliane P. Um estudo semiótico sobre o processo de mestiçagem no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira no estado de Mato Grosso do Sul: o caso da fronteira sul. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016, P. 121.

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras/ FACLE - da UFGD, Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras, sob orientação da Profª Drª Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi.

BANCA EXAMINADORA:

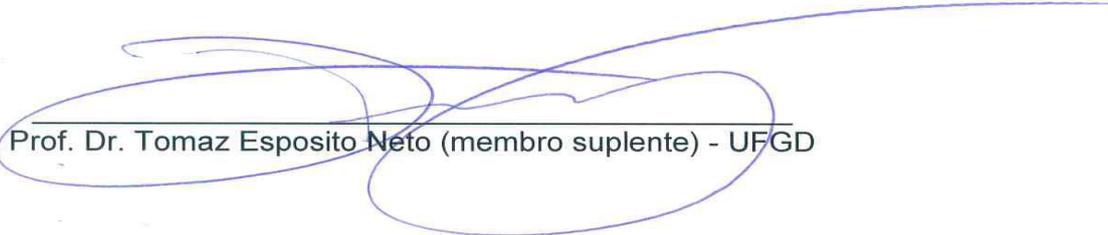


Profª Drª Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi (orientadora) – UFGD



Profª Drª Rita de Cássia A. Pacheco Limberti (1º membro) - UFGD

Prof. Dr. Walter Roberto Marschner (2º membro) - UFGD



Prof. Dr. Tomaz Esposito Neto (membro suplente) - UFGD

Dourados - MS, 2016

Dedico este trabalho...

A Deus que tem sido meu refúgio e fortaleza;  
A minha mãe que esteve comigo em pensamento e certamente está muito feliz com esse momento;  
Ao meu esposo que me compreendeu e me apoiou até aqui;  
A minha filha que em muitos momentos teve paciência comigo e ficava brincando ao meu lado enquanto eu escrevia esse trabalho.

A vocês só posso dizer...  
Muito obrigada!

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que todos os dias da minha vida me deu forças para não desistir.

Ao **Programa de Pós-graduação da FACALE** que me proporcionou a oportunidade de estudar.

A minha orientadora, Professora Dr. **Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi**, que me acolheu e me deu esta temática linda como presente. Obrigada por seu apoio e dedicação. Obrigada por fazer parte da história da minha vida.

Aos **professores** que contribuíram com meu crescimento intelectual.

Aos colegas **Jefferson Machado e Elisângela Manfré**, grandes companheiros no início de minha caminhada, ainda como aluna especial do Mestrado.

A minha amiga e parceira, **Elisangela Pereira da Silva**, obrigada pelo apoio e pela força. Sua amizade é um presente de Deus.

Aos **amigos do Mestrado**, que foram fundamentais nesta jornada.

A minha **vó Aparecida Maggione Massambani**, que sempre acreditou em mim e me apoia a continuar meus estudos.

Ao meu **esposo**, que me entendeu e me apoiou nesta trajetória. Não foi fácil chegar até aqui, mas com certeza seu amor e compreensão tornou a caminhada um pouco mais leve.

**RESUMO:** Esta dissertação tem como objetivo investigar os processos de mestiçagem no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul: o caso da fronteira sul além de discutir a importância da expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) que vem acontecendo desde o ano de 2014. O PEIF é um programa implementado pelo Ministério da Educação do Brasil em parceria com o Ministério de Educação da Argentina e teve seu início em 2005 na fronteira sul do Brasil com a Argentina. Desde o processo de criação e implantação nas escolas pilotos, o programa vem passando pelo processo de expansão, acabando por despertar o interesse de países do nosso continente que não fazem parte do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Esse fator chamou-nos a atenção e tem sido a base para este trabalho. A presente pesquisa vem buscando, através de leis, documentos e registros do PEIF, reconstruir o caminho percorrido por aqueles que idealizaram e fizeram do programa um sucesso. Para isso utilizamos a pesquisa qualitativa documental para refazer esse percurso e construir esse documento com o objetivo de entender como o PEIF se tornou, não só um programa educacional, mas também social promovendo a interculturalidade nas escolas localizadas na fronteira. Como base teórica, optamos por utilizar a semiótica da cultura, os estudos culturais e os teóricos da mestiçagem para discutir os conceitos de fronteira e cultura por entender que essas teorias se encaixam com a realidade da fronteira e com os encontros culturais e linguísticos que acontecem dentro das escolas. A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi a qualitativa tendo em vista que nosso trabalho necessitava buscar informações em decretos, leis, resoluções e outros documentos oficiais, buscando entender todo o processo de construção do programa. O PEIF acontece sob a coordenação das universidades federais designadas pelo Ministério de Educação (MEC). Na região centro-oeste, as universidades escolhidas foram a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Devido à amplitude do programa, este trabalho se restringe a analisar a expansão que vem acontecendo nas cidades de fronteira que estão sob a jurisdição da Universidade Federal da Grande Dourados, localizada na cidade de Dourados, MS.

**Palavras-chave:** Mestiçagem; Expansão; Educação Intercultural; Fronteira.

**RESUMEN:** Esta disertación investiga los procesos de mestizaje en el Programa de Escuelas Interculturales en el Departamento de Mato Grosso do Sul: el caso de

la frontera sur se discute la importancia de la expansión del Programa Escuelas Interculturales de la Frontera (PEIF) que viene sucediendo desde el año de 2014. El PEIF es un programa implementado por el Ministerio de la Educación del Brasil en sociedad con el Ministerio de la Educación de Argentina y tuvo su inicio en 2005 en la frontera sur del Brasil con Argentina. Debido a la amplitud del programa, este trabajo se restringe a analizar la expansión que viene sucediendo en las ciudades de frontera que están bajo la jurisdicción de la Universidad Federal de la Gran Dourados, localizada en la ciudad de Dourados, MS. Ese factor ha sido la base para este trabajo que ha buscado, a través de leyes, documentos y registros del PEIF, reconstruir el camino viajado por aquellos que idealizaron y han hecho del programa un éxito. Utilizamos la pesquisa cualitativa documental para volver a hacer ese camino y evidenciar como el PEIF se ha hecho, no sólo un programa educacional, pero también social promoviendo la interculturalidad en las escuelas localizadas en la frontera. Como base teórica, optamos por utilizar la semiótica de la cultura, los estudios culturales y los teóricos de la mestizaje y así discutimos los conceptos de la frontera y cultura y los encuentros culturales y lingüísticos que suceden dentro de las escuelas. La metodología utilizada para la realización de esta búsqueda fue el cualitativo, teniendo en cuenta que nuestro trabajo necesitaba buscar informaciones en decretos, leyes, resoluciones y otros documentos oficiales, buscando entender todo el proceso de construcción del programa.

**Palabras clave:** Mestizaje; Expansión; Educación Intercultural; Frontera.

## LISTA DE SIGLAS

BR	Brasil
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CEDIF	Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira
CFC	Coordenação de Formação Continuada
COEF	Coordenação Geral de Ensino Fundamental
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DPEIEF	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
EE	Escola Estadual
EEB	Escola de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
EMR	Escola Municipal Rural
ENAFROM	Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras
EPA	Ensino via Projetos de Aprendizagem
EPMR	Escola Polo Municipal Rural
ETM	Escola Tártu-Moscou
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFEs	Instituições Federais de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
MEC	Ministério da Educação
MECyT	Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MS	Mato Grosso do Sul
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDFF	Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira
PEBF	Programa Escolas Bilíngues de Fronteira
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PME	Programa Mais Educação
PY	Paraguai
SEB	Secretaria de Educação Básica
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEM	Setor Educacional do MERCOSUL
SEMED	Secretaria municipal de educação
SUDECO	Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste
TEC	Tarifa Externa Comum
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 01:	Instâncias do Setor Educacional do MERCOSUL.....	37
Imagem 02:	Mapa conceitual, turma 1° ano B – ensino fundamental....	105
Imagem 03:	Mapa conceitual, turma 5° ano A – ensino fundamental....	106
Imagem 04:	Mapa conceitual, turma 4° ano B – ensino fundamental....	106

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01:	Escolas participantes do PEIBF até 2010.....	45
Tabela 02:	Atuação das Universidades na fronteira do estado de Mato Grosso do Sul.....	53
Tabela 03:	TABELA 3 - IDEB da Escola – 4ª série / 5º ano.....	57
Tabela 04:	Cidades e escolas que fazem parte do PEIF a partir de 2014.....	59

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 01: Faixa de fronteira .....	15
Mapa 02: Arco e Sub-regiões da Faixa de Fronteira.....	17
Mapa 03: Cidades gêmeas na fronteira do Brasil.....	18

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - PROGRAMA DE ESCOLAS INTERCULTURAIS MESTIÇO: DO NASCIMENTO À EXPANSÃO EM 2014.....</b>	<b>27</b>
1.1 Programa Escolas Interculturais de Fronteira: um programa mestiço..	28
1.2 Programa escolas interculturais de fronteira: do sonho a realidade.....	31
1.3 Os Primeiros Passos de um Programa Intercultural.....	39
1.4 A Construção do Primeiro Documento Oficial do PEBF.....	45
1.5 A Expansão de um Programa que nasceu para ser grande.....	50
1.6 Escola Estadual João Brembatti Calvoso: Uma Experiência de Sucesso.....	54
1.7 A Expansão do Programa no ano de 2014.....	58
1.8 O Cenário Sociolinguístico das Escolas que Integraram o PEIF/MEC/SEB/UFGD em 2014: resultados parciais.....	60
<b>CAPÍTULO 2 - A FRONTEIRA MESTIÇA E SUAS MIL FACES.....</b>	<b>67</b>
2.1 Semiótica da Cultura: O Legado Russo.....	68
2.2 O que é CULTURA?.....	73
2.3 Fronteira: uma palavra com muitos significados.....	77
2.3.1- Fronteira: um Espaço de Enunciação.....	80
2.3.2- Fronteira: Espaço Dialógico entre Culturas.....	84
<b>CAPÍTULO 3 - PROJETOS DE APRENDIAZAGEM E O CRUCE: O CORAÇÃO DO PEIF.....</b>	<b>88</b>
3.1 O cruce: uma metodologia?.....	89
3.2 O cruce como ferramenta educacional.....	92
3.2.1 O primeiro cruce dentro do programa.....	93
3.3 A Busca por um Modelo de Ensino Eficaz.....	95
3.3.1 Ensino via Projetos de Aprendizagem.....	97
3.4 A construção de Mapas Conceituais como recurso pedagógico: o aluno como protagonista.....	101
3.4.1 O Trabalho com Mapas Conceituais: o exemplo da escola piloto João Brembatti Calvoso de Ponta Porã.....	104
<b>CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>

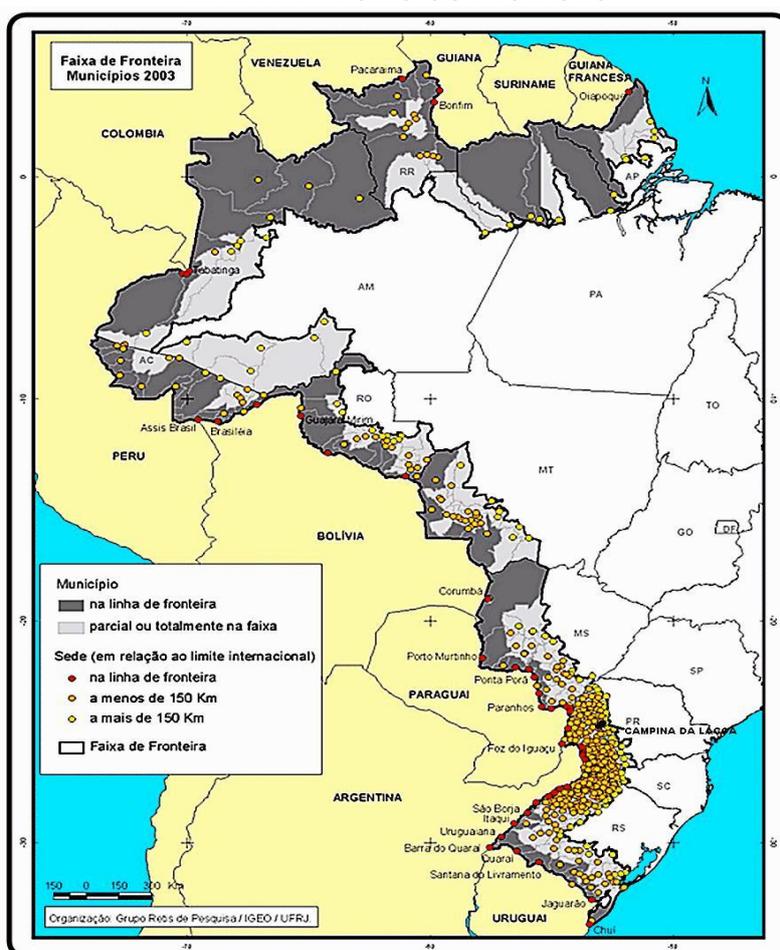
## INTRODUÇÃO

*“E hoje aqui distante  
Recordo aquele dia  
Que a linda fronteira  
Chorando assim dizia:  
"Brasilerito vuelva  
Que yo tanto ti quiero,  
Se tu no volverás  
Di gran dolor mi muero”.*

Cascatinha e Inhana, *Fronteira* (1951)

O Brasil possui cerca de 23.086 km de fronteira, o que corresponde a 27% do território nacional, desse total 7.367 km são marítimas e 15.719 km, que por sua vez faz fronteira com quase todos os países localizados no continente sul americano, com exceção do Chile e do Equador. A faixa de fronteira interna do país corresponde a 150 km de largura, abrangendo 588 municípios, como podemos verificar no mapa abaixo.

**MAPA 1 - Faixa de Fronteira**



Fonte: SUDECO, 2015<sup>1</sup>

Observando o mapa, percebemos que o maior número de cidades, localizadas na faixa de fronteira estão na região sul. Isso nos leva a pensar na grande quantidade de escolas presentes nesta região e que necessitam de um olhar especial. A fronteira brasileira é dividida em três grandes Arcos, de acordo com proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da

<sup>1</sup> SUDECO. Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste. Disponível em: <http://www.sudeco.gov.br/web/guest/municipios-faixa-de-fronteira>. Acesso em: 10 fev. 2015.

Faixa de Fronteira<sup>2</sup> - PDFF, a saber: Arco Norte que abrange os estados do Amapá, Pará, Roraima, Amazonas e Acre; Arco Central que inclui os estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; e o Arco Sul que compreende os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Cada Arco apresenta características bem peculiares quanto a sua população. No Arco Norte há a predominância de indígenas e pardos; no Arco Central há o predomínio de pardos, brancos e negros (a incidência de negros é maior nas regiões onde havia os quilombolas) e o Arco Sul há a presença marcante de brancos europeus devido à história de colonização dessa região.

Quanto aos aspectos culturais, o Arco Norte é marcado pela presença indígena sofrendo forte influência cultural desses grupos devido ao grande número de etnias presente nesta região. Preocupado com essa grande população o documento de reestruturação do PDFF traçou entre suas principais diretrizes “respeitar os direitos adquiridos dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, criar condições para sua integração nas áreas ocupadas por grupos não indígenas” (BRASIL, 2005, p. 57).

O Arco Sul apresenta traços culturais dominantes advindas da colonização europeia. Há um mescla das culturas italianas, japonesa e alemã que, juntamente com “cultura gaúcha” e suas raízes lusas e indígenas proporcionam o maior pluralismo cultural. O Arco Central oferece traços culturais de trânsito entre as culturas advindas do Arco Norte e Sul. Essas misturas, somada a cultura pantaneira, indígena e dos quilombolas, formam um verdadeiro caldeirão multicultural.

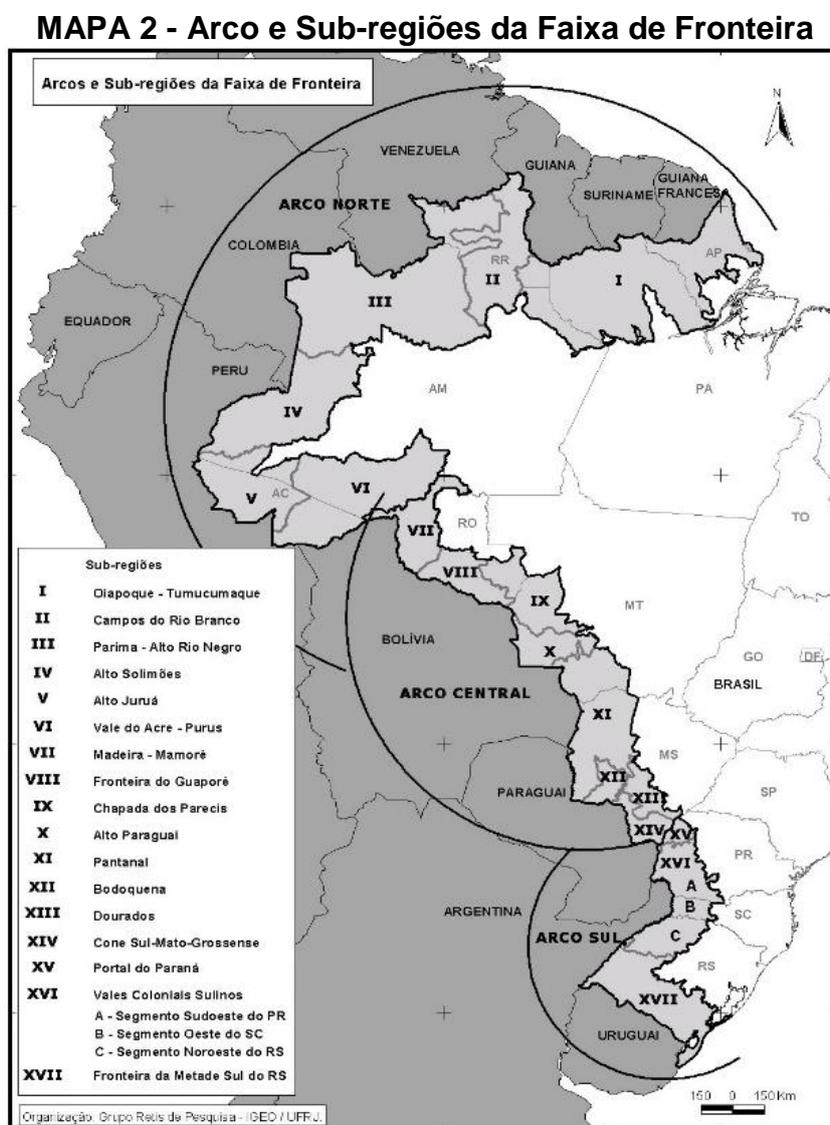
O documento que trata da Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira explica essa realidade cultural presente no Arco Central como:

(...) um espaço bastante diversificado em termos culturais, tendo ao centro a grande área ou “sub-arco” cultural pantaneiro, uma continuidade das áreas do Chaco boliviano e paraguaio. No Pantanal aliam-se a identidade do ‘pantaneiro’, produto histórico da criação extensiva de gado, e a herança indígena, presente direta (em reservas indígenas como a dos índios kadiwéu) ou indiretamente (através de hábitos culturais como o tereré) (BRASIL, 2005, p. 59).

---

<sup>2</sup>Os três arcos foram definidos a partir da proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF – 2005), com base na Política Nacional de Desenvolvimento Regional, criada por meio do Decreto nº 6047 de 22/02/2007.

O mapa abaixo exemplifica a fronteira brasileira dividida em Arcos e os seus respectivos estados.



Fonte: Grupo Retis<sup>3</sup>

Mato Grosso do Sul está localizado na região Centro Oeste do Brasil, Arco Central, e faz vizinhança com os estados de Mato grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná. O estado (MS) é constituído de 79 municípios e apresenta 730,8 quilômetros de fronteira com os países do Paraguai e Bolívia.

A fronteira brasileira apresenta cidades gêmeas<sup>4</sup> e, por sua vez os estados do Mato Grosso do Sul e do Rio Grande do Sul concentram a maior

<sup>3</sup> RETIS. Grupo Retis. Disponível em: <[http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2011/07/ff\\_arcos-e-subregs.jpg](http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2011/07/ff_arcos-e-subregs.jpg)>. Acesso em: 10 fev. 2015.



Do total de cidades sul-mato-grossenses<sup>6</sup>, 03 estão localizadas na linha de fronteira<sup>7</sup> (Amambaí, Aral Moreira e Coronel Sapucaia) e 05 são cidades-gêmeas (Bela Vista, Corumbá, Mundo Novo, Paranhos e Ponta Porã). De acordo com o censo escolar de 2013<sup>8</sup> encontram-se na faixa de fronteira cerca de 13.640 escolas de educação básica, instituições públicas e privadas, ofertando educação infantil, ensino fundamental e ensino médio com um número total de 2.627.797 estudantes matriculados sendo eles brasileiros, paraguaios, bolivianos e indígenas.

Esses dados nos fazem pensar sobre a diversidade cultural e linguística que estão presentes na zona de fronteira<sup>9</sup>. À primeira vista provoca um estranhamento já que essa realidade intercultural é apenas vista nesse cenário fronteiriço. A fronteira é um universo singular caracterizada pelos conflitos, negociações e preconceito, mas também pelas misturas de culturas e línguas, que se manifestam através desse contato. É o lugar de trânsito e todos os dias moradores da fronteira e visitantes (cada um com sua carga cultural e linguística) cruzam a fronteira deixando a marca da sua cultura. Por essa razão, ela está em constante transformação, e por não ser estática, está sempre produzindo alterações culturais e de linguagens. Nesse sentido podemos dizer que a fronteira produz uma cultura única, singular, mestiça: a cultura fronteiriça.

Todo esse panorama, levantado aqui, leva-nos a refletir sobre a vivência dos alunos dentro das escolas de fronteira, pois cada um traz a sua história, a sua cultura e a sua língua. E aí nos perguntamos: “Como isso acontece?” Nossa reflexão pode ir além; podemos imaginar os encontros linguísticos que acontecem de segunda a sexta-feira na escola e concluir que esse cenário pode ser uma fonte direta de aprendizagem de línguas já que alunos e professores terão contato direto com nativos das línguas que convivem na fronteira, como também pode se tornar a primeira barreira de acesso e

---

<sup>6</sup> A forma sul-mato-grossense foi convencionada pela Academia Sul-Mato-Grossense de Letras.

<sup>7</sup> Linha de fronteira se diferencia de faixa de fronteira por se referir ao limite geográfico de entidades políticas ou jurisdições.

<sup>8</sup> Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>.

<sup>9</sup> A palavra fronteira apresenta vários significados: linha demarcatória, barreira, limite, região que está ao lado, entre outras. Nesse trabalho, discutiremos no capítulo 2 de forma mais aprofundada, o conceito de fronteira.

permanência, já que a língua seria um fator de grande dificuldade nas escolas de fronteira, levando o aluno à evasão.

A realidade educacional da fronteira tem sido um dos assuntos primordiais entre os países que fazem parte do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Muitos diálogos, e acordos bilaterais aconteceram com o intuito de discutir sobre a educação e o ensino de português e espanhol que resultaram em avanços importantes para a implantação de um programa intercultural para as escolas de fronteira. Muitas falas e acordos ainda vêm acontecendo com o intuito de avançar e melhorar o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que visam a oferecer uma educação de qualidade pautada na humanização, valorização e socialização destes alunos que estão na fronteira.

Segundo o documento Escolas de Fronteira (2008), o PEIF nasce com o intuito de lidar com essas situações existentes dentro e fora da escola, oportunizando crianças e jovens a terem uma educação de qualidade, promovendo a igualdade e a paz, estreitando os laços de amizade entre os países vizinhos que fazem parte do MERCOSUL.

O PEIF teve início em fevereiro de 2005, na fronteira sul do Brasil e, a partir daí, o programa passa pelo processo de expansão chegando, em 2008, ao Arco Central, à região Centro-Oeste, na cidade de Ponta Porã, na Escola Estadual João Brembatti Calvoso, escola piloto do Mato Grosso do Sul. Em 2014 o programa volta a se expandir para outras regiões fronteiriças do Brasil chegando até as Guianas (países que não fazem parte do MERCOSUL).

Um dos pontos positivos em relação ao PEIF é a participação efetiva de universidades federais na coordenação do programa, oferecendo as escolas participantes todo o suporte necessário na área pedagógica. A universidade Federal da Grande Dourados, localizada na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul é uma das IFEs que coordenam o programa.

Durante as observações que pudemos fazer, percebemos que a expansão do PEIF/MEC/SEB na jurisdição da UFGD é um grande marco para o programa, porém é importante analisarmos como essa expansão vem acontecendo tendo em vista que o PEIF é um programa criado na esfera do MERCOSUL. Sendo assim as perguntas que fazemos são: O Plano de expansão do PEIF/MEC/SEB/UFGD é um reflexo do plano de expansão do

PEIF brasileiro e/ou do PEIF/MERCOSUL? De que maneira essa expansão chamou a atenção dos governos das Guianas ao ponto de aderirem ao programa?

Diante desses questionamentos estabelecemos nossos objetivos desenvolvidos na pesquisa. De forma geral buscamos a investigação semiodiscursiva que desvendasse os processos mestiços que perfazem o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente os municípios que participam dessa fronteira e da ampliação do PEIF/MEC/SEB/UFGD que abrange os municípios de Amambaí, Aral Moreira, Coronel Sapucaia, Mundo Novo, Paranhos e Ponta Porã, com o intuito de verificar até que ponto a importância de uma política educacional para a região não é apenas um vetor para a integração regional, mas sim um fator de desenvolvimento na fronteira, rompendo os limites do MERCOSUL e chegando às Guianas (Inglesa e Francesa).

Por mestiçagem entendemos a mistura de culturas, não apenas de povos que circulam na Fronteira. Não trabalhamos com o conceito de Povos-Novos, no entanto deixaremos registrado que em *As Américas e a Civilização* (1970), o antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) definira *Povos-Novos* como povos que se constituíram “pela confluência de contingentes profundamente díspares em suas características culturais e linguísticas, como um subproduto de projetos coloniais europeus” (RIBEIRO, 1983, p. 92).

Desta forma, para o autor, a feição básica destes povos é mestiça, tanto em seus aspectos raciais quanto culturais. Ribeiro advoga ainda que, no encontro de povos surgiram:

“(…) línguas francas como instrumentos indispensáveis de comunicação e se edificaram em culturas sincréticas feitas de pedaços tomados dos diferentes patrimônios que melhor se ajustavam a suas condições de vida” (RIBEIRO, 1983, p. 92).

Estes *Povos-Novos*, no entanto, não são nacionalidades multiétnicas, “visto que, em todos os casos, houve um processo de formação violenta o suficiente para compelir a fusão das matrizes originais em novas unidades homogêneas” (RIBEIRO, 1983, p. 93).

Na violência desse processo, a escravidão aparece como elemento decisivo, pois, operando de forma destribalizadora, desgarrava as “novas criaturas” das tradições ancestrais para transformá-las no subproletariado da sociedade nascente:

Nesse sentido, os *Povos-Novos* são produto, tanto da de culturação redutora de seus patrimônios tribais indígenas africanos, quanto da aculturação seletiva desses patrimônios e da sua própria criatividade face ao novo meio. (RIBEIRO, 1983, p. 94)

Nossa pesquisa amplia as apreciações de Darci Ribeiro alocando considerações que por sua vez, na nossa visão, dão conta de ler a fronteira de forma híbrida, misturada, mestiça. Para Darci Ribeiro o conceito de *Povos-Novos* está intimamente ligado ao conceito de identidade étnica e atualização histórica. Para nós, no caso da fronteira, nos interessa o conceito de mestiçagem, pois acreditamos ser esse o que mais descreve as identidades fronteiriças que por sua vez delimitam o pertencimento, apontando exigências de atuação para seus sonhos.

De forma específica, esse trabalho averiguou como os projetos de lei, decretos, acordos bilaterais, portarias oficiais do governo federal e do MERCOSUL influenciam o programa de forma a ajudar ou barrar o desenvolvimento do PEIF/MEC/SEB/UFGD.

Verificamos, também, a importância do *cruce* para o desenvolvimento do PEIF, bem como para a região da fronteira e seus moradores, assim como procuramos entender como o EPA (Ensino via Projetos de Aprendizagem) e o *cruce* contribuíram e/ou contribuem para o desenvolvimento de uma educação multicultural que valoriza o aluno independente de sua nacionalidade ou origem.

Para a realização desta investigação, utilizamos a metodologia qualitativa, por se tratar de uma pesquisa que busca nas leituras teóricas e nos documentos oficiais (decretos, leis, portarias e tratados) os dados necessários para discutir os processos de ampliação do PEIF tentando descrevê-los ou explicá-los. A razão pela escolha por esse tipo de pesquisa se deu porque ela oferece três modalidades: a documental, o estudo de caso e a etnografia. Sendo assim, nossa análise buscou as informações necessárias através da

pesquisa documental, pautada na afirmação de Gresller (2003), de que nas pesquisas qualitativas é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos situando sua interpretação. Para isso a autora apresenta cinco características essenciais que o pesquisador deve possuir e destacamos algumas delas: a) pesquisador é o principal instrumento de pesquisa qualitativa; b) o pesquisador parte de uma visão holística do fenômeno social, que busca compreender suas inter-relações. Todos os dados da realidade são considerados importantes na descrição de um comportamento ou evento; c) o pesquisador reflete sistematicamente sobre seu próprio papel na pesquisa. Desta forma fica claro que o pesquisador não é um observador objetivo, autoritário, nem politicamente neutro; junta-se ao pesquisado em um diálogo contínuo. O pesquisador mostra-se sensível a sua biografia pessoal e a como esta modela o estudo. Assim “pesquisador baseia-se em raciocínios complexos, multifacetados e interrogativos, que se movem entre dedução e indução” (GRESLLER, 2003, p. 88).

Desta forma, evidenciamos que o pesquisador precisa ter a sua atenção focada nos significados mobilizados pelas pessoas que estão envolvidas no processo, pois a análise dos dados quase sempre segue o processo indutivo (LUKLE e ANDRÉ, 2013). Esses autores ainda dizem que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUKLE e ANDRÉ, 2013, p. 45). Assim, nossa investigação, por ser documental, se caracteriza por permitir que o pesquisador examine materiais que já foram ou não examinados em busca de uma interpretação importante e/ou uma interpretação nova ou ainda porque veio a ser complementar àquelas já feitas anteriormente.

Os documentos necessários para a pesquisa foram fornecidos pela Coordenação Nacional do PEIF/MEC/SEB, pela UFGD através da coordenação do PEIF/MEC/SEB/UFGD. Buscamos também na internet, em sites oficiais ligados direta ou indiretamente ao programa e as esferas que o regem.

Desta forma, evidenciamos que o pesquisador precisa ter a sua atenção focada nos significados mobilizados pelas pessoas que estão envolvidas no processo, pois a análise dos dados quase sempre segue o processo indutivo (LUKLE e ANDRÉ, 2013). Esses autores ainda dizem que “os documentos

constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUKLE e ANDRÉ, 2013, p. 45). Assim, nossa investigação, por ser documental, se caracteriza por permitir que o pesquisador examine materiais que já foram ou não examinados em busca de uma interpretação importante e/ou uma interpretação nova ou ainda porque veio a ser complementar àquelas já feitas anteriormente.

Os documentos necessários para a pesquisa foram fornecidos pela Coordenação Nacional do PEIF/MEC/SEB, pela UFGD através da coordenação do PEIF/MEC/SEB/UFGD. Buscamos também na internet, em sites oficiais ligados direta ou indiretamente ao programa e as esferas que o regem.

O trabalho foi dividido em três capítulos: o primeiro capítulo trata do surgimento do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e toda a articulação necessária para que o programa se tornasse realidade. Para escrever este capítulo, nos baseamos em acordos, tratados, leis e documentos oficiais para fazermos essa investigação. Entendemos que todas as conquistas são árduas e dependem de muitas negociações para alcançá-las e no caso do PEIF não foi diferente. O processo de expansão que o programa passou é um exemplo do trabalho árduo, que necessita de profissionais qualificados envolvidos e dos governantes locais, regionais, nacionais (e internacionais) para dar o apoio necessário, criando mecanismos para que o PEIF fosse executado e ampliado.

Iniciamos nossa alteração, neste capítulo, com uma retrospectiva do programa. Buscamos relatar de forma objetiva e clara, todos os atos que tornaram o PEIF realidade. Partimos do documento que cria o MERCOSUL para fazermos essa viagem histórica de forma que o leitor possa entender todo o processo de construção de um modelo comum de ensino para as escolas da fronteira. Nesta viagem, passamos por todos os setores que foram importantes para a formação do programa, os diálogos iniciais entre Brasil e Argentina (os países pioneiros do PEIF) e os momentos de expansão do programa até o ano de 2014. Apresentamos também os resultados preliminares da aplicação dos questionários sociolinguísticos aplicados nas escolas que acabaram de adentrar ao programa nesta mesma data.

O segundo capítulo trata da teoria que embala nossa pesquisa: a semiótica da cultura. Através dos estudos semidiscursivos Lotmanianos, das apreciações sobre mestiçagem de Laplantine e Noss, Gruzinski e Cancline (entre outros) procuramos entender como ocorre os encontros culturais e linguístico dentro da semiosfera<sup>10</sup> da fronteira. Para isso trabalhamos o conceito de cultura, termo muito utilizado, principalmente na escola, porém de uma forma muito limitada ou rasa. Dessa forma, procuramos mostrar que a cultura é um grande texto que reúne variados sistemas de signos, onde cada sistema apresenta características individuais e codificação própria. Ainda neste capítulo, buscamos definir o que é fronteira e seus aspectos refletindo sobre os processos mestiços da mesma, para só assim refletir os processos semióticos que incidem nessa região.

No terceiro capítulo versamos sobre a importância do EPA (Ensino via Projetos de Aprendizagem) e do *Cruce*<sup>11</sup> para Programa Escolas Interculturais de Fronteira. O *cruce*, antes de ser um mecanismo educacional dentro do PEIF, é um fenômeno natural realizado pelas pessoas que vivem na fronteira. Ele acontece por vários motivos e não é percebido por quem o faz. Esse movimento de cruzar a fronteira, na maioria das vezes, acontece pela busca de bens e serviço. Esse cruzamento diário acaba deixando no outro país a marca de novas culturas, com características bem peculiares e que, no processo de filtragem e adaptação, passa por modificações criando novas formas de falar, novos dialetos e novas vivências.

Pode-se dizer que o *cruce* é muito importante para o PEIF, pois permite que crianças, jovens e os professores troquem experiências linguísticas e culturais na escola no país vizinho. Asseveramos que o movimento do *cruce*, realizado pelas pessoas que transitam pela/na fronteira (incluindo o trânsito das pessoas que vivem ali), é o grande motivador para que haja esses encontros,

---

<sup>10</sup> O conceito de semiosfera é uma junção de semiótica e biosfera. Na biosfera, a matéria inerte é transformada em matéria viva, na semiosfera, as linguagens criam vida, ou seja, novos significados. Pois os processos linguísticos são vivos, e estão em constante mutação. Sendo assim, na linguística, os processos culturais podem também gerar novas linguagens, novos sinais, novas traduções e novas compreensões. (LOTMAN, 1996, p. 10-12/ Tradução nossa).

<sup>11</sup> O *cruce* é o intercâmbio docente que acontece entre a escola brasileira e a escola do país vizinho. O *cruce* consiste na troca de experiências interculturais e no planejamento conjunto das atividades que serão ministradas para os alunos. Uma vez por semana os professores que participam do *cruce* ministram aulas em L2 na escola do país vizinho.

em que as culturas se contemplam, se misturam e se modificam, sem perder a essência própria. O *cruce* fortalece a interculturalidade dentro do PEIF já que os professores vivenciam experiências culturais na escola do país vizinho. Dessa forma, trazem para suas salas de aula um pouco dessa experiência, transformando as aulas em momentos de fomento cultural e linguístico.

O EPA, para acontecer nas escolas que integram o PEIF, necessita do *cruce* para que alcance o sucesso esperado. Os Projetos de Aprendizagem trazem uma proposta inovadora baseada na aprendizagem significativa, que somados ao *cruce* permitem a troca de experiências e também o trabalho conjunto dos educadores das escolas que são parceiras uma da outra dentro do programa. O uso de Mapa Conceitual é um exemplo de projeto de aprendizagem muito utilizado dentro das salas de aula e tem alcançado ótimos resultados frente ao avanço dos alunos.

Neste capítulo também abordamos sobre a pesquisa na escola (teoria defendida por Pedro Demo) que busca trazer para a sala de aula, em conjunto com os mapas conceituais, uma aprendizagem realmente significativa em que o aluno é protagonista do seu próprio conhecimento.

Finalizando este trabalho, apresentamos algumas ponderações sobre o que nos propusemos a discutir, destacando os pontos mais importantes de nossa investigação analítica.

## **CAPITULO I**

### **PROGRAMA DE ESCOLAS INTERCULTURAIS MESTIÇO: DO NASCIMENTO À EXPANSÃO EM 2014**

“Minha pátria é minha língua”.

Fernando Pessoa

O processo de expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira passou por do trabalho intenso, necessitando do envolvimento de profissionais qualificados e dos governantes locais, regionais, nacionais (e internacionais), instituindo mecanismos para que o PEIF fosse executado e ampliado. Nesse capítulo buscamos relatar de forma objetiva e clara, todas as ações que tornaram o PEIF realidade. Partimos do documento que cria o MERCOSUL<sup>12</sup> para perpetrarmos uma excursão histórica de forma que o leitor possa apreender todo o processo de construção de um modelo comum de ensino para as escolas da fronteira. Nesse passeio, incidimos por todos os domínios que foram importantes para a formação do programa, desde os diálogos iniciais entre Brasil e Argentina (os países pioneiros do PEIF) e os períodos de expansão do programa até o ano de 2014. Expusemos também os resultados preliminares da aplicação dos questionários sociolinguísticos aplicados nas escolas de fronteira que adentraram ao programa no período investigado.

## **1.1 PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA: UM PROGRAMA MESTIÇO**

Para falarmos do programa Escolas Interculturais de Fronteira, faz-se necessário entender o cenário mestiço da fronteira, que é tão vivo e dinâmico. A fronteira, no entendimento da Semiótica Russa é uma zona de contato que modeliza códigos culturais. “A fronteira define-se, então, como um mecanismo

---

<sup>12</sup> Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai assinaram, em 26 de março de 1991, o Tratado de Assunção, com vistas a criar o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O objetivo primordial do Tratado de Assunção é a integração dos Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC), da adoção de uma política comercial comum, da coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais, e da harmonização de legislações nas áreas pertinentes.

A configuração atual do MERCOSUL encontra seu marco institucional no Protocolo de Ouro Preto, assinado em dezembro de 1994. O Protocolo reconhece a personalidade jurídica de direito internacional do bloco, atribuindo-lhe, assim, competência para negociar, em nome próprio, acordos com terceiros países, grupos de países e organismos internacionais. O MERCOSUL caracteriza-se, ademais, pelo regionalismo aberto, ou seja, tem por objetivo não só o aumento do comércio intrazona, mas também o estímulo ao intercâmbio com outros parceiros comerciais. São Estados Associados do MERCOSUL a Bolívia (em processo de adesão ao MERCOSUL), o Chile (desde 1996), o Peru (desde 2003), a Colômbia e o Equador (desde 2004). Guiana e Suriname tornaram-se Estados Associados em 2013. Com isso, todos os países da América do Sul fazem parte do MERCOSUL, seja como Estados Parte, seja como Associado. Texto disponível em < <http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>.

de semioticização capaz de traduzir as mensagens externas em linguagem interna, transformando a informação (não-texto) em texto” (MACHADO, 2003, p.160).

Em vez de linha demarcatória e divisória, fronteira designa aquele segmento de espaço onde os limites se confundem, adquirindo a função de filtro. Daí porque esse espaço de limiaridade se define basicamente através do mecanismo de simetria especular: tudo o que está no exterior pode ser incorporado ao espaço semiótico graças à relação complementar (MACHADO, 2003, p. 164).

A Fronteira é um espaço mestiço, caracterizada pelo cruzamento de línguas e culturas, que acaba por favorecer o aparecimento da contradição, do paradoxo, do desequilíbrio, do caos, gerando certo estranhamento no que diz respeito aos valores, modelos e referências que estão presentes naquele local.

Para Laplantine e Nouss (s/d) é a naturalização do que poderíamos chamar de uma tensão harmoniosa entre elementos únicos, singulares, presentes na fronteira que apontam para conflitos aparentemente insolúveis, é o que parece ser a característica peculiar de um lugar mestiço. Ainda para Laplantine e Nouss (s/d) a mestiçagem é “(...) uma invenção nascida da viagem do encontro” ( s/d, p.18). Ou seja, os processos de mestiçagem não apenas fusões, mas dialógicos.

Gruzinski (2001) explica que a mestiçagem não é um caos temporário advindo das relações interculturais (como as que ocorrem na fronteira), mas sim uma condição permanente de tais relações: “As mestiçagens nunca são uma panaceia; elas expressam combates jamais ganhos e sempre recomeçados” (GRUZINSKI, 2001, p. 320).

Canclini prefere utilizar o termo hibridação ao invés de mestiçagem, para explicar as diversas mesclas culturais (como as que ocorrem na fronteira). Para ele são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003, p.19). Laplantine e Nouss (s/d) afirmam que a maior característica da mestiçagem é não possuir regras, ela simplesmente acontece de forma diferente, única, particular e traça seu próprio futuro. Mestiçagem é uma invenção, nascida da viagem e do encontro que transforma a submissão em diálogo e recriação. Para os autores:

A dúvida está intrinsecamente ligada à mestiçagem, simultaneamente como causa e efeito: ela age como profilaxia da suspeita que se levanta sobre qualquer totalidade homogênea, incluindo a personalidade individual (LAPLANTINE E NOUSS, s/d, p. 64).

As Escolas de fronteira assumem essa condição mestiça por sua organização móvel, em contínua metamorfose, esperando sempre outras misturas. É nesse lugar que a escola de fronteira está, onde a dúvida vive em estado de permanente instauração. As línguas em contato, as pessoas em contato, as culturas em contato, tudo em processo contínuo, ilimitado, de mescla de códigos diversos.

Este entrecruzamento de códigos como textos de cultura<sup>13</sup> que se recodificam, mesmo sem perder os traços que os distinguem, geram novos textos. Como texto de cultura as escolas de fronteira se edificam nos encontros de signos de várias esferas e tempos distintos, “em um espaço de fronteira”, em “um espaço de semiose”. Portanto as mesclas de códigos fronteiriços funcionam na Escola de Fronteira como tatuagem, pois participam, ou não, do processo de criação, funcionando como escritura entre a escritura (SARDUY, 1979).

Como podemos perceber o PEIF não é um programa comum, já que trata de situações incomuns, que só acontecem onde a fronteira está. E por estar numa “semiosfera” de constante transformação foi necessário pensar um programa que pudesse contemplar as necessidades dos alunos oriundos de lugares diferentes, países diferentes, com línguas diferentes e culturas também diferentes. O conceito de semiosfera é uma junção de semiótica e biosfera. Na biosfera, a matéria inerte é transformada em matéria viva, na semiosfera, as linguagens criam vida, ou seja, novos significados. Pois os processos linguísticos são vivos, e estão em constante mutação. Sendo assim, na linguística, os processos culturais podem também gerar novas linguagens, novos sinais, novas traduções e novas compreensões. (LÓTMAN, 1996, p. 10-12).

---

<sup>13</sup> Conceito de texto: “Mecanismo elementar que conjuga sistemas e, com isso, confere unidade pela transformação da experiência em cultura, como conceito fundamental da moderna semiótica. Nesse sentido, a noção de *texto* se aplica não apenas a mensagens da linguagem natural, mas a todos os portadores de sentido: cerimônia, obras de arte, peça musical” (MACHADO, 2003, P 168).

Para explicar melhor o que é semiosfera, Lótmán(1996), toma como exemplo a família. Para ele, a família é uma semiosfera e quando ela entra em contato com outra família, surge uma fronteira das semiosferas. Além é claro da probabilidade de alguém dentro da família, após este contato, começar a pensar ou compreender o mundo de forma diferente, respeitando a individualidade semiótica. “Em linhas gerais, uma família é uma semiosfera, pois tem homogeneidade semiótica” (LÓTMAN, 1996, p.12-13).

Observamos então, o nascimento de uma fronteira individual dentro da própria família. É o surgimento de uma semiosfera cheia de outras semiosferas que acabam por formar uma fronteira de semiosferas (NOGUEIRA, 2015, p. 12).

## **1.2 PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA: DO SONHO A REALIDADE**

Para iniciarmos nossa abordagem sobre o surgimento do PEIF, tomaremos como referência a data de 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção entre os países, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. O surgimento do Mercado Comum do Sul foi um grande marco para os países da América do Sul, pois cria um mercado comum entre esses países, visando à integração econômica e social da região. Neste tratado também ficam estabelecidos os idiomas oficiais do MERCOSUL. O artigo 17 deste documento traz a seguinte afirmação: “Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião” (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991, p. 05)<sup>14</sup>.

Pensando nas línguas com um sistema modelizante, e na importância que foi a assinatura do Tratado de Assunção, fazemos aqui a seguinte reflexão: os sistemas modelizantes de primeiro grau (MACHADO 2003), para semiótica da cultura, são as línguas naturais presentes na fronteira, ou como afirma Lótmán (1987) um conjunto de sistema semiótico modelizante de segundo

---

<sup>14</sup> Tratado de Assunção. Documento disponível em: <[http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado de Assuncao..pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado_de_Assuncao..pdf)>. Acesso em: 08 de jan. de 2015.

graus (pois a língua é sistema de primeiro grau). Fundamentado em Lótman, Lucid menciona a seguinte acepção sobre sistemas modelizantes:

Um sistema modelizante é uma estrutura de elementos e de regras de combinação de modo a estabelecer analogias com toda a esfera do objeto de conhecimento, previsão ou regulação. Por conseguinte, um sistema modelizante pode ser tomado como linguagem. Sistemas de linguagem natural como base e que adquire superestruturas suplementares, criando assim linguagem de segundo nível, podem adequadamente ser chamados sistemas modelizantes secundários. (LÓTMAN, 1967 apud LUCID, 1977, p.7; (tradução nossa/ livre).

Esses sistemas são muitas vezes múltiplos ou ao menos duplos, pois a fronteira é lugar do multiculturalismo, da interculturalidade, do bilinguismo<sup>15</sup>, pois muitas das pessoas que ali vivem dominam duas línguas. Desta forma não podemos falar de sistemas modelizantes primários sem falar de sistemas modelizantes primários duplos, ou, como classifica Harald Weinreich (2009), de um bilinguismo “coordenado”.

Assim os sistemas modelizantes de segundo grau, na fronteira, funcionam como uma linguagem atravessada por diversas linguagens, deixando evidente que o texto da cultura configurado pelo trabalho modelizante dos signos não resulta de um único código. As línguas, por exemplo, desenvolvem-se a partir do código verbal, do mesmo modo como a música tem no código musical sua fonte, ou a pintura, que encontrou na perspectiva (linear e inversa) códigos primorosos de pictorialização. Irene Machado ao discutir o assunto afirma que:

Um texto da cultura, além da codificação geradora de seu sistema semiótico, é codificado pelo contexto ambiental de sua produção. Para Lótman (1996, p.7-90), isso significa que todo texto deve estar codificado, no mínimo, duas vezes: pelo código que apreende a informação e a transforma num conjunto organizado de signos e pelo contexto sistêmico da cultura historicamente constituído (MACHADO, 2013, p.04)

Desta forma, no sistema geral da cultura de fronteira, os textos são sistemas modelizantes, e, por conseguinte os idiomas oficiais do MERCOSUL

---

<sup>15</sup> Chamamos de Bilinguismo o uso concomitante de duas línguas por um falante com igual fluência. Segundo Halliday o sujeito bilíngue é “aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios sem apresentar interferência de uma língua na outra” (HALLIDAY, 1989 apud MAHER 2007, p. 72).

visto por nós como sistemas modelizantes primários, historicamente constituídos como textos culturais. Estabelecer como línguas oficiais, do MERCOSUL, o português e o espanhol foi um ato muito importante para a região já que o trânsito de pessoas dos dois lados da fronteira era muito grande. Dessa forma nenhuma das línguas é tida como melhor ou mais importante do que a outra, assumindo o mesmo papel e apresentando o mesmo grau de importância.

Em 13 de dezembro de 1991, é assinado pelos ministros de Educação dos países integrantes do MERCOSUL, na cidade de Brasília, o Protocolo de Intenções<sup>16</sup>. Nesse documento, os países manifestam interesse em contribuir para a área educacional dessa região de fronteira buscando a integração do MERCOSUL por acreditarem que a educação é o “elemento dinamizador que permitirá acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social e consolidar o caminho da integração” (Protocolo de Intenções, 1991, p. 01)<sup>17</sup>.

Analisando a citação que se segue, percebemos a preocupação com a integração da região através da educação. A fronteira é um lugar de produção de cultura “mestiça”, assegurada, através de um documento oficial que funciona como passo importante para a valorização da fronteira. O MERCOSUL, por sua vez, teve um papel fundamental na busca pelo diálogo entre os países integrantes do bloco da fronteira. Como prova disso, o Compromisso de Brasília<sup>18</sup> declara que:

Desde sua criação, o MERCOSUL conferiu grande relevância à Educação como fator de integração e, conseqüentemente, como peça chave para a consolidação e projeção da união aduaneira que começava a construir. Além disso, reconhecia-se, desde o início, sua importância para a promoção do reencontro dos povos da região em seus valores comuns, sem sacrificar sua identidade singular. Destacava-se, ainda, seu papel na geração e transmissão de valores e conhecimentos científico-tecnológicos e a firme possibilidade que

---

<sup>16</sup> Assinado em 13 de dez. de 1991.

<sup>17</sup> Protocolo de intenções, disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/5-acordos-acuerdos/391-protocolo-de-intencoes.html>>. Acesso em: 08 de jan. de 2015.

<sup>18</sup> Documento assinado pelos Ministros da Educação da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, países membros, e pelos países associados Chile e Bolívia referente ao triênio 1998-2000.

oferece para a modernização dos Estados Partes. (COMPROMISSO DE BRASÍLIA, 1991, p. 02)<sup>19</sup>.

Sem dúvida, a criação do MERCOSUL foi muito importante para os países da América do Sul, suas metas ambiciosas não deixaram nenhum setor de fora e a preocupação com a educação se mostrou muito forte. Como mostra disso, o documento apresenta alguns pontos ilustrativos da área. Destacamos os seguintes:

(...) 3. A conveniência de fomentar os programas de formação e intercâmbio de docentes, especialistas e alunos com o objetivo de facilitar o conhecimento da realidade que caracteriza a Região e promover um maior desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico; 4. O interesse de difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do MERCOSUL - Espanhol e Português - através dos Sistemas Educacionais formais, não formais e informais; 5. O propósito de favorecer a articulação, a equiparação e a convalidação entre os diferentes Sistemas Educacionais, em todos seus níveis e modalidades; (...) 7. A necessidade de garantir um nível adequado de escolarização, assegurando uma educação básica para todos, respeitadas as características culturais e linguísticas dos Estados Membros; (...) (PROTOCOLO DE INTENÇÕES, 1991, p. 01-02)<sup>20</sup>.

Com a assinatura do Protocolo de Intenções, criou-se um órgão muito importante para o desenvolvimento e a integração regional dos países do MERCOSUL: o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). Sua criação teve como objetivo tornar o MERCOSUL uma comunidade regional integrada social, econômica e culturalmente, conservando sua própria história e seus avanços.

A missão do SEM é:

Contribuir para os objetivos do MERCOSUL, estimulando a formação da consciência cidadã para a integração e promovendo educação de qualidade para todos, num processo de desenvolvimento com justiça social e conseqüente com a singularidade cultural de seus povos. (COMPROMISSO DE BRASÍLIA, 1991, p. 02)<sup>21</sup>

Para o cumprimento da missão, o SEM atua com base nos seguintes princípios norteadores:

---

<sup>19</sup> Compromisso de Brasília. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/6-tratados-tratados/417-compromisso-de-brasilia.html>>. Acesso em: 08 de jan. de 2015.

<sup>20</sup> Idem 8

<sup>21</sup> Idem 10

**Integração regional e respeito à diversidade:** o Setor Educacional do MERCOSUL contribui para a consecução dos objetivos do Mercado Comum do Sul, no sentido assinalado pelo Protocolo de Intenções firmado em dezembro de 1991, e reconhece, ao mesmo tempo, a soberania e o direito à autodeterminação de que goza cada um dos Estados participantes, bem como **as múltiplas expressões culturais presentes na região**. (II) Compromisso democrático: o Setor Educacional do MERCOSUL auxilia na criação das condições para que os sistemas educacionais sejam um instrumento eficaz na promoção dos valores democráticos que os Presidentes dos países do MERCOSUL consagram com a assinatura do documento "Compromisso Democrático". (III) Educação de qualidade para todos: o Setor Educacional do MERCOSUL é uma instância privilegiada para favorecer a melhoria continuada dos níveis de qualidade da educação ministrada na região, com sentido de equidade, promovendo e aproveitando adequadamente a cooperação entre as Estados Partes e o apoio de organismos multilaterais e internacionais (COMPROMISSO DE BRASÍLIA, 1991, p. 03, grifo nosso)<sup>22</sup>.

O SEM tem como função principal coordenar as políticas educacionais dos países do MERCOSUL e associados, buscando a integração regional e o desenvolvimento educacional com qualidade, tendo, ainda, como fator principal à inclusão social, o desenvolvimento humano e produtivo, bem como a promoção da cultura de paz e o respeito à democracia, aos direitos humanos e ao meio ambiente. O SEM tem ainda como visão:

Ser um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável (MERCOSUL EDUCACIONAL, 1991, sem paginação)<sup>23</sup>.

Como podemos perceber, o SEM apresenta uma preocupação com a diversidade cultural e suas múltiplas manifestações, fatores marcantes das regiões fronteiriças e que devem ser levadas em conta já que a fronteira é um lugar de produção de línguas naturais e/ou mestiças (sistemas modelizantes primários) e, por sua vez, de culturas (sistemas modelizantes secundários) mestiças. A fronteira é um lugar complexo, por isso a necessidade de se respeitar essa singularidade. Portanto:

---

<sup>22</sup> Idem 10.

<sup>23</sup> Texto original da web site MERCOSUL EDUCACIONAL cujo título é "O que é o Setor Educacional do MERCOSUL". Não apresenta paginação. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercosul-educacional/o-que-e.html>. Acesso em: 08 de jan. de 2015.

(...) quando falamos de fronteira, estamos perante um significante cuja flutuação, raiz da sua produtividade teórica, é, “ao mesmo tempo, fonte de ambiguidades que só podem resolver-se através de um esforço redobrado de contextualização” (RIBEIRO, 2001, p. 472).

O desejo dos governos em criar um espaço educacional comum e integrado é idealizado com a criação do SEM. Este órgão regula, elabora e organiza ações que possam tornar realidade essa integração. Vários projetos e atividades vêm sendo desenvolvidos na área da educação sob a coordenação do SEM<sup>24</sup>. Mencionamos alguns deles: o ensino de português e de espanhol nas escolas de ensino médio que estão localizadas nas fronteiras; o programa de escolas bilíngues de fronteiras criado em 2004 por meio de acordos bilaterais e que vem se desenvolvendo nas fronteiras dos países integrantes do MERCOSUL; as bibliotecas escolares com a distribuição de livros didáticos e literários nas escolas de educação básica no MERCOSUL; o concurso Caminhos do MERCOSUL (concurso histórico-literário) que tem como objetivo promover a consciência favorável à integração e que acontece nas escolas de ensino médio de todos os países do MERCOSUL, anualmente. Cada país seleciona seis vencedores e, acompanhados de um professor por país, fazem uma viagem cultural ao país-sede do concurso. A cada ano um país sediava o concurso. Sediava, pois constatamos que o mesmo não acontece desde 2014, quando o MERCOSUL ainda estava sob a Presidência da Venezuela.

Todas as ações e metas do SEM são divulgados periodicamente no Plano de Ação, documento oficial elaborado pelo órgão. O primeiro foi elaborado, logo após a assinatura do Protocolo de Intenções, em 1991. A partir daí vários outros foram elaborados e, em 2014, está em vigência o Plano de Ação 2011-2015<sup>25</sup>. Tais documentos norteiam os trabalhos dos comitês que planejam suas ações e são responsáveis por colocá-las em prática durante a vigência do plano naquele período.

O SEM apresenta uma estrutura organizacional em que cada instância tem uma função importante dentro dela. Não é nossa intenção nos aprofundarmos aqui sobre os desígnios norteados do SEM e sua estrutura

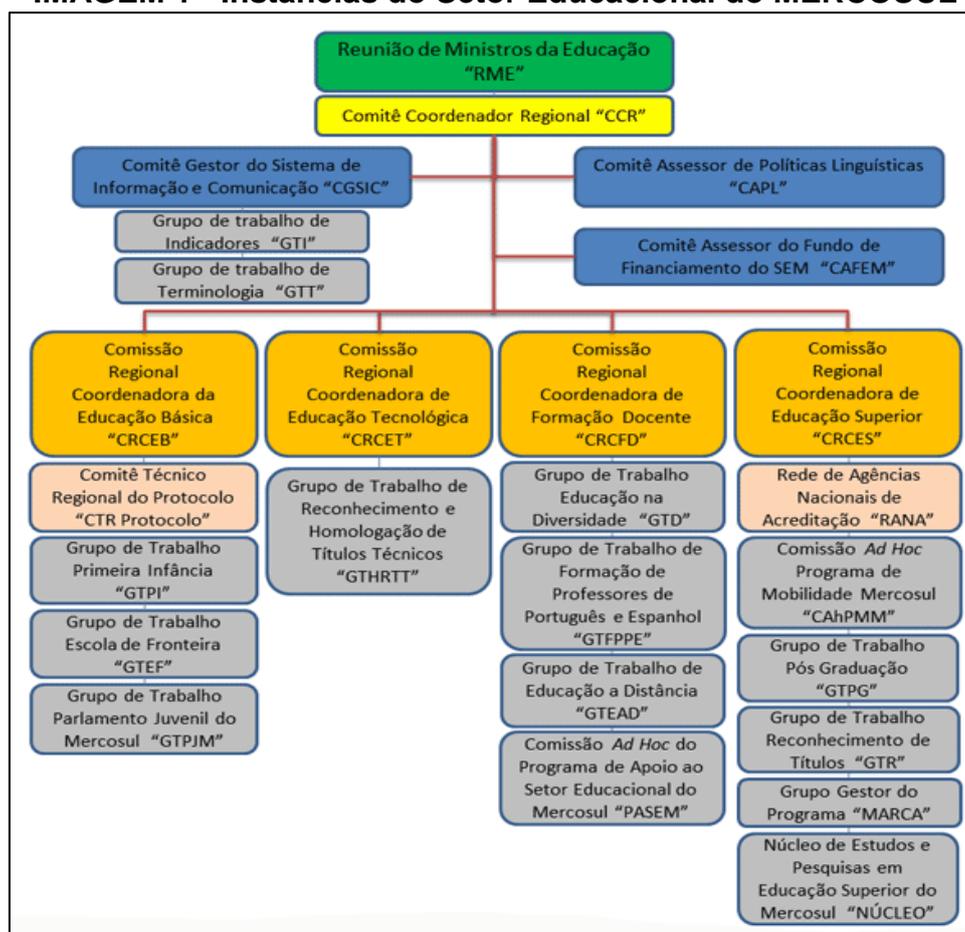
---

<sup>24</sup> Para maiores detalhadas de cada projeto e/ou atividade visitar o documento MERCOSUL Social e Participativo: construindo o MERCOSUL dos povos com democracia e cidadania. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/mercosul/livro-mercosul-social-participativo.pdf>>. Acesso em: 09 de jan. de 2015.

<sup>25</sup> Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL, quinquênio 2011-2015. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015.html>>. Acesso em: 09 de jan. de 2015.

organizacional, pois não é o objetivo deste tópico, mas é possível saber sobre a função de cada uma de suas funções ao visitarmos o site do MERCOSUL Educacional<sup>26</sup>. A imagem, que segue, apresenta a organização do SEM (última reunião do setor aconteceu em novembro de 2015, na Argentina e o documento físico que descreve a mesma ainda não foi disponibilizado).

**IMAGEM 1- Instâncias do Setor Educacional do MERCOSUL**



Fonte: MERCOSUL Educacional<sup>27</sup>

Como podemos ver a criação do MERCOSUL e a preocupação com a integração regional através do SEM, trouxe grandes transformações nas relações entre os países do bloco. Fruto dessa integração, as línguas espanhola e portuguesa começam a ser ensinadas nas escolas de educação básica, localizadas nas fronteiras, após o acordo bilateral entre Brasil e

<sup>26</sup> MERCOSUL Educacional, disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/>>. Acesso em: 09 de jan. de 2015.

<sup>27</sup> MERCOSUL Educacional. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/mercossul-educacional/instancias.html>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

Argentina, em 10 de novembro de 1997. O documento intitulado “Convênio de Cooperação Educativa, entre a República Federativa do Brasil e a República Argentina”, previu a inserção das línguas oficiais de cada um dos países envolvidos na grade escolar. O artigo IV do Convênio assim versa:

Cada uma das Partes estimulará: a) a inclusão, no conteúdo dos cursos de educação fundamental, do ensino do idioma oficial da outra Parte; b) a criação de cursos de especialização, de pós-graduação ou cursos específicos sobre literatura, história e cultura nacional do outro Estado; c) a criação de cursos de especialização, de pós-graduação ou cursos específicos que visem a aprimorar o conhecimento da realidade econômica, política, social e tecnológica da outra Parte; d) a criação de cursos de português e de cultura brasileira nas universidades argentinas e de espanhol e de cultura argentina nas universidades brasileiras; e) a inclusão de conteúdos relativos à integração regional em seus distintos aspectos nos diferentes níveis educacionais. (CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA, 1997, p. 02)<sup>28</sup>

Ao instituir a língua portuguesa e a língua espanhola como línguas oficiais do MERCOSUL, um grande passo foi dado nas questões de integração, afinal:

(...) os processos de integração regional foram se renovando à luz da nova realidade internacional. A integração nasce com o intuito de estabelecer uma rede de interdependência entre os estados nacionais, visando criar mecanismos de contenção dos prejuízos gerados pela globalização ( SARTORI, 2013, p. 97)

Esse ato facilitou e muito o trabalho na área educacional já que até então a língua era um dos maiores desafios de crianças e adolescentes em idade escolar. Quem não conseguisse dominar a língua do outro estava fadado ao fracasso escolar. Sabemos que isso gera uma baixa estima muito grande e para uma região que já sofria pela desvalorização e pelo preconceito, essa situação só ajudava a fortalecer essa triste realidade. A iniciativa de ofertar cursos das línguas oficiais da fronteira pelas universidades funcionou como um grande avanço para mudar esse cenário, pois instituiu a valorização da cultura e da língua do outro.

Em 19 de julho de 2006, o protocolo assinado entre os governos do Brasil e da Argentina em *Puerto Iguazú / PY*, vem reafirmar o acordo bilateral acima citado e assinado em 1997. O Protocolo entre o Ministério da Educação

---

<sup>28</sup>Convênio de Cooperação Educativa entre a República Federativa do Brasil e a Republica Argentina, em PDF. Disponível em: <[http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b\\_107\\_2011-09-01-14-10-26/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1997/b_107_2011-09-01-14-10-26/)>. Acesso em: 09 de jan. de 2015.

da República Federativa do Brasil e o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina para a Criação do Mecanismo Permanente Conjunto em Temas Educacionais<sup>29</sup> não tem valor de lei, porém vem reafirmar a intenção da inserção das línguas oficiais nas escolas, bem como o respeito ao cumprimento do que foi acordado no Convênio assinado naquela ocasião.

Um ano antes, era promulgada a lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005<sup>30</sup> que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. A lei torna obrigatório o ensino de espanhol no ensino médio e facultativo no ensino fundamental - séries finais.

Todas as leis, acordos e tratados aqui mencionados, tiveram como foco a integração da região de fronteira e a educação sempre esteve em pauta. Isso nos leva a acreditar que esses fatores acabaram “conspirando” para que surgisse um programa que, além de promover essa integração, buscasse uma educação multilíngue, de valorização das culturas, da diferença, da multiculturalidade, visando sempre à paz e a inclusão social.

O que apontamos a seguir é uma prova de que todos os documentos oficiais que surgiram até aqui contribuíram e muito para o fortalecimento da fronteira, já que os moradores dessa região eram quase invisíveis. Tais documentos contribuíram, também, para tornar o programa forte, com papel educacional e social.

### **1.3 Os Primeiros Passos de um Programa Intercultural**

Todos os esforços do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), desde a sua criação, têm sido a busca pela integração regional do MERCOSUL e as questões educacionais sempre estiveram entre os pilares desses diálogos. O próprio Convênio de Cooperação Educativa<sup>31</sup> de 1997 já anunciava o desejo de buscar parcerias e execução de trabalhos educativos conjuntos com os países membros do MERCOSUL. O artigo III do Convênio descreve que:

---

<sup>29</sup> Protocolo entre o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil e o Ministério da Educação Ciência e Tecnologia da República Argentina para a Criação do Mecanismo Permanente Conjunto em Temas Educacionais, em PDF, disponível em <[http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2006/b\\_118/](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/2006/b_118/)>. Acesso em 09 de jan. de 2015.

<sup>30</sup> Lei nº 11.161, de 05 de ago. de 2005 que dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em 09 de jan. de 2015.

<sup>31</sup> Idem 12.

1. As Partes buscarão facilitar a vinculação direta entre instituições congêneres para que elaborem, subscrevam e executem programas específicos de intercâmbio e cooperação no campo da educação e formação de recursos humanos. 2. Ademais, as Partes buscarão estimular o intercâmbio e a cooperação em experiências educativas inovadoras e fomentarão a organização e execução de atividades conjuntas (CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA, 1997, p. 01)<sup>32</sup>.

O Plano de Ação do SEM de 2001-2005, também já trazia como um dos princípios norteadores *“la educación como espacio cultural para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración que valore la diversidad y la importancia de los códigos culturales y lingüísticos”* (PLANO ESTRATÉGICO 2001-2005, p. 04)<sup>33</sup>.

Sendo assim, em maio de 2004, foi produzida a primeira versão do *Proyecto Piloto de Educación Bilingüe – Escuelas de Frontera Bilingües Portugués/Español*. O projeto piloto propõe *“la formación de alumnos bilingües español-portugués en la modalidad intercultural a lo largo de toda su escolaridad básica”* (PROYECTO PILOTO DE EDUCACIÓN BILÍNGUE, 2004, sem paginação)<sup>34</sup>.

Uma das três características principais do projeto era:

*Provisión de aducto (input) compresible, interesante y suficiente, en contexto protegido, así como oportunidades de producción tanto en temas curriculares como culturales. Desarrollo de un programa de bilingüismo aditivo en el cual se respeten las (variedades de) las lenguas familiares y comunitarias. Promoción de interacción de los alumnos en una y otra lenguas a través de la implementación de instancias de aprendizaje cooperativo. Integración de la enseñanza de lenguas y contenidos curriculares. Evaluación de proceso y producto sobre la base de estándares establecidos a priori y de acuerdo con directivas nacionales* (PROYECTO PILOTO DE EDUCACIÓN BILÍNGUE, 2004)<sup>35</sup>.

Neste trecho do documento, apreendemos um olhar especial para as manifestações linguísticas e a preocupação com um currículo que

---

<sup>32</sup> Idem 19

<sup>33</sup> Plano estratégico 2001-2005. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planes/411-plano-2001-2005.html>>. Acesso em: 09 de jan. de 2015.

<sup>34</sup> Texto original Proyecto Piloto De Educación Bilingüe, texto sem paginação, disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.oni.escuelas.edu.ar/2005/MISIONES/898/piloto.htm&gws\\_rd=cr&ei=i8WNVfGeEMPutQWKwYLIDQ](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.oni.escuelas.edu.ar/2005/MISIONES/898/piloto.htm&gws_rd=cr&ei=i8WNVfGeEMPutQWKwYLIDQ)>. Acesso em: 09 de jan. de 2015.

<sup>35</sup> Idem 26.

oportunizasse os alunos manifestarem-se na língua materna. Valorizar esses encontros culturais no espaço da escola é fundamental para o desenvolvimento desses alunos.

Como podemos ver através dos documentos até aqui citados, os primeiros passos de um projeto de educação bilíngue foram dados. Para tanto era importante encontrar os parceiros certos. No primeiro momento, foi feito contato com autoridades educativas das províncias de *Corrientes* e de *Misiones* na Argentina para expor o projeto e escolher as escolas participantes. Em seguida o Brasil foi convidado para uma reunião técnica que aconteceu em Buenos Aires em dezembro de 2004.

Consultando o relatório da primeira reunião técnica entre os dois países (BUENOS AIRES, 2007), vemos que a primeira reunião bilateral teve por objetivo colocar as equipes dos dois países que coordenariam e executariam o projeto em contato. Essa reunião teve uma importância muito grande, pois era o momento de estreitar laços e de apresentar o projeto e assim definir as primeiras ações conjuntas. As duas equipes ficaram responsáveis pelo projeto de criação de um sistema de escolas bilíngues e interculturais de fronteira. Esse projeto deveria estar em consonância com o que indica o texto da *Declaración Conjunta del Ministro de Educación de Brasil y del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Republica Argentina para el Fortalecimiento de la Integración Regional*<sup>36</sup> assinada pelos ministros dos dois países em novembro de 2003, em Brasília. Nessa reunião foram estabelecidos alguns pontos importantes para a execução do projeto e, especialmente, como seria a capacitação a ser oferecida aos professores dos dois países em fevereiro de 2005.

As escolas escolhidas na Argentina foram a *Escuela Vicente Verón*, localizada na província de *Paso de los Libres* em *Corrientes* e a *Escuela Intercultural n° 1*, localizada na província de *Bernardo de Irigoyen* em *Misiones*. Pelo lado brasileiro a escola selecionada foi a Escola Estadual Básica Theodureto de Faria Souto, localizada na cidade de Dionísio Cerqueira em Santa Catarina e a Escola CAIC, localizada na cidade de Uruguaiana, Rio Grande do Sul. Porém, uma situação logo foi levantada em relação à Escola

---

<sup>36</sup> Este documento é citado em *Relatoría de la Primera Reunión Técnica Bilateral*. Não tivemos acesso ao documento em si.

Theodoreto de Faria Souto. A escola não tinha educação infantil, fase em que iniciaria a aplicação do projeto bilíngue. Ela funcionava com turmas do fundamental a partir da 1ª série. Como não poderiam iniciar os trabalhos com alunos apenas da 1ª série, a creche Pingo de Gente foi convidada a fazer parte do projeto, como se fosse uma extensão da Escola Theodoreto.

A etapa seguinte do trabalho era conhecer a realidade sociolinguística da comunidade escolar e para isso era necessário a aplicação de um instrumento que pudesse contribuir com informações importantes sobre essa realidade: o questionário sociolinguístico.

A aplicação do questionário é de suma importância para se conhecer a realidade de uma região ou localidade. Através da aplicação do diagnóstico podemos coletar todos os dados possíveis a respeito das características linguísticas, culturais e sociais dos atores escolares (alunos, pais de alunos, docentes, etc). A aplicação do questionário, normalmente é realizada por uma equipe preparada, sob os cuidados de uma sociolinguista.

Para se conhecer a realidade linguística das escolas participantes do projeto, o questionário sociolinguístico foi aplicado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)<sup>37</sup>. A Instituição foi responsável pela implantação do programa na fronteira, pelo lado brasileiro. Foi escolhido para assessorar o Projeto Bilíngue porque o MEC não contava com uma equipe de assessores técnicos e pedagógicos que já atuassem junto às escolas como ocorria na Argentina. Assim, a forma encontrada foi contratar o instituto para que pudesse fazer esse diálogo entre as escolas e o MEC. Após a aplicação do questionário, os resultados iniciais das análises dos questionários mostraram uma realidade bem adversa daquela que se esperava encontrar.

Uma das situações encontradas refere-se a uma ponte localizada em *Paso de los Libres/AR*. Ela tinha uma representação muito forte de

---

<sup>37</sup> O IPOL iniciou suas atividades em 1999 em Florianópolis, Santa Catarina. É constituída como uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional. Com profissionais que atuam em diversas áreas do conhecimento, tem como missão: (...) desenvolvimento de projetos de apoio técnico às comunidades de falantes de línguas e variedades linguísticas minoritárias do Brasil e do Mercosul, no sentido de manutenção e promoção da diversidade linguística brasileira. Além do português, no âmbito da Lusofonia, assessora tecnicamente instâncias do Estado (municípios, estados e União) para o cumprimento de seus compromissos para com as comunidades linguísticas brasileiras (CURRICULO INSTITUCIONAL DO IPOL) .

demarcação, de limite, de fronteira. O fluxo grande de pessoas que cruzavam a fronteira, não impediu que essa representação tomasse força e talvez por isso é que as escolas localizadas ali tenham sido orientadas a só falarem em castelhano, evitando ao máximo o português. Já em *Bernardo de Irigoyen* isso não acontecia, talvez pelo fato da fronteira ser mais aberta, com uma maior fluidez, e não apresentar um marco, uma construção que assumisse a função de separação, de demarcação, mostrando de que lado dos dois países você está. Estar aqui ou lá era muito natural (BUENOS AIRES, 2007, p. 66)

Outro fato que nos chamou a atenção no relatório é o relato de uma diretora de uma das escolas argentinas, dizendo que ela acreditava que ninguém da escola falava português. Entretanto durante os momentos da aplicação do diagnóstico percebeu-se o contrário, vários alunos, pais e a comunidade em geral falavam e entendiam o português, e tinham essa vivência com a língua fora da escola (BUENOS AIRES, 2007, P 66). Como podemos observar, o diagnóstico sociolinguístico revelou uma situação de bilinguismo que por algum tempo acreditava-se que não existia.

Diante dessas informações, pensou-se na primeira capacitação docente, algo importante e necessário. Planejar uma capacitação não é algo fácil, principalmente quando se trata da primeira e com tanta urgência, tendo em vista que a primeira reunião bilateral entre Brasil e Argentina estava acontecendo em dezembro de 2004 e a capacitação deveria acontecer em fevereiro de 2005.

Uma das questões levantadas para a capacitação foi o fator do bilinguismo que professores e diretores vivenciariam a partir daquele momento. Era importante deixar claro aos participantes que para o projeto funcionar os professores argentinos atuariam nas escolas brasileiras e os professores brasileiros atuariam nas escolas argentinas. Para que isso pudesse acontecer, cada escola teria uma escola parceira, uma *escola-espelho* para que houvesse essa troca e assim agenciar o bilinguismo. Criar esse ambiente de promoção bilíngue para os professores era importante, pois tendo essa vivência, eles seriam capazes de construir esse ambiente também com seus alunos.

Outro ponto forte da capacitação era mostrar o lugar do lúdico e dos jogos dentro desse novo ambiente bilíngue e acima de tudo conhecer sua clientela, entendê-la dentro desse novo contexto. Os professores precisavam

também entender o papel da interculturalidade que está presente nesse cenário e que a partir daquele momento estaria mais visível. Teriam que aprender a lidar com todas essas questões naturalmente, promover este ambiente naturalmente para que os alunos pudessem participar livremente, sem desconfianças, sem medo e sem receio.

O programa teve seu início oficial em 2005. Foi oficializado pelo Governo Federal brasileiro através do Ministério de Educação e Cultura, Coordenação de Formação Continuada do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica <sup>38</sup> – MEC/CFC/DPEIEF/SEB e pelo *Ministerio de la Educación, Ciencia y Tecnología – MECyT* da Argentina. O lançamento do programa no Brasil aconteceu na cidade de Dionísio Cerqueira escolhida simbolicamente para esse momento por ser uma das primeiras escolas a aceitar o convite de participar do projeto juntamente com a cidade de Uruguaiana.

O ato solene contou com as presenças do Ministro provincial de *Misiones*, Ministro da Educação da Argentina, Diretora da Escola Dr. Theodureto Farias Souto, Ministro da Educação do Brasil, e do Governador de Santa Catarina. Oficialmente o Projeto Bilingue teve inicio em Dionísio Cerqueira/SC com a cidade-gêmea *Bernardo de Irigoyen/Misiones* e em Uruguaiana/RS com a cidade-gêmea *Paso de Los Libres/Corrientes* em 2005.

Após um ano de trabalho com reuniões, discussões, novos acordos políticos e técnicos com autoridades locais brasileiras e argentinas, em 2006 o projeto se expande para as escolas Josefa Fernandez dos Santos de Santo Tomé - *Corrientes*, *Escuela Gobierno de Tierra del Fuego de La Cruz - Corrientes* e *Escuela Bilingue Intercultural Nº 2 de Puerto Iguazú - Misiones* localizadas na Argentina. No Brasil, as escolas que integraram ao programa foram EMEF Aparício Mariense de São Borjas - RS, EM Vicente Soles de Itaquí - RS e Escola CAIC de Foz do Iguaçu<sup>39</sup>.

O trabalho de expansão do projeto continuou e em 2010, ano em que o IPOL deixou de coordenar o Programa para o Brasil, já eram 26 escolas participantes como mostra a tabela abaixo.

---

<sup>38</sup> Em 2014 o PEIF é de responsabilidade da Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF) na Diretoria de Currículos e Educação Integral - (DICEI) da Secretaria de Educação Básica (SEB) no MEC.

<sup>39</sup> Dados retirados de *POLÍTICA PARA UMA NUEVA FRONTERA*, 2007.

**TABELA 1 - Escolas participantes do PEIBF até 2010**

Fronteira	Cidades-gêmeas	Nº Escolas	Escolas
<b>Brasil - Argentina</b>	Dionísio Cerqueira/SC Bernardo de Irigoyen/Misiones	1 1	EEB Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto Escuela Intercultural Bilingue Nº 1
	Itaqui/RS Alvear /Corrientes	1 1	EM Vicente Solés Escuela del Montés (Nº 123)
	Itaqui/RS La Cruz /Corrientes	1 1	EM Otávio Silveira Escuela Gobierno de Tierra del Fuego (Nº 478)
	Uruguaiana/RS Paso de Los Libres/Corrientes	1 1	EMEF CAIC Escuela Vicente Verón
	Foz do Iguaçu/PR Puerto Iguazú/Misiones	1 1	EMEF AdeleZanoto Scalco Escuela Bilingue Intercultural Nº 2
	São Borja / RS Santo Tomé / Corrientes	2 2	EMEF Aparicio Mariense EMEF República Argentina Escuela Nº 484 Estados Unidos do Brasil Escuela Nº 554 Josefa Fernandez dos Santos
	<b>Brasil Paraguai</b>	Ponta Porã/MS Pedro Juan Caballero/PY	1 1
<b>Brasil Uruguai</b>	Jaguarão/RS	2	EMEF Marcílio Dias EMEF Dr. Fernando Corrêa Ribas
	Rio Branco/UY	2	Escuela n. 05 Escuela n. 12
	Chuí/RS Chuy/UY	1 1	EMEF General Artigas Escuela n. 28 - República Federativa del Brasil
<b>Brasil Venezuela</b>	Pacaraima	2	EM Alcides da Conceição Lima EM. Casimiro de Abreu
	Santa Helena de Uairén/VE	2	E.I.B. San Antonio de Morichal E.I.B. El Saltos
<b>Total</b>		<b>26</b>	

Fonte: Documentos Oficiais do PEIF. Tabela elaborada pela autora.

O IPOL teve um papel fundamental no período em que atual junto ao projeto bilíngue até 2010. A partir desta data o MEC passa a responsabilidade para as universidades federais.

#### 1.4 A Construção do Primeiro Documento Oficial do PEBF

Nas reuniões que se seguiram em 2005, cogitava-se a necessidade de elaborar um documento contendo diretrizes para a execução e manutenção do programa nas escolas de fronteira envolvidas com o Programa Escolas

Bilíngues de fronteira (PEBF). Um documento que orientasse o trabalho que estava iniciando e também para os próximos anos, principalmente no momento de expansão do projeto.

Para isso, foi criada uma Comissão Curricular em 2006 para a discussão e elaboração do documento. A comissão partiu da experiência que o programa inicial já obtinha desde as primeiras conversas, realizadas em 2004, para elaborar o texto curricular básico. Vários profissionais foram envolvidos nesse trabalho, principalmente professores que já faziam parte do programa. Todos colaboraram com sugestões embasadas na prática vivenciada até aquele momento. Havia uma preocupação em construir um documento que não fosse apenas teórico, mas que retratasse as experiências daqueles que já estavam vivenciando o programa.

Assim, foi apresentado em 2008, o documento denominado Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação Intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008). Um nome tão grande para englobar a importância e a magnitude de programa intercultural e bilíngue. O documento, ainda em versão preliminar, teria como objetivo apresentar um breve aspecto histórico do PEBF, a exposição da realidade fronteiriça e a descrição de métodos e atividades que estavam sendo desenvolvidos até aquele momento e como eles funcionavam.

O documento inicia fazendo relato sobre as primeiras reuniões bilaterais que ocorreram entre Brasil e Argentina e que colocaram os dois países frente às mudanças fronteiriças,

(...) que coloca os dois ministérios neste momento histórico em estreita cooperação para a construção de uma cidadania regional, bilíngue e intercultural, propugnando uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 06)<sup>40</sup>.

O documento também faz um breve relato de todas as ações conjuntas para que as escolas pudessem entender como se deu todo o processo de criação do programa, todos os esforços depositados, as vitórias e as lutas vivenciadas. Trata, ainda, da fronteira Brasil – Argentina e suas línguas de

---

<sup>40</sup> Escolas de Fronteira, paginação do arquivo em PDF.

contato, caracterizando a fronteira como “uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas” (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 10). O documento discorre sobre a “sensibilização linguística”, já que se percebeu nos primeiros diagnósticos sociolinguísticos que as crianças argentinas dominavam muito mais a segunda língua do que as crianças brasileiras. Isso levantou uma questão muito importante sobre **o porquê e para que** aprender o espanhol.

A diversidade cultural presente na escola deve ser entendida e valorizada para que os alunos compreendam que é importante terem outras línguas no seu repertório comunicativo local. O trabalho baseado na interculturalidade é fundamental, pois dessa forma a criança e o jovem perceberão que eles estão num espaço que respeita o diferente e que promove os encontros culturais. Desta forma, pensar interculturalmente é ultrapassar a noção do multiculturalismo para entrar na esfera da diversidade cultural presente na escola da fronteira. Muito mais que afirmar a existência de múltiplas culturas que não se tocam no cotidiano escolar, é necessário pensar as possibilidades de entrelaçamentos complexos entre as diversas culturas, ou seja:

Para superar a noção da experiência multicultural - com cada cultura no ‘seu quadrado’ - pensamos num plano de interferências entre as culturas: transculturalismo. Experiência que ganha outros contornos, outras possibilidades na produção de conhecimento, na produção da realidade, na construção do mundo (PEIXOTO, 2009, p. 58).

Desta forma, pensar a experiência transcultural é nos abrir para as percepções, os sentidos, flexibilizando nossos valores e crenças. É poder se permitir ser tocado pelas diferentes formas de ver, sentir e pensar o mundo, portanto interculturalidade busca colocar em convivência línguas e culturas que estão presentes em um mesmo espaço, visando à integração das mesmas e mostrando o que há de belo em cada uma delas sem desmerecer ou enaltecer uma ou outra. No trabalho intercultural todas têm a mesma importância e o mesmo valor. E mesmo que, ainda, surjam conflitos inevitáveis entre elas, deve-se buscar através do respeito e do diálogo resolver os problemas trazendo de volta a harmonia e a paz entre elas.

Nesta esfera, vemos que cada escola tem contornos singulares nas suas relações, uma vez que múltiplas formas de subjetividade, isto é, múltiplas formas de culturas, de maneiras de estar no mundo ali se deparam, mas, não encontram espaços de expressão para se falar delas, conhecê-las, senti-las. Uma escola democrática será aquela que abre espaços, como fóruns, para o exercício do encontro da diversidade. Abrir-se à diferença, deixar-se tocar pela diferença, sentir pontos de vista distintos dos teus, respeitando-os na sua singularidade, é um potente exercício democrático. (PEIXOTO, 2009, p. 59).

A interculturalidade envolve um conjunto de práticas sociais que busca estar com o outro, entendendo sua forma de viver, de olhar o mundo, sua língua, seus costumes, sua história e seu país. É estar junto para produzirem sentido juntos (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 18). A escola tem papel fundamental no trabalho intercultural, pois é nela que percebemos a diversidade e a bagagem cultural de cada um, bem como os sentimentos de superioridade e inferioridade, de aceitação e de exclusão.

Uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica no conhecimento e na valorização das culturas envolvidas, tendo por base práticas de interculturalidade. Como efeito da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos, têm-se, então, relações entre culturas, o reconhecimento das características próprias, o respeito mútuo e a valorização do diferente como diferente [e não como “melhor” ou “pior”] (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 14).

Para que o trabalho intercultural alcance seu objetivo é necessário que as escolas de fronteira promovam a interculturalidade e isso ocorre através do uso da segunda língua, sejam através de atividades, brincadeiras, leituras, etc.; momentos que propiciem esse contato para que aos poucos se torne natural e seja absorvido no seu cotidiano. Essas ações permitem uma relação pessoal direta entre crianças e jovens falantes de uma segunda língua, sejam elas brasileiras ou paraguaias<sup>41</sup>, de forma a criar vínculos de amizade, levando-as a perceber como é importante aprender a segunda língua. A escola acaba se tornando um espaço de descobrimento linguístico e cultural.

Diante das necessidades reais da fronteira e desse olhar diferenciado para a educação é que o Programa Escolas Interculturais de Fronteira nasce, buscando um ensino comum entre todas as escolas fronteiriças tendo como foco a valorização e o respeito das diferentes culturas visando sempre à paz.

---

<sup>41</sup> Citamos crianças e jovens brasileiras paraguaias, pois é a realidade da fronteira analisada neste trabalho.

O programa visa ao desenvolvimento de um modelo de ensino comum nas escolas de fronteira, garantindo assim, que alunos e professores tenham a oportunidade de se educar e se comunicar nas duas línguas a partir do desenvolvimento de um programa intercultural (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 19).

Na elaboração do programa algumas atividades foram previstas. Uma delas foi intercâmbio docente entre as escolas participantes do programa dos dois países (Brasil e Paraguai). A escola brasileira tem sua escola parceira ou “escola-espelho” onde trabalham juntas formando uma unidade operacional visando à construção de uma educação bilíngue e intercultural que o programa exige. Esse intercâmbio permite aos docentes:

(...) vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas semanais, práticas de bilinguismo e de interculturalidade semelhante às que querem construir com seus alunos, medida em que se expõem à vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 22).

Esse intercâmbio é importante para o trabalho dos docentes, pois permite a troca de experiências, incrementando o trabalho em sala de aula. O programa prevê que o ensino nas escolas de fronteira seja em período integral, mas o documento ainda traz duas outras formas de funcionamento para se ajustar às necessidades pré-existentes: escola de contra turno e turno único. O documento explica como cada uma funciona de forma a esclarecer dúvidas ao mesmo tempo em que demonstra como as atividades podem ser executadas (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 25 ).

É importante esclarecer aqui que o modelo bilíngue não se refere a ensinar uma língua estrangeira para as crianças e sim ensinar o mesmo conteúdo na língua materna e na segunda língua. E para que isso aconteça é necessário que a metodologia a ser empregada permita esse tipo de ensino-aprendizagem. O documento Escolas de Fronteira (2008), nesse sentido, vem abordar sobre o EPA – Ensino via Projetos de Aprendizagens. O trabalho com projetos é rotineiro nas escolas em geral, porém, dentro do programa ele adquire um formato diferente, voltado para as questões culturais. O EPA permite que se escolham projetos para serem desenvolvidos de acordo com a realidade linguística da escola. Esses projetos normalmente são bilíngues e as

atividades propostas devem ser realizadas tanto na língua materna do aluno quanto na segunda língua (L2). Na verdade, o

O EPA é o coração do PEIF, pois promove a cooperação fronteiriça de forma a superar a ideia de que fronteira é onde tudo termina ou começa,

(...) (mas) entendê-la como a visualização de acesso a oportunidades sociais, pessoais, educacionais, culturais e econômicas nascidas da presença e na interação com o outro, superando preconceitos, rixas e disputas oriundas do período histórico anterior, o da afirmação do Estado nacional com instância única de atribuição de identidade, e que apresentava o outro como ameaça e como negação (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 26).

Para que o EPA funcione é importante que o planejamento entre os educadores seja de forma conjunta “pois dá às escolas envolvidas um máximo de responsabilidade na escolha das problemáticas dos projetos de aprendizagem e no planejamento do tratamento que estes temas terão” (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 28). Certamente o EPA é parte fundamental do programa e por isso abordaremos mais sobre este tema no capítulo 03 deste trabalho.

### **1.5 A Expansão de um Programa que nasceu para ser grande**

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira nasceu com o intuito de desenvolver um programa para a educação intercultural fortalecendo a formação integral de crianças e jovens que residem na fronteira. O programa visa, ainda, mobilizar e integrar a comunidade escolar de modo que a escola possa se perceber como um espaço intercultural importante para o desenvolvimento da região de fronteira.

Era necessário ainda que o programa fosse ousado e original. Nas palavras de Daniel Filmus, Ministro de educação da Argentina no período de 2003-2007, era importante, naquele momento, “mudar o sentido das fronteiras para o dos espaços comuns de convívio outorgando à educação um papel primordial como ferramenta de futuro” (BUENOS AIRES, 2007, p. 40).

Esse novo ideal de fronteira certamente contrastava com uma realidade negativa que alguns tinham dessa região até aquele momento: de que a fronteira era um espaço de conflitos, de separação, de caos, de exclusão e de

abandono. Era importante mostrar que a fronteira poderia ser muito mais do que ela aparentava; mostrar que ela poderia ser solidária, calorosa, amistosa, um lugar de paz e com características peculiares. E certamente ali, a educação teria um papel importante para mostrar essa nova face da fronteira.

Muitas situações foram previstas dentro do PEIF durante sua criação e também para o processo de expansão, mas uma delas não é mencionada no Relatório da Primeira Reunião Técnica entre Brasil e Argentina: o vasto repertório linguístico presente na fronteira. O Programa antes de se chamar Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), levava o nome de Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). Mas bilíngues por quê?

O trânsito de pessoas falantes do português e de espanhol que cruzavam a fronteira era muito grande. Muitas crianças argentinas estudavam em escolas brasileiras e muitas crianças brasileiras estudavam nas escolas argentinas. A presença do espanhol e do português nas salas de aula era muito marcante. Assim, se a situação da educação na fronteira num primeiro olhar era bilíngue, o programa precisa funcionar em caráter bilíngue.

Acreditamos que essa primeira conclusão, certamente, partiu de uma necessidade que era evidente naquele momento, nas escolas participantes do programa piloto, localizadas na fronteira Brasil/Argentina. Mas após a criação do programa e sua aplicação percebeu-se que a fronteira não era apenas bilíngue. Então, surge a necessidade da reformulação do programa<sup>42</sup>, pois nem todas as áreas de fronteiras apresentam características bilíngues.

Desta forma o PEBF se torna PEIF para atender outras regiões de fronteira cujas características não se limitam ao bilinguismo. Assim, o programa passa a se chamar **Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)** e se expande para outras regiões fronteiriças, chegando em 2008 à fronteira BR/PY, Ponta Porã/Pedro Juan Caballero na Escola Estadual João Bembratti Calvoso.

O Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) é um programa que está sob a responsabilidade do MEC - Ministério da Educação, em parcerias com SED - Secretaria de Estado da Educação dos estados

---

<sup>42</sup> Esta reformulação está prevista no Plano Operatório do SEM, quinquênio 2011-2015, item D1, p. 30, disponível em <http://edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/finish/7-planos-planos/413-plano-2011-2015-versao-portugues.html>. Acesso em 19 de jan. de 2015.

localizados na fronteira, SEMED – Secretaria Municipal de Educação das cidades fronteiriças, das Universidades selecionadas pelo programa e da escola que recebe o programa. O PEIF é desenvolvido no âmbito do Programa Mais Educação – PME. A escola que adere ao programa recebe um recurso adicional via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/FNDE/MEC. Esse dinheiro visa suprir as necessidades da escola quanto à aplicação das atividades do PEIF. O programa visa ainda a parcerias com os estados e prefeituras para que se tenha um profissional das Secretarias de Educação designados para serem interlocutores locais entre o MEC, a Universidade e as Escolas sob sua jurisdição. Esse profissional também participará das reuniões técnicas de planejamento, acompanhamento e avaliação do Programa. É necessário e documental que estados e municípios auxiliem na disponibilização de transporte para os docentes e estudantes para que possam realizar o *cruce* com a escola-espelho no país vizinho.

O programa necessita de parceiros para sua execução e sua continuidade, por isso hoje os desafios do PEIF são vários: vencer o descontínuo do programa a cada mudança de gestor nas diferentes esferas e órgãos envolvidos com a educação; visar à institucionalização do programa nos países parceiros; buscar metodologias diferenciadas através de projetos de aprendizagem e acima de tudo deixar claro que o PEIF não é mais um programa a ser desenvolvido no âmbito da educação e sim uma filosofia de educação com o propósito de construir uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça. Para o programa é importante que a escola seja percebida como um espaço de vivências e aprendizagens interculturais.

As escolas brasileiras participantes do PEIF desenvolvem projetos interculturais com outra escola do país vizinho, sob a orientação dos professores das Secretarias de Educação, das Universidades que seguem acordos bilaterais pré-estabelecidos com os países em que as escolas estão presentes. E para que o trabalho funcione é importante também que as propostas pedagógicas das Secretarias de Educação de estados e municípios e das escolas participantes apresentem uma filosofia de educação que busque uma metodologia diferenciada, pautada em projetos de aprendizagem.

O PEIF acontece nas escolas de fronteira e conta com o apoio pedagógico das universidades. No Mato Grosso do Sul as universidades

responsáveis por esse apoio são a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. O quadro abaixo mostra as cidades que estão na responsabilidade destas duas Universidades.

**TABELA 2 - Atuação das Universidades na fronteira do estado de Mato Grosso do Sul**

<b>Município</b>	<b>Classificação</b>	<b>Países Fronteiriços</b>	<b>Universidade Formadora</b>
Amambaí	Linha de Fronteira	Paraguai	UFGD
Aral Moreira	Linha de Fronteira	Paraguai	UFGD
Bela Vista	Cidade-Gêmea	Paraguai	UFMS
Coronel Sapucaia	Linha de Fronteira	Paraguai	UFGD
Corumbá	Cidade-Gêmea	Bolívia	UFMS
Mundo Novo	Cidade-Gêmea	Paraguai	UFGD
Paranhos	Cidade-Gêmea	Paraguai	UFGD
Ponta Porã	Cidade-Gêmea	Paraguai	UFGD

Fonte: Coordenação do PEIF/MEC/SEB/UFGD. Tabela elaborada pela autora.

A Universidade possui um papel fundamental para o sucesso do PEIF. Após a identificação das fraquezas da escola com a aplicação do questionário sociolinguístico e entrevistas com todos os profissionais que trabalham nela, a Universidade pode sugerir metodologias diferenciadas, capacitação aos professores, designar profissionais especializados para oferecer oficinas tanto para professores quanto para os alunos e orientar atividades, auxiliando a escola no processo ensino e aprendizagem.

O papel da Universidade é dar todo o apoio necessário para que o PEIF aconteça na sua totalidade. A escola e a universidade trabalham juntas nesse processo. Em nenhum momento a escola se torna submissa, pelo contrário, ela é participante ativa no processo, sugerindo alternativas, propondo soluções que venham ao encontro das necessidades locais e emergenciais.

## **1.6 Escola Estadual João Brembatti Calvoso: Uma Experiência de Sucesso**

Uma das cidades localizadas na faixa de fronteira de Mato Grosso do Sul é Ponta Porã. Conhecida como Princesinha dos Ervais, a cidade está localizada na região Sudoeste do estado e faz vizinhança com Pedro Juan Caballero - PY, sua cidade – gêmea.

Ponta Porã e Pedro Juan Caballero estão separadas, no âmbito urbano, apenas por uma avenida: a Avenida Internacional. As bandeiras, dos dois países, Brasil e Paraguai, marcam o lugar da fronteira, onde sem perceber passamos de um lado para o outro sem nos atentarmos para essa questão limítrofe. Isso acontece porque não há uma barreira que nos faça pensar em fronteira, caminhamos para lá e para cá naturalmente e só nos damos conta que estamos na fronteira ao nos depararmos com pessoas falando em espanhol e guarani. Para essa situação, Fernandes diz que “para os moradores dessas duas cidades não há linha divisória, mas duas cidades que se tornam uma, com características diferentes, únicas, que as diferem das demais cidades do estado e do país” (FERNANDES, 2012, p. 09).

O encontro das línguas espanhola, portuguesa e o guarani em rodas de amigos, no comércio, na escola, são muito comuns nessa região e isso é que faz desse lugar um mosaico de línguas e culturas, intercultural, mestiço.

A fronteira apresenta características bem próprias e que fogem da realidade das demais regiões do país. É uma região que necessita de uma política educacional diferenciada, compreendendo uma política linguística forte de valorização da diversidade cultural, que promova a integração da região e que garanta a interculturalidade e a qualidade na educação.

A escola Estadual João Brembatti Calvoso é uma das escolas que faz parte do PEIF/MEC/SEB/UFGD. Ela está localizada na zona urbana da cidade de Ponta Porã, fronteira com o Pedro Juan Caballero. É uma das maiores escolas da cidade e possui uma clientela bem variada. De acordo com o primeiro questionário sociolinguístico aplicado em 2008, quase 90% dos alunos matriculados eram oriundos do Paraguai.

O PEIF/MEC/SEB foi implantado na escola Calvoso apenas nas turmas do ensino fundamental 01 (séries iniciais do 1º ao 5º ano). Para a direção da

escola, na época, foi um desafio muito grande, pois era um programa novo e que faria da escola um modelo de referência para as demais em se tratando da fronteira de Mato Grosso do Sul.

O primeiro passo foi a aplicação do questionário sociolinguístico, aplicado pela IPOL, instituto que prestava assessoria pedagógica ao projeto. O objetivo desse trabalho era levantar a verdadeira realidade linguística e cultural da escola bem como de todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente com a escola: alunos, pais, professores e funcionários. A realização desse trabalho é muito importante, pois revela a realidade da escola participante do programa e a partir dela é que são traçados os planos de ação para que o PEIF possa funcionar e alcançar seus objetivos.

As análises feitas dessa primeira etapa mostraram um cenário bem interessante. Segundo relata Fernandes:

Neste levantamento linguístico que foi feito pelos técnicos constatou-se que mais de noventa por cento dos alunos que estudam na Escola Estadual João Brembatti Calvoso que têm aproximadamente mil e oitocentos alunos matriculados, falam fluentemente o espanhol e o guarani e sessenta por cento dos alunos que iniciam a vida escolar no 1º ano do ensino fundamental tem como língua materna o guarani ou o espanhol e serão alfabetizados em uma língua que não conhecem ou que tem pouco contato (FERNANDES, 2012, p. 11).

Outras situações também foram detectadas durante o processo de investigação na escola: alto índice de reprovação, dificuldades de aprendizagem na fase alfabetização, professores frustrados e desanimados são alguns dos exemplos citados por Fernandes (2012) e que revelam um cenário de estagnação da aprendizagem na escola. Certamente um cenário nada confortável para direção, coordenação e professores administrarem.

Fernandes relata ainda que o sotaque e o aparecimento de palavras estrangeiras em meio às frases escritas em português eram um problema para os professores de língua portuguesa. Ela conta que:

(...) sempre corrigia a fala e a escrita dos alunos que por ventura tinham algum sotaque na pronúncia do português e considerava como erro as palavras que surgiam no meio dos textos muitas vezes em espanhol e em guarani. Essas atitudes eram e ainda são repetidas nas escolas da fronteira, pois a busca por uma educação homogênea faz com que deixemos de observar as diferenças (FERNANDES, 2012, p. 08).

Lendo essa passagem escrita pela autora, lembrei-me de uma situação semelhante vivenciada por mim na Faculdade. Na ocasião eu era professora de língua inglesa no curso de Letras dessa Instituição e chegou uma aluna, com o sonho de se tornar professora. Apesar de nascida no Brasil, numa cidade do interior do Paraná, foi com sua família para o Paraguai ainda bebê e lá teve sua iniciação educacional em espanhol e na rua brincava com colegas que falavam guarani. De volta ao Brasil volta a estudar e, através de turmas de aceleração e provões de eliminação de série, chega à faculdade e se depara com um curso de licenciatura em Letras Português/Inglês. Confesso que foi um momento muito difícil, pois todos os professores dessa turma não sabiam o que fazer. Aos meus olhos era uma aluna com sérias dificuldades de aprendizagem e que confundia na escrita a língua materna e a língua de convívio.

O relato de Fernandes nos levou refletir sobre essa situação e assim compreender melhor o que acontece com os alunos ao depararem com essa realidade, serem impedidos de mostrar quem eles realmente são, ter sua cultura e sua língua valorizadas e compreendidas.

Mas apesar de toda a adversidade encontrada nesse primeiro momento, o PEIF chega para somar forças com a escola. Todo o trabalho foi e tem sido concentrado nas dificuldades apresentadas por ela e revertidas em soluções de aprendizagem. O que era um problema tornou-se motivação, desafiando todos os integrantes da escola a buscar formas e mecanismos para reverter esse cenário visando à socialização dos alunos brasileiros e paraguaios, a valorização do diferente e acima de tudo de proporcionar o ensino de qualidade. Nas palavras de Fernandes, o PEIF foi e é de suma importância para a escola.

(...) trouxe um avanço incalculável para a comunidade escolar da Escola Estadual João Brembatti Calvoso e para todos os educadores que trabalham aqui, hoje não só reconhecemos essas línguas no ambiente escolar como também incentivamos o seu uso com projetos que valorizam essas práticas, temos a comunidade bem mais presente e os alunos aprendem muito mais (...) (FERNANDES, 2012, p. 09).

Ao lermos a citação de Fernandes, percebemos a alegria e a emoção de toda a comunidade escolar em ver a escola revigorada e alunos motivados. O

resultado de todo o esforço e empenho é refletido nas notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2009 e 2011.

**TABELA 3 - IDEB da Escola – 4ª série / 5º ano**

Escola ↕	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
EE JOAO BREMBATTI CALVOSO	4.3	4.3	5.0	5.4	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4

Fonte: INEP<sup>43</sup>

Desde a implantação do PEIF nas séries iniciais, a escola vem passando mudanças positivas quanto ao ensino/aprendizagem, evasão escolar e repetência. Isso acontece por que o PEIF propõe uma educação intercultural de valorização das culturas e línguas presentes na escola.

A expectativa em torno da expansão é muito grande tendo em vista o sucesso que foi nas séries iniciais. No ano de 2014 o questionário sociolinguístico foi aplicado na escola para verificar a realidade linguística e cultural atual da escola.

O levantamento sociolinguístico consistiu em aplicação do questionário para todos os alunos da escola, bem como na realização de entrevistas em grupos com pais, professores e alunos. Essas entrevistas foram realizadas nas línguas que estão presentes na escola: espanhol, guarani e português. Esse trabalho foi realizado por uma equipe técnica especializada, acompanhada de uma sociolinguista responsável por esse processo. Esta equipe colheu todas as informações para então analisar os dados e, posteriormente, enviar os resultados para a coordenação do PEIF/MEC/SEB/UFGD que repassa para a Coordenação Geral do PEIF/MEC/SEB e para a escola pesquisada.

Todo esse processo é necessário para levantar as características da escola e no caso da Escola Estadual João Brembatti Calvoso conhecer melhor a sua clientela tendo em vista que de 2008 até 2014 se passaram sete anos e o panorama detectado naquele momento pode ter mudado. É importante que a

<sup>43</sup> INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2015.

escola conheça seus alunos, suas origens, seus costumes e crenças, sua língua materna, para que possam oferecer um espaço de integração, de valorização e igualdade entre todos. Isso é importante para que o processo de ensino/aprendizagem possa acontecer diminuindo cada vez mais a repetência e a evasão escolar.

Segundo a filosofia do PEIF conhecer a realidade da escola e de todos que fazem parte dela é fundamental para o processo de sensibilização e desenvolvimento de atitudes positivas em relação à diversidade linguística e cultural que cada aluno traz, ou seja, atitudes positivas em relação à interculturalidade. É importante que a escola tenha esse conhecimento para que sua relação com o diferente não seja excludente, pelo contrário, seja de parceria, de compreensão, de valorização e de reconhecimento. É importante conhecer sobre o outro buscando saber mais sobre seu país e sua história.

### **1.7 A Expansão do Programa no ano de 2014**

Sem dúvidas, o PEIF é um programa de sucesso que, com uma proposta inovadora de educação intercultural, tem se expandido dentro da escola piloto em Ponta Porã, como também para outras regiões da fronteira. O ano de 2014 foi um marco muito importante para o PEIF mostrando a credibilidade do programa e como ele pode ser importante para a fronteira.

O PEIF conta hoje com a participação da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Colômbia e Peru, países que integram o MERCOSUL. O sucesso do programa é tão grande que em 2014 a Guiana e Guiana Francesa passam a integrar o PEIF. Um momento de muita alegria que mostra que o PEIF é um programa sólido e estruturado. Criado dentro do MERCOSUL, agora se expande para fora dele. Devido a essa expansão as línguas oficiais do programa são: espanhol, português, guarani, francês, inglês e as línguas maternas de cada comunidade localizadas nestas fronteiras.

O PEIF/MEC/SEB/UFGD entende que este é um momento especial. Todo trabalho das escolas que integraram o projeto piloto em 2005 tem se revertido em frutos no ano de 2014. Um exemplo disso é a escola piloto de Ponta Porã que, após ser integrada ao programa, teve uma melhora significativa no desempenho de seus alunos. Com tantos avanços ocorrendo

na escola João Brembatti Calvoso, criou-se uma grande expectativa também em relação às escolas de Ponta Porã e das demais cidades que estão aderindo ao PEIF.

De acordo com dados oficiais do MEC, já aderiram ao PEIF/MEC/SEB/UFGD no ano de 2014, seis municípios totalizando treze escolas entre elas municipais, rurais e de assentamento. Somente em Ponta Porã seis escolas aderiram ao programa.

Acreditamos que a expansão do programa dentro da cidade é fruto do bom trabalho que tem sido realizado pela equipe do PEIF/MEC/SEB/UFGD e pelo corpo docente, coordenação pedagógica e direção da escola João Brembatti Calvoso que não tem medido esforços para fazer o PEIF acontecer. Sendo assim o quadro atual de escolas que já aderiram ao PEIF/MEC/SEB/UFGD no estado de Mato Grosso do Sul é o seguinte:

**TABELA 4 - Cidades e escolas que fazem parte do PEIF a partir de 2014**

MUNICÍPIO	INEP	ESCOLA	INDICOU ESCOLA PARCEIRA	ESCOLA PARCEIRA	PAÍS	CIDADE
Aral Moreira	50029789	E.P.M. Indígena Arandu Renda Guarani/Kaiowa	não		Brasil	Aral Moreira
Aral Moreira	50029789	E.M Adroald da Cruz	não		Brasil	Aral Moreira
Coronel Sapucaia	50019570	E.M. Mauricio Rodrigues de Paula	Sim	Escuela Eugênio Agaray	Paraguai	Capitan Bado
Coronel Sapucaia	50019589	E.M. Fernando de Souza Romanini	não		Paraguai	Capitan Bado
Coronel Sapucaia	50026500	E.M. Ruy Espindola	não		Paraguai	Capitan Bado
Mundo Novo	50021257	E.P.M Carlos Chagas e extensão José Honorato da Silva	não		Paraguai	Salto Del Gairá
Ponta Porã	50018388	E.E. João Brembatti Calvoso	Sim	Escuela Básica 290 - Defensores Del Chaco Paraguai	Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50018477	E.P.M Ighes Andreazza	não		Paraguai	Pedro Juan Caballero

Ponta Porã	50018 949	E.P.M.R Osvaldo de Almeida Matos	não		Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50019 040	E.P.M.R. Graça de Deus	sim	Centro Regional de Educacion Dr. Raul Peña	Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50030 647	E.P.M.R. Juvenal Froes	não		Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50018 493	E.P.M. João Carlos Pinheiro Marques	não		Paraguai	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	50030 647	E.M.R. Nova Conquista	não		Paraguai	Pedro Juan Caballero

Fonte: Coordenação do PEIF/MEC/SEB/UFGD. Elaborada pela autora<sup>44</sup>

O apoio da UFGD tem sido de suma importância para que o PEIF funcione. Esse suporte pedagógico é fundamental para o sucesso do programa.

Com a adesão de novas escolas, o passo seguinte foi conhecer a realidade sociolinguística de cada localidade. A equipe responsável pelo estudo entrou em campo e durante todo o ano de 2014 visitou as escolas cadastradas para fazer o levantamento. Um trabalho árduo, porém, necessário para se conhecer a realidade sociolinguística das novas escolas do PEIF.

### **1.8 O Cenário Sociolinguístico das Escolas que Integraram o PEIF/MEC/SEB/UFGD em 2014: resultados parciais**

De acordo com as informações do PEIF/MEC/SEB/UFGD doze escolas passaram a integrar o PEIF em 2014. Um momento de muita alegria que mostra que o trabalho que vem sendo realizado na escola piloto de Ponta Porã se propagou, revelando o sucesso que é o programa.

Cada uma das escolas que ingressaram no PEIF apresenta características linguísticas e culturais únicas para cada uma delas. Assim o primeiro passo da equipe do PEIF/MEC/SEB/UFGD foi manter contato com os secretários municipais das cidades onde estão localizadas as doze escolas.

<sup>44</sup> A cidade de Paranhos e Amambai não aparecem na tabela pois perderam o prazo para se inscreverem no programa Mais Educação. Foram qualificadas porém terão que esperar nova abertura do programa.

Nessa primeira reunião, é escolhido o supervisor do PEIF na cidade onde há escolas participantes. Em seguida é escolhido os professores tutores que ficarão encarregados em auxiliar na execução, juntamente com os professores, coordenação pedagógica e direção, das atividades do PEIF. Ainda na reunião, também é apresentado todo o programa para que todos tenham uma noção inicial de como seriam desenvolvido os trabalhos.

A equipe visitou as escolas no período de março a novembro. Na ocasião, conheceram o ambiente escolar, os professores, a direção, a coordenação pedagógica e os alunos. Nesse primeiro contato, puderam sentir o ambiente escolar e foram surpreendidos por apresentações culturais belíssimas, apresentadas pelos alunos. Trabalhos maravilhosos que os professores realizam com eles, mesmo com todas as limitações linguísticas e culturais que vivenciam no dia-a-dia da escola. Foi uma experiência ímpar e que nos fez acreditar ainda mais no programa.

Após o primeiro contato, foi realizada a aplicação do diagnóstico sociolinguístico. Essa é uma etapa obrigatória e precisa acontecer para que a realidade social, linguística e cultural da escola e da comunidade da qual ela faz parte seja conhecida pela coordenação do PEIF/MEC/SEB/UFGD. Durante os meses de março a novembro aconteceram as aplicações dos questionários sob responsabilidade de uma sociolinguista, designada pela coordenação do PEIF/MEC/SEB/UFGD. Ela também é responsável pela tabulação dos dados e pela montagem dos relatórios sociolinguísticos de cada escola, onde ela detalha como foi a aplicação, qual a clientela encontrada, como foram as entrevistas com todos os segmentos da escola e quais as conclusões que se pode chegar. Esses relatórios são enviados para a coordenação do PEIF/MEC/SEB/UFGD que, por sua vez, também repassa para a coordenação geral do PEIF que fica no MEC. Após o repasse dos documentos para as coordenações do programa, as escolas também recebem os relatórios.

O diagnóstico sociolinguístico é direcionado para três segmentos importantes da escola: pais, professores e alunos. O trabalho com os alunos acontece de duas formas: primeiramente todos os alunos recebem um questionário sociolinguístico para ser respondido junto com os pais. As perguntas buscam saber, por exemplo, qual a nacionalidade, língua falada, origem familiar, por que estudam naquela escola, que língua julga ser mais

importante e quais gostariam de aprender, entre outras. As respostas a estas questões dão uma ideia da realidade social e linguística dessas famílias e das crianças auxiliando no trabalho que é desenvolvido pelo programa.

A segunda etapa para os alunos corresponde à visita da equipe do PEIF/MEC/SEB/UFGD juntamente com uma sociolinguista que integra a equipe. Essa profissional é responsável por fazer o trabalho diretamente com os alunos. Em sala de aula a sociolinguista lê uma história para os alunos em espanhol buscando descobrir quais são os alunos que conseguem entendê-la e participam das discussões relatando o que entenderam em português ou até mesmo em espanhol. Em alguns casos os alunos se manifestam em espanhol.

Em seguida, alguns alunos foram convidados para uma entrevista coletiva fora da sala de aula e o trabalho foi conduzido pela sociolinguista que fez algumas perguntas em espanhol para os alunos tentando descobrir mais informações sobre a origem de cada um, a língua falada em casa, a língua de interesse, os gostos de cada um, entre outras. É um momento bem descontraído, pois aqueles que falam em guarani e espanhol acabam se manifestando, porém é notória a vergonha que eles apresentam ao falarem nestas línguas.

O trabalho com os professores também foi feito pela sociolinguista. Eles são convidados para uma entrevista coletiva para conversarem a respeito do programa, se encontram dificuldades ou não para trabalharem com alunos que apresentam outros repertórios linguísticos e como isso acontece. Também se procura saber se algum dos professores fala outra língua, se em algum momento da aula procuram conversar em espanhol ou guarani com esses alunos e quais são as maiores dificuldades encontradas quanto à aprendizagem desses alunos.

O último segmento a ser trabalhado no diagnóstico é o dos pais. Eles participam de uma entrevista coletiva conduzida também pela sociolinguista. Histórias muito interessantes são reveladas nessas conversas quanto à origem, língua falada em casa, a importância que dão ao estudo e a língua materna, o interesse pela escola brasileira, melhores oportunidades para os filhos, entre outras questões colocadas por eles.

Todas essas informações são analisadas e geram dados reais da escola investigada. Assim o PEIF pode, em conjunto com a equipe escolar, traçar as

primeiras metas de trabalho. Algumas informações sobre a aplicação do Diagnóstico sociolinguístico já puderam ser analisadas pela coordenação do PEIF e com bases nessas análises faremos a apresentação dos resultados parciais de três escolas municipais, uma está localizada em Mundo Novo/MS e duas em Ponta Porã/MS.

A Escola Polo Municipal Carlos Chagas está localizada na cidade de Mundo Novo/MS. A cidade está situada na região sul do Estado e faz parte da Microrregião de Iguatemi/MS. Para quem está saindo de Guaíra, cidade paranaense, rumo à Mato Grosso do Sul, Mundo Novo é a primeira cidade do estado. As duas estão separadas pelas águas do Rio Paraná, porém ligadas pela ponte Airton Senna. Mundo Novo também faz divisa com a cidade paraguaia Salto del Guairá conhecida por ser um centro de compra de livre comércio.

A Escola Municipal Carlos Chagas está localizada no Bairro Fleck e oferece o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Atende 677 estudantes<sup>45</sup> dos bairros próximos, do centro, além de estudantes da zona rural do município de Mundo Novo/MS e de Salto del Guairá/PY. De acordo com os dados do relatório sociolinguístico aplicado na escola 92% dos alunos são brasileiros, 4% paraguaios e 0,4% são brasiguaios. Em relação à origem das mães 92% são brasileiras, 7% são paraguaias e 0,4 são indígenas. Já sobre a origem dos pais 88% são brasileiros, 9% são paraguaios, 1% são indígenas e 0,8% são alemães. Vale destacar que esses resultados foram tabulados com base em 254 questionários. Isso ocorreu porque dos 677 questionários entregues apenas 254 foram devolvidos pelos alunos. O relatório mostra ainda que 64% dos alunos dominam apenas o português, e 36% afirmam dominar pelo menos outra língua. Entre os alunos há um que domina o inglês e outro que domina o romeno.

A escola não oferece o espanhol como língua estrangeira, apenas o inglês, mas percebe-se que um grande número de alunos fala ou compreende em espanhol e guarani. Com a entrada do PEIF na escola a língua espanhola passará a fazer parte da grade curricular (uma exigência do programa).

---

<sup>45</sup> Dados de 2014 fornecido pela direção da escola.

Estudos estão sendo feitos para saber de que maneira isso ocorrerá para não prejudicar os professores de língua inglesa que são concursados e trabalham na escola.

A Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus possui (no ano de 2014) 260 alunos matriculados e está situada na zona rural de Ponta Porã. A clientela atendida por essa escola é bem heterogênea. Por causa da sua localização atende crianças do Assentamento Corona, alunos indígenas vindos da Aldeia Lima Campo além dos filhos de fazendeiros e filhos de funcionários que trabalham nas fazendas. Quando a equipe do PEIF/MEC/SEB/UFGD chegou à escola para a aplicação do questionário sociolinguístico, deparou-se com essa mistura de realidades e o que mais chamou a atenção foi o trabalho que a equipe da escola desenvolvia com os alunos oriundos da aldeia.

As crianças indígenas que chegam à escola estudam no período vespertino até o 4º ano para serem alfabetizadas. Ao ingressarem para o quinto ano se juntam às outras crianças no período matutino e assim conseguem acompanhar os estudos sem ter como empecilho a língua. A maioria das crianças fala apenas o guarani, por ser a língua materna. Poucas crianças conseguem falar o português.

A direção da escola explicou para a equipe do PEIF/MEC/SEB/UFGD como o processo de alfabetização daquelas crianças acontece até que estejam prontas para integrarem o grupo do 5º ano. No 1º ano, elas têm aulas com um professor indígena que faz todo o trabalho de alfabetização da língua materna, ou seja, em guarani para depois fazê-lo em português, a segunda língua. O espanhol é ensinado no 3º e 4º ano.

O questionário sociolinguístico foi aplicado nas turmas a partir do 1º ano do ensino fundamental. Os dados analisados tomaram como referência os 116 questionários respondidos (40% do total de alunos matriculados). De acordo com os dados, 98% dos alunos se declaram brasileiros. Quanto à nacionalidade das mães 89% são brasileiras, 10% são paraguaias e 1% indígena. Quanto aos pais, 90% são brasileiros, 6% são paraguaios e 2% são indígenas e 2% alemães. O relatório apresenta uma porcentagem de indígenas muito baixas apesar de sabermos que a escola, no período vespertino, atende somente a essa clientela. Esses dados se devem ao fato de que 60% dos

questionários sociolinguísticos entregues as famílias não retornaram para a escola, o que prejudica a coleta de dados.

Quanto ao domínio de outra língua, 79% dos alunos disseram dominar apenas o português, 17% dominam o português e o espanhol, 3% dominam o português, guarani e o espanhol e 1% dominam o português e o guarani. Certamente a Escola Graça de Deus apresenta uma realidade linguística e cultural muito marcante e graças aos professores tem conseguido conduzir um bom trabalho.

A Escola Municipal Rural Nova Conquista atende 125 crianças em nível escolar até o 5º ano do ensino fundamental e está localizado no Assentamento Itamarati, zona rural da cidade de Ponta Porã. O assentamento é um dos maiores do Brasil com 25 mil hectares. A população que mora no assentamento chega a 14 mil pessoas. Todas as crianças do assentamento são atendidas nessa escola e os funcionários e professores que atuam nela são também do assentamento.

A aplicação do questionário sociolinguístico revelou um cenário misto de culturas, além do receio de alguns pais em expor suas verdadeiras raízes. O questionário foi aplicado em todas as turmas a partir do 1º ano do ensino fundamental. Dos 125 questionários entregues aos pais, 92 foram devolvidos para a escola. Os dados dos questionários revelam que, quanto a origem dos alunos 85% são brasileiros, 2% são paraguaios, 1% é brasiguai e 12% não souberam responder. Quanto à origem dos pais, 90% são brasileiros, 2% são paraguaios e 8% não souberam responder. Quanto ao uso da língua 88,5% utilizam apenas o português, 9% dominam o português e o espanhol e 1% domina três idiomas (português, espanhol e guarani).

As entrevistas realizadas com os pais mostraram que alguns deles têm receio em se manifestarem quanto à nacionalidade paraguaia. Isso se deve ao fato de que eles têm medo de perder a terra que conseguiram ou até mesmo o direito de estudar na escola brasileira. Muitos deles afirmaram ainda que preferem que as crianças estudem na escola do assentamento, pois lá recebem material escolar, uniforme e merenda. Outro fator identificado durante as entrevistas é quanto ao uso do guarani. Alguns pais até dominam a língua, porém se sentem envergonhados de utilizá-la em público por causa do preconceito que sofrem.

Como análise final, podemos dizer que o PEIF/MEC/SEB/UFGD tem grandes desafios pela frente. O preconceito que ainda existe em relação ao outro ainda é muito forte. O trabalho do PEIF é colocar em igualdade todos os sujeitos que fazem parte desta semiosfera fronteiriça, onde ninguém é melhor ou pior e que todas as línguas e todas as culturas possuem sua importância.

## **CAPÍTULO II**

### **A FRONTEIRA MISTIÇA E SUAS MIL FACES**

“As culturas estão todas envolvidas umas com as outras; nenhuma é pura e singular, todas são híbridas heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e nada monolíticas”

Edward Said

A palavra fronteira nos remete a várias interpretações dependendo da sua situação de uso. A fronteira apresenta três funções distintas: a de separar, de unir e de misturar localidades, pessoas, línguas, culturas, crenças e vivências. É importante entendermos a função da “fronteira” bem como suas implicações tendo em vista que o objeto de estudo deste trabalho, o PEIF, está localizado na fronteira brasileira e depara todos os dias com o trânsito de realidades diferentes. Compreender o que acontece na fronteira é muito importante, pois se trata de um lugar de produção constante de cultura. A fronteira age como um filtro, nada se perde ou fica aquém. É o lugar dos confrontos linguísticos e culturais, da incompreensão, da tentativa de demarcação, separação, mas também é o lugar do diálogo, da mistura, da troca, que propiciam novas linguagens e novos códigos culturais. Por essa razão a fronteira está em constante ebulição cultural.

Assim, entre tantos sentidos e significados, tomaremos como referência para esse estudo a semiótica da cultura, para entendermos como se dão esses processos de significação e o papel principal da fronteira na vida das pessoas que vivem nessas regiões.

## **2.1 Semiótica da Cultura: O Legado Russo**

Como base teórica para esta pesquisa, tomamos a semiótica da cultura por acreditar que é a teoria que melhor explica as relações entre língua e cultura dentro de uma semiosfera específica. O homem não se comunica apenas através da língua, utiliza outras formas sígnicas para isso, como, por exemplo, imagens, gráficos, sinais, objetos, sons musicais, gestos, cheiros e pelo olhar. O homem consegue ser plural na sua forma de comunicação através de sistemas de signos cada vez mais elaborados e complexos. Por isso, surge a necessidade de se estudarem e analisarem todas essas formas de linguagem procurando entender todas as formas de comunicação como sistema semiótico.

Podemos afirmar ainda que “a semiótica tem como base refletir e estudar os signos e os sistemas de signos. Analisa as suas características, suas combinações dentro ou fora de um sistema e, até mesmo, a relação entre sistemas” (GROSSI, 2005, p. 02). Dessa forma fica claro que a semiótica da

cultura busca entender todas as linguagens possíveis manifestadas pelo homem e através do homem.

Os estudos voltados para a cultura enquanto sistemas de signos nasceram dentro do Departamento da Universidade de Tártu, Estônia, nos anos 60 dando origem a Escola Tártu-Moscou – ETM, tendo como grande nome Iúri Lótman. Voltando ao século XVIII, um dos fundadores da Universidade de Moscou em 1755, teve seu talento registrado nos estudos que deram origem à Semiótica da Cultura. Mikhail V. Lomonóssov teve seu destaque como físico, químico, geólogo, historiador, filólogo, poeta, mas se tornou pioneiro mesmo no estudo da arte como ciência.

Com uma inteligência única e maestria de conseguir caminhar pelas várias ciências, Lomonóssov era capaz de levantar novas e hipóteses e questões para investigação. Foi um pesquisador que não se deteve apenas na teoria da arte e da ciência; o campo da experimentação era o seu solo fértil. Para ele natureza e cultura se relacionavam e apresentavam “implicações no processo da semiose nas mais variadas esferas comunicacionais” (MACHADO, 2003, p. 24). Essa capacidade investigativa que ele apresentava, mantida sempre dentro de um espírito problematizador, era uma qualidade de Lomonóssov e que os semioticistas russos adquiriram por “herança” desse grande estudioso. Para os semioticistas russos ele deixou seu legado,

(...) segundo o qual o elo que une domínios diferentes da vida no planeta é a linguagem. Por conseguinte, no campo dos estudos russos, toda e qualquer investigação orientada pela compreensão da linguagem é, por natureza, semiótica (MACHADO, 2003, p. 24).

A escola de semiótica russa teve como fundador e líder Iuri Lótman, mas também contou com a participação e apoio de personalidades importantes tais como Vladímir Toporov, Borís Uspíenski, Viatcheslav Ivánov, Eleazar Meletínski e Serguei Neklíudov. Todos especialistas em suas áreas de atuação tais como linguística, estudos literários, folclore, cultura, matemática, promovendo assim o diálogo entre essas áreas e contribuindo para os estudos crescentes da Escola de Tártu-Moscou.

Vólkova Américo, em sua tese de doutorado, faz referência à importância dos dois centros científicos, Moscou e Tártu, recorrendo às

memórias de Lótman, publicadas no livro *Não-Memórias de Iúri Lótman*. Segundo Vólkova Américo, sobre a escola de Tártu-Moscou, Lótman dizia:

A criação artística naqueles anos se desenvolvia com uma rapidez excepcional, principalmente em Moscou e Leningrado. Em Moscou, ao redor de Viatcheslav Vsiévolodovitch Ivánov, surgiu um círculo de pesquisadores jovens e extremamente talentosos. Era uma verdadeira explosão, comparável apenas às explosões culturais da Renascença ou do século XVIII, sendo que seu epicentro não foi a cultura russa e sim a indologia, os estudos orientais em geral, a cultura medieval. Era necessária uma união científica, porém isso não era fácil. Os centros de Tártu e de Moscou partiam de pontos diferentes e avançavam por caminhos bastante diferentes. O centro de Moscou em geral baseava-se na experiência dos estudos linguísticos e nos estudos das formas arcaicas da cultura. Mais do que isso, se o folclore e os tipos literários como novela policial, ou seja, orientados para a tradição, para as linguagens fechadas eram considerados um território natural da semiótica, a possibilidade de aplicação dos métodos semióticos a sistemas complexos e não fechados, como a arte, era inteiramente questionada (LÓTMAN *apud* VÓLKOVA AMÉRICO, 2012, p. 64)<sup>46</sup>

De acordo ainda com os relatos de Vólkova Américo, os dois centros apresentavam estudos diferenciados: a escola de Moscou concentrava-se nos estudos linguísticos voltados para os problemas da língua e a escola de Tártu visava aos estudos literários com foco no texto. A autora traz ainda uma citação do texto de Bóris Uspiénski em que ele destaca ter sido muito importante o surgimento das duas escolas para o enriquecimento mútuo e para fortalecimento da Escola de Tártu-Moscou (VÓLKOVA AMÉRICO, 2012, p. 68).

Todo o trabalho investigativo que os semioticistas russos empreenderam no campo das artes e das ciências tiveram como objetivo entender a linguagem como sistema semiótico, pois na visão que possuíam, se há língua, linguagem e comunicação sempre há signos para serem estudados e se há signos há problemas semióticos aguardando para serem analisados e investigados. Com esse pensamento é que se firma “uma matriz de pensamento fundador de um campo de investigação radical promissor: a *semiótica da cultura*” (MACHADO, 2003, p. 24).

A semiótica da cultura surgiu da necessidade em tentar compreender os problemas da linguagem, uma teoria de caráter aplicativo que pudesse estudar os fenômenos diversificados, ou seja, estudar e entender a relação natureza e

---

<sup>46</sup> A citação da autora foi extraída do texto original em Russo, disponível em: <http://www.ruthenia.ru/lotman/mem1/Lotmanne-memuary.html>. Acesso em: 12 de fev. de 2015.

cultura. Um exemplo disso seria estudar o cinema enquanto linguagem. Desta forma, a Escola de Tartu-Moscú se constituiu como um espaço de discussões entre pesquisadores que procuravam compreender o papel da cultura na linguagem, ou seja, a linguagem nas suas várias manifestações culturais. Essa tarefa não foi nada fácil tendo em vista que a própria linguística era uma ciência nova e, à primeira vista, parecia que não havia muito que se pesquisar. Os primeiros estudos da semiótica da cultura surgiram a partir dos seminários de verão que ocorriam anualmente entre os semioticistas russos. Ao modo socrático, os seminários aconteciam com discussões orais, sob tom de debate e só depois de muitas discussões é que esses textos orais eram transcritos para a forma de textos escritos. Essa prática é descrita por Machado da seguinte forma:

Tal prática que cumpre a trajetória do oral ao escrito pode ser considerada uma trajetória eloquente do exercício sistêmico: discussão em voz alta, elaboração de uma linguagem técnica específica, reflexão metalinguística, realização de seminários e cursos para formulação, discussão e disseminação dos novos conceitos científicos (MACHADO, 2003, p. 35).

Esses novos textos acabaram virando coletâneas e posteriormente publicados. Entre essas coletâneas destacamos *Semeiotike: Trabalhos sobre os Sistemas de Signos*. O grande nome de referência para os seminários de verão e para a Escola de Tartu-Moscú foi Iuri Mikháilovitch Lótman (1922-1993). Filósofo, teórico e teórico literário, criou um sistema de análise sistêmica da cultura. Teve um papel muito importante para a consolidação da Escola e se destacou por sua grande produção científica. Sobre essa trajetória, Vólkova Américo relata que:

A trajetória da atividade científica de Iuri Lótman pode ser traçada como um movimento que se iniciou a partir de figuras particulares (poetas, escritores, políticos) para depois incluir os processos culturais mais gerais. Ele começou com os estudos do Iluminismo russo e de seus representantes, porém gradualmente seus estudos expandiram-se para todos os períodos da cultura russa: iniciando pela literatura russa antiga e terminando com os últimos anos da União soviética (VÓLKOVA AMERICO, 2012, 100).

Um dos traços marcantes presente em suas obras é a interdisciplinaridade, tendo em vista que atuava em várias áreas do

conhecimento, promovendo um diálogo entre elas. Foi professor universitário e isso também contribuiu para a sua produção científica. Sob sua responsabilidade estavam a coordenação dos seminários de verão e as principais publicações que aconteceram em Tartu. Lótman conseguia transmitir com grande clareza as ideias da Escola de Tartu-Moscou como escola semiótica.

Toda a obra de Lótman se divide em duas linhas de estudo importantes: uma ligada a estudos gerais sobre cultura e outra ligada à literatura, em especial a russa. Seus estudos foram importantes para a Escola de Tartu-Moscou e para a consolidação dos estudos semióticos russos ganhando destaque até na televisão. Sobre isso Vólkova Américo descreve que:

No final dos anos 80, foi gravado para a televisão um ciclo de palestras de Lúri Lótman sob o título “Conversas sobre a cultura russa”. Foi um verdadeiro reconhecimento do mérito científico do pesquisador e uma possibilidade inigualável de realizar a antiga incumbência “messiânica” dos membros da Escola Tartu-Moscou de transformar o mundo com a ajuda de uma arma tão poderosa como os estudos da cultura e da literatura (VÓLKOVA AMÉRICO, 2012, p. 92).

Essas palestras atraíam a atenção de crianças, jovens e adultos devido à forma simples e cativante de se expressar. Algum tempo depois os ciclos de palestras tornaram-se um livro intitulado *Conversas sobre a Cultura Russa*, organizado pelo próprio Lótman. Porém não chegou a participar do lançamento de seu livro, pois um ano antes veio a falecer, em 28 de outubro de 1993.

A semiótica da cultura explora sua vizinhança com várias outras áreas do conhecimento. Por essa razão podemos dizer que ela é transdisciplinar devido ao seu vínculo com outras ciências ser muito forte. Sua vizinhança científica é formada pela teoria literária, linguística estrutural, semiótica, crítica da arte, cibernética, teoria da informação e comunicação, lógica matemática, etnologia, antropologia, biologia molecular, neolinguística, neurobiologia e ecologia cognitiva, entre outros campos da ciência. Esse campo vasto de vizinhança só mostra que “a constituição da disciplina semiótica da cultura na Rússia é decorrente do ambiente de fermentação artístico-cultural, subsidiado por uma ampla pesquisa científica no vasto campo da tradição” (MACHADO, 2003, p. 58). Como podemos ver a semiótica da cultura perpassa o campo

filosófico e tecnológico buscando entender todas as representações culturais que são manifestadas pelo homem.

## 2.2 O que é CULTURA?

Quando estamos frequentando uma escola, seja ela regular ou de línguas, ao falarmos de cultura a primeira informação que temos é de que ela está ligada à língua que é falada por um povo ou nação. Ao estudarmos língua espanhola, por exemplo, estudaremos também a cultura do falante dessa língua: seus gostos, vestimentas, comportamento, estilo musical, etc. Mas será que cultura é isso?

De acordo com as pesquisas, a origem etimológica da palavra “Cultura” tem sua origem no Latim, derivada do verbo *colere* que significa cultivar e instruir; do substantivo *cultus* que significa cultivo ou instrução. Seu significado está mais relacionado ao campo agrário, pois “cultivo ou cultivar” está relacionado com terra, modo de cultivar, de mexer com a terra.

Sabemos que o campo da cultura é muito vasto e complexo quando se trata da relação entre cultura e o homem. No artigo intitulado O Conceito Antropológico de Cultura, Oliveira<sup>47</sup> informa que devem existir mais de 160 definições de cultura. Lendo essas informações podemos pensar que esse grande número de tentativas de entender a cultura foi necessário com objetivo de se tentar compreender o homem e suas relações sociais com outras culturas e com outros sistemas de signos.

Laraia (2001) conta que a primeira tentativa de se definir “cultura”, foi em 1871 por Edward Tylor. De acordo com o pesquisador cultura é uma herança comportamental que é herdada pelo homem e essa herança não está relacionada com a transmissão genética. Tylor procurava ainda mostrar que:

(...) cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução (LARAIA, 2001, p. 17).

---

<sup>47</sup>José Lisboa Moreira de Oliveira é licenciado em Filosofia, doutor em Teologia, professor titular de Ética e Antropologia da Religião na Universidade Católica de Brasília, gestor do Centro de Reflexão sobre Ética e Antropologia da Religião (Crear) da Universidade Católica de Brasília.

Tentar definir cultura não é uma tarefa fácil assim como compreender o que acontece na fronteira também não é. Os encontros culturais que acontecem nessa semiosfera nos levam a buscar um conceito que tente explicar esse momento singular e dinâmico. Nossa intenção não é criar um conceito novo, mas quem sabe encontrar, entre as já existentes, uma explicação para tal fenômeno fronteiro.

Aprofundando as leituras pelo viés da escola Russa, cultura é algo que se adquire, se acumula e se transmite. Esse processo faz com que ela não se torne estática e nem algo individual de cada ser humano ou grupo. Podemos dizer que ela é o resultado das experiências que o homem tem ao entrar em contato com outras culturas.

A fronteira sul do nosso estado é rica em diversidade linguística e cultural. Além dos moradores do países vizinhos vemos pessoas de outras localidades circulando pela região. O fato da fronteira ser também uma zona de livre comércio permite que pessoas de outras nacionalidades venham em busca de oportunidades, se instalem e abram seus comércios gerando renda e promovendo uma grande diversidade cultural. É como dizer que temos o mundo todo num só lugar: o lugar da fronteira. Os encontros linguísticos e culturais são inevitáveis, assim como os estranhamentos, os diálogos e as discórdias.

Machado (2003) diz que a cultura é constituída de um conjunto de informações que cada grupo social acumula durante sua convivência com o meio e no processo de filtrar e adaptar transmite a outros através das manifestações culturais. É constituída de um sistema semiótico dinâmico transformador de textos enquanto estrutura. É dentro dessa estrutura que se manifesta uma memória coletiva denominada por Lótman de não hereditária.

Desse modo entendemos que:

Do ponto de vista semiótico, a cultura pode ser considerada como uma hierarquia de sistemas semióticos particulares, como a soma dos textos e o conjunto de funções, ou como certo mecanismo que gera tais textos. Se considerarmos um certo coletivo como um indivíduo organizado mais complexamente, a cultura pode ser entendida, em analogia com o mecanismo individual da memória, como um certo mecanismo coletivo para a conservação e processamento de informação (MACHADO, 2003, p. 119).

Podemos dizer então que o elemento primordial para a cultura é essa memória, pois ela não é estática, está sempre dialogando com outros sistemas culturais.

Mas o que a semiótica da cultura explica sobre cultura? O impulso fundamental para a semiótica da cultura é entender a comunicação como sistema semiótico. Cultura é um grande texto que reúne a combinatória de vários sistemas de signos diferentes e cada sistema apresenta uma característica, uma codificação própria onde o que determina esses sistemas são seus traços. Vaz Ramos explica que:

O texto possui um mecanismo dinâmico na cultura. Ele mantém uma direção direta com a linguagem que o precede e é também um gerador de linguagens, pois o texto é um espaço semiótico em que há interação, onde as linguagens interferem-se e auto organizam-se em processos de modelização. Nesse sentido, visto como espaço semiótico, o texto também conjuga vários sistemas, e pressupõe um caráter codificado. Isso porque os sistemas de signos podem ser considerados sistemas codificados que se manifestam como linguagem, portanto, quando se define um objeto ou processo como texto é porque ele está codificado de alguma maneira (VAZ RAMOS et al, 2007, p. 31).

O texto da cultura é formado por vários textos, os chamados subtextos. Mesmo sendo constituído dessa forma, o texto da cultura consegue manter diálogo com vários outros textos que ainda não se incorporaram a ele. A função da cultura é transformar as informações recebidas em texto atuando como um gerador de sentidos. O texto pode ser interpretável uma vez que faz parte da cultura, porém no encontro dialógico teremos textos externos que não são passíveis de interpretação, pois ainda não estão inseridos dentro da cultura. São os chamados não textos. Neste caso os não textos passam pelo sistema de modelização e se tornam texto. Vieira completa dizendo que:

Os textos privilegiados para o estudo semiótico são os que cumprem uma função ativa no mecanismo da cultura, não são meros transmissores de significados, senão geradores de um modelo de mundo e se organizam enquanto sistemas: os rituais, as mitologias, as religiões, os jogos e, especialmente, os textos artísticos (verbais e não verbais) aos quais dedicam um lugar fundamental em seus estudos (VIEIRA, 2007, p. 149).

A cultura pode ser compreendida, ainda, como um sistema de signos dentro de outro sistema de signos, um entrelaçamento de códigos que cria um

“tecido cultural”, uma trama de sistemas culturais. Esses sistemas apresentam linguagens diferentes que precisam ser lidas, entendidas e decodificadas. O mito, a religião, o cinema, a moda, os costumes, a melodia são exemplos de linguagens diferentes, sistemas codificados de signos diferentes ou que coexistem presentes dentro da cultura. Logo, é importante, nesse processo entender que, compreender a linguagem de um sistema de signo é compreender a sua estrutura.

É importante deixar claro que os sistemas da cultura são definidos pelo processo de modelização em que a cultura é lida e entendida como um grande texto e a comunicação é um processo semiótico de signos.

De acordo com Machado (2003), modelizar é dar estrutura de linguagem aos sistemas de signos. Em outras palavras é ler o mundo através de novos códigos criados a partir da língua natural. É transcodificar para dar estruturalidade aos sistemas que necessitam de organização para que consigam transmitir uma determinada mensagem. Para a semiótica, a linguagem é um sistema que gera, organiza e interpreta as informações servindo de comunicação através dos signos.

Machado explica que a linguagem para os semioticistas russos apresenta três categorias distintas: Línguas naturais (inglês, português, francês, etc.), línguas artificiais (científica, código Morse, etc.) e as linguagens secundárias estruturadas (arte, religião, costumes, etc.). Segundo a autora:

A linguagem é também entendida como a que se expressa não por signos linguísticos, mas por outros signos, seja por meio da arte, da técnica de representação e de expressão gráfica, da imagem de um tema real ou imaginário, em suas várias formas e objetivos sejam eles lúdico, artístico, científico, técnico e pedagógico (MACHADO, 2003 p. 163).

Podemos dizer então que linguagem são todos os sistemas de signos humanos, sejam eles verbais e não verbais. E onde não há linguagem cabe ao mecanismo básico da cultura codificá-los para que possam também existir.

Trata-se de um sistema organizado capaz de gerar, organizar e interpretar informações. Essa competência semiótica de criar linguagens permite ao homem culturalizar a natureza, momento de passagem da não-

cultura para a cultura. Podemos concluir que, se tudo é linguagem, então, tudo é cultura.

### **2.3 Fronteira: uma palavra com muitos significados**

Tentar definir fronteira não é um trabalho fácil para os pesquisadores, pois ela pode ser temporal ou espacial; pode ser cultural, social, econômica e tecnológica; pode ser divisão, física ( geográfica) ou simbólica.

A palavra fronteira em seu sentido mais genérico é muito empregada para significar delimitação, linha divisória, área de separação. Nesse sentido, o conceito sempre esteve relacionado aos valores de soberania de um país, deixando claro onde está a divisão, impondo a sua presença como freio ou barreira para o “outro”, seja esse “outro” vizinho, amigo ou adversário.

Com os estudos na/da fronteira em várias áreas do conhecimento, percebemos que a palavra fronteira adquiriu outros significados deixando de ser algo estável, fixo. Nas palavras de Baller, embora o termo fronteira “pareça designar algo totalmente fixo um espaço traçado por marcos geopolítico, há uma dinâmica fronteira que se estabelece na região, tornando-a uma realidade móvel e com ambíguos significados” (BALLER, 2008, p. 87).

A fronteira expandiu seu conceito geográfico para também se referir a “um espaço de atuação compartilhada, permeável aos novos significados culturais, sociais e políticos” (POLÍTICA PARA UNA NUEVA FRONTERA, p. 39, 2007).

Podemos dizer que a fronteira se caracteriza por ser uma zona heterogênea, singular e única, onde podemos encontrar duas ou mais línguas convivendo em um mesmo espaço. Visando entender o sentido da palavra fronteira buscamos em Sturza (2006), Silva (2011), Luce (2014) e Bhabha (1998) explicações sobre como cada um deles a definem.

Na concepção destes autores a fronteira é muito mais que linha demarcatória ou divisão. Para eles é campo vasto de diversidade cultural e linguística já que encontramos dentro desta semiosfera fronteira, pessoas de lugares diferentes com línguas e culturas também diferentes.

Para quem vive na fronteira, é natural passar pelas ruas e presenciar essa diversidade. As pessoas criam novas formas de comunicação a partir da

investigação um do outro. As culturas, ao entrarem em contato umas com as outras, ao mesmo tempo em que resistem uma a outra, se misturam produzindo novas formas culturais, novas línguas e novos dialetos, num processo de (des)construção e (re)construção do outro.

Tudo isso acontece porque as pessoas que estão na fronteira não são inimigas e por essa razão não precisam estar “separadas”. Através do companheirismo e da amizade muitas famílias se formam construindo um verdadeiro mosaico cultural. Quem vive na fronteira tem uma única identidade: a identidade fronteiriça.

Lótman (1996)<sup>48</sup>, apresenta a fronteira como uma zona irregular, complexa e mestiça, um espaço de trânsito e fluidez. É o espaço das diferenças, do entrelugar, onde tudo se mistura e se mescla. Para Lótman, ainda, a fronteira é como uma semiosfera, um espaço importante e necessário para que a linguagem e a cultura possam existir, evoluir e funcionar. Neste espaço, cultura e natureza buscam a harmonização através da relação de complementaridade e isso faz com que o conceito de fronteira passe a ter um novo significado. Já não há mais linha divisória, mas um espaço que adquire a função de filtro. É o espaço da semiose, da coexistência e da coevolução dos signos, é o lugar de diálogo entre o que está fora e o que está dentro do espaço. Seguindo essa acepção, é a partir da fronteira com o “outro” que a cultura se define.

Fronteira. Zona de limiaridade e espaço de trânsito, de fluidez, de contrato entre sistemas semióticos. À medida que a estruturalidade garante a organicidade correlacional do sistema semiótico, é impossível admitir a existência de limites rígidos e precisos. Pelo contrário, fronteira configura uma superfície heterogênea e, portanto, irregular. Formulado para caracterizar o espaço semiótico da *semiosfera*. (MACHADO, 2003, p. 159).

O conceito de fronteira está ligado ao espaço da semiosfera. O termo é definido como o espaço cultural onde habitam os signos. Neste caso, um lugar essencial para os processos de comunicação entre as várias linguagens. É o lugar dos encontros culturais,

---

<sup>48</sup> Obra de Yuri Lótman, *La Semiosfera I, Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra, 1996.

(...) o espaço semiótico necessário para a existência e funcionamento da linguagem e da cultura com sua diversidade de códigos. (...) A semiosfera diz respeito à diversidade, condição para o desenvolvimento da cultura” (MACHADO, 2003, p. 164).

Podemos perceber que a fronteira é o lugar das confluências entre sistemas de códigos culturais diferentes, e talvez por isso ela acabe se tornando um tipo de “filtro tradutório” dentro do espaço da semiosfera fronteira. É na semiosfera que Lótman conseguiu entender como duas ou mais culturas se comportam, observando como cada uma dialoga com a outra e como essa relação “atípica” é capaz de produzir novos signos culturais. É nesse momento que temos as manifestações das várias linguagens.

Vieira em seu artigo intitulado *Semiosfera e o Conceito de Umwelt*, explica que:

(...) semiosfera é a dimensão semiótica que contém todos os processos de comunicação e de fluxos de informação, em uma dinâmica típica dos sistemas abertos, o que é compatível com a ontologia sistêmica aqui adotada (BUNGE, 1997 *apud* VIEIRA, 2007, p. 100).

Semiosfera é onde as semioses entre línguas e culturas coexistem e coevoluem, filtrando e adaptando essas relações. É o lugar da convivência das diversidades culturais, ou seja, das diversidades de signos que surgem destes encontros e necessitam ser traduzidos. Na visão de Chacarosqui-Torchi semiosfera é:

(...) um espaço semiótico, dentro do qual se realizam os processos comunicativos e a produção de novas informações. É impossível haver semiose fora da semiosfera. O conceito de semiosfera corresponde, portanto, a conexão de sistemas e geração de novos textos. Trata-se de um espaço que possibilita a realização dos processos comunicativos e a produção de novas informações, funcionando como um conjunto de diferentes textos e linguagens (CHACAROSQUI-TORCHI, 2008, p. 7).

Podemos entender então que a fronteira semiótica está em constante semiose e por essa razão ela é complexa, e essa complexidade se dá, entre tantas situações, pela ambivalência que ela promove. Ela tanto pode unir quanto separar. Parece algo contraditório, mas se pararmos para pensar, essa contrariedade faz com esses elementos se completem de tal forma que

conseguem tornar a semiosfera um lugar muito dinâmico. Isso é possível porque natureza e cultura vivem uma relação complementar e é essa relação que faz com que o conceito de fronteira seja modificado.

A fronteira é assim: um lugar de encontros e de diálogos entre várias culturas. É mesclada de línguas, culturas, cores e sabores que se revelam e se entrelaçam dentro da semiosfera fronteira. É o lugar do diferente, do singular, do estranho, do novo, onde tudo começa e termina, um lugar de riqueza cultural infinita. Por isso, não há como pensar na fronteira apenas como uma linha ou faixa demarcatória que indica onde um país com sua língua, cultura e tradição termina e a outro começa. Fronteira é muito mais que isso, é o entrelaçamento de línguas e culturas, mesclando o que está posto, transformando em mestiço algo que “aparentemente” era puro, ao mesmo tempo em que preserva os traços de cada língua e de cada cultura.

Voltando nossos olhos para a fronteira sul, percebemos a variedade de culturas presentes nesta região, que não perderam seus traços mas se adaptaram ao lugar chegando ao ponto de criarem novas formas de manifestação. Um bom exemplo disso é o Tereré, bebida tipicamente paraguaia, inventada pelos guaranis durante a Guerra do Chaco (entre Paraguai e Bolívia, 1932-1935). Nesse período, os soldados não podiam ascender fogo para esquentar a água, como se faz na tradição gaúcha com o chimarrão. A bebida, ao entrar em contato com nossa cultura, passou pelo processo de filtro e hoje pode ser encontrada com misturas de sabores e novas formas de se tomar (por exemplo, tomar Tereré com guaraná gelado). Hoje o Tereré é uma tradição em nosso estado e nas rodas de conversa ele não pode faltar. Há quem acredite que o Tereré é uma bebida típica do Mato Grosso do Sul, mas na verdade ele sofreu uma adaptação para a nossa cultura dentro da semiosfera da fronteira.

### **2.3.1- Fronteira: um Espaço de Enunciação**

Na discussão anterior, vimos que a fronteira expandiu seu conceito básico de limite, faixa divisória e tem se apresentado como um espaço heterogêneo e mestiço, “uma zona de limiaridade e espaço de trânsito, de fluidez, de contato entre sistemas semióticos” (MACHADO, 2003, p. 159). É o

lugar da diferença, o entrelugar, onde as línguas estão em constante trânsito e convívio. É na fronteira que se dão os encontros das línguas, das músicas, do folclore, das crenças, da religiosidade, da culinária, entre outros.

Do ponto de vista semiótico, a fronteira é como uma semiosfera cuja função é ser um filtro absorvente. Segundo Machado a semiosfera “funciona como uma película protetora cuja função é impedir a penetração de agentes internos no interior da estrutura” (MACHADO, 2003, p. 160). Os elementos que estão fora da semiosfera só podem integrar este espaço semiótico se forem traduzidas.

Para Sturza a fronteira é um espaço onde as línguas se encontram e a partir desse encontro é que podem ocorrer os cruzamentos linguísticos surgindo assim novos falares, novas línguas e novos dialetos. Ela afirma ainda que a fronteira é um espaço de enunciação, onde:

As línguas, em constante estado de relação umas com as outras, a ponto de entrarem em um processo de cruzamento, funcionam num Espaço de Enunciação Fronteiriço e significam aí diferentemente do modo como funcionam e significam em outros espaços enunciativos nacionais. (STURZA, 2006, p. 32).

Para entendermos melhor sobre este espaço de enunciação que ocorre na fronteira, tomaremos como base os estudos de Benveniste e Bakhtin. Pode parecer estranho, a princípio, falarmos desses dois autores aqui, porém a semiótica da cultura é uma teoria transdisciplinar que mantém um intercâmbio permanente com várias áreas do conhecimento. Sua existência não é possível sem essa relação, ela é necessária para se compreender todos os fenômenos que ocorrem no âmbito da cultura. Seu vínculo com as diversas ciências é muito forte e é um diferencial para a semiótica da cultura em relação aos estudos da semiologia que foi difundida a partir da linguística.

Ato enunciativo ou enunciar significa colocar a língua em funcionamento e a cada ato de enunciação a língua se atualiza. Nesse processo, o locutor instaurasse-se como sujeito “eu” no discurso se diferenciando do alocutor “tu”. Desse modo os interlocutores “eu” e “tu” acabam se constituindo como ecos entre si.

A enunciação só acontece se houver um locutor “eu” que se apresente como sujeito no discurso para que seja instaurado o alocutor “tu”. O locutor, ao

utilizar a língua, acaba por transformá-la em discurso. A linguagem para Bakhtin se constitui pela interação que ocorre entre os sujeitos. Ela é dialógica por natureza e não podemos negar aquilo que é inerente a ela: a palavra. Ainda segundo o autor, a palavra é o elo entre o emissor e o destinatário no ato da enunciação. Para Benveniste o homem é constituído na linguagem e pela linguagem. Estudar o processo de enunciação é estudar a relação do homem com a sua cultura.

A língua é um instrumento social, como diria Bakhtin (2006), uma criação da sociedade. Dessa forma podemos acreditar que nunca existiu apenas língua. Sobre a língua Machado explica que:

A língua é tanto mecanismo semiótico de transmissão de mensagens por meio de um conjunto de signos, como um sistema. A língua natural é um sistema modelizante, uma vez que se constrói a partir de outros mecanismos tais como fonação, grafismo, convenções socioculturais (MACHADO, 2003, p. 163).

Através da língua, o indivíduo fronteiriço consegue ser inserido em uma determinada sociedade, em um determinado grupo, pois ali a língua os aproxima. Quem não compartilha do mesmo signo linguístico não consegue fazer parte de um determinado grupo. A língua é o fator determinante nesta situação. É ela que produz o vínculo do indivíduo com um determinado grupo ou sociedade e é através dela também que se analisam seus costumes, ideias, virtudes e manifestações culturais. A sociedade é regida pela língua, é a característica daquele grupo. É através da língua que os indivíduos se manifestam verbal e culturalmente. Se o indivíduo não consegue se comunicar com essa sociedade ele não consegue fazer parte dela. A sociedade e o indivíduo são constituídos pela língua. O homem e a sociedade se determinam mutuamente através da língua.

Linguagem e sociedade implicam-se uma a outra e não há como dissociar sujeito, língua e linguagem. É através da linguagem que sociedade e indivíduo se constituem. Para Benveniste:

(...) a língua é – como dizem eles - o espelho da sociedade, que ela reflete a estrutura social em suas particularidades e suas variações e que ela é mesmo por excelência o índice das mudanças que se operam na sociedade e nesta expressão privilegiada da sociedade que se chama cultura (BENVENISTE, 2006, p. 94).

Benveniste revela também que a língua interpreta a sociedade e dessa forma a sociedade acaba por se tornar significante. Isso acontece porque a língua apresenta um alto poder de simbolizar a sociedade e o homem. Através da língua é possível recriar o mundo procurando entendê-lo ou explicá-lo. O homem, para compreender o mundo a sua volta, utiliza a língua para simbolizar.

A língua é um importante instrumento de comunicação comum a todos os membros da sociedade. É revestida de propriedades semânticas e por isso funciona como uma fonte de produção de sentido o que permite a ela uma produção ilimitada de mensagens variadas. Neste sentido, Benveniste explica que:

Esta propriedade única deve-se à estrutura da língua que é composta de signos, de unidades, de sentido, numerosas, mas sempre em número finito, que entram em combinações regidas por um código e que permitem um número de enunciações que ultrapassa qualquer cálculo, e que o ultrapassa necessariamente cada vez mais, uma vez que o efetivo dos signos vai sempre aumentando e que as possibilidades de utilização dos signos e de combinação destes signos aumentam em consequência. (BENVENISTE, 2006, p. 99)

A língua é a herança de um grupo ou de uma sociedade, é a identidade daqueles que fazem parte dela. O encontro destas línguas dentro da semiosfera fronteira pode causar estranhamento, confronto, confusão e até rejeição, mas ela também pode criar outras línguas, outras formas de comunicação, que serão características daquela região, daquela localidade. O que acontece dentro das escolas não é diferente. O encontro de alunos de outras nacionalidades, podem ocasionar conflitos, preconceitos, incompreensão, baixa estima, reprova e evasão escolar, mas a escola que pertence ao PEIF promove o diálogo e o respeito das diferenças. O aluno, ao ver que sua cultura tem importância, sua língua é valorizada, percebe que aquele espaço é acolhedor e que pode se sentir pertencente a esse lugar. Cria-se, nesse caso, um ambiente intercultural, o lugar das várias línguas e das várias culturas.

Esse espaço de encontro das línguas é o espaço da enunciação, definidos como “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante” (GUIMARÃES, 2002, p.18 *apud* STURZA, 2006, p. 68). Esse é o espaço de

enunciação fronteiriça onde os encontros acontecem e na instauração do “eu” e do “tu” os diálogos acontecem. Dentro desta semiosfera de enunciação língua e cultura passam pelo filtro da fronteira e se reconhecem não como inimigas, mas como complementar uma em relação à outra.

É dentro do espaço da enunciação que as línguas se embatem, invadindo o espaço de enunciação uma da outra e acabam se misturando e se mesclando. Essas línguas acabam funcionando dentro deste espaço enunciativo como línguas próximas pelo contato que possuem uma com a outra.

### **2.3.2- Fronteira: Espaço Dialógico entre Culturas**

A fronteira é o espaço de relacionamento entre línguas e falantes, é o espaço de relacionamento e diálogo entre culturas, onde elas buscam compartilhar experiências através do processo de experimentação uma da outra.

A escola de fronteira também é um espaço de experimentação. O diálogo e a disseminação cultural acontecem a partir do momento que esse espaço recebe alunos com saberes e vivências distintas. Essas ações acabam promovendo a igualdade entre os pares. A escola pode ser o lugar silenciador do preconceito e do racismo, ao mesmo tempo em que contempla a pluralidade cultural e busca a integração do diferente.

As várias culturas presentes na fronteira, ao se encontrarem, procuram se olhar e se enxergar uma na outra, com base na própria noção que tem de si mesmas e das próprias experiências já vividas. Bakhtin explica essa relação dizendo que:

A cultura alheia só se manifesta mais completa e profunda aos olhos de outra cultura (mas não ainda em toda sua plenitude, porque aparecerão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido alheio; estabelece-se entre eles como um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-se nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. (...) O encontro dialógico de duas culturas não lhes acarreta a fusão, a confusão; cada uma delas conserva sua própria unidade e

sua totalidade aberta, mas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 1982, p. 368 *apud* MACHADO, 2003, p. 29).

Lótman (1996) fala que é nas fronteiras que os encontros dialógicos acontecem, onde sistemas diferentes de culturas entram em contato possibilitando o diálogo, o hibridismo, a mestiçagem, dentro do processo de filtragem e adaptação, possibilitando a construção de novos textos da cultura, novos significados, traduzindo a tradição. Isso ocorre porque a cultura não é fechada, pelo contrário, a cada encontro, numa determinada semiosfera fronteiriça, ela passa pelo processo de filtrar e adaptar, ou seja, algo novo acontece a cada encontro. A entropia causada pelo encontro de culturas estranhas se transforma em informação criando novas línguas e novos textos totalmente novos. Esses encontros favorecem a contínua retroalimentação das culturas de fronteira. Nas palavras de Lótman temos:

Análogo en sus fundamentos es el proceso del trato entre culturas en los casos en que una cultura recién surgida se tropieza con una vieja cultura. La reserva de textos, códigos y distintos signos que se precipita de la vieja cultura a la cultura nueva, más joven, desvinculándose de los contextos y los nexos extratextuales que les eran inherentes en la cultura madre, adquiere típicos rasgos «sinistrohemisféricos» (LÓTMAN, 1996, p. 36).

Podemos dizer que esse processo dialógico entre as culturas faz com que as mesmas não se anulem, pelo contrário, elas acabam propiciando novas experiências e novas formações. Esse encontro de experimentação entre elas só é possível porque nenhuma cultura está pronta. Elas necessitam conhecer o outro para enriquecerem a si próprias. Bakhtin explica que isso acontece porque toda e qualquer cultura é uma unidade aberta, passível de mudanças e transformações. Para o autor é nesse momento que uma cultura olha para a outra na intenção de confrontá-la ao mesmo tempo em que procura entendê-la. Aquilo que não faz parte de uma cultura é considerado uma não cultura e é nesse momento que ocorre uma tensão entre elas. É aí, então, que o mecanismo da cultura entra em ação, transformando a esfera externa (não cultura) em interna (em cultura); transforma a entropia em informação.

A cultura necessita desse “caos” para evoluir. Por essa razão, ela não só se opõe ao “caos” como também o cria. Cada cultura tem a sua não cultura e

claro, seu tipo de “caos”. Cultura e não cultura são dependentes uma da outra. Machado afirma que:

(...) a cultura se assemelha a uma certa esfera delimitada, à qual se opõem os fenômenos da história, da experiência, ou da atividade humana anterior a ela. Assim, o conceito de cultura encontra-se inseparavelmente ligado à sua oposição à não-cultura” (MACHADO, 2003, p. 100).

A cultura é constituída de memória não hereditária, coletiva e organizada, onde possui na sua esfera externa a sua não cultura, ou seja, uma cultura não organizada (o caos da não cultura), ou seja, é a memória discursiva que um determinado grupo vai absorvendo e retransmitindo, formando conjuntos de interações que vão modificando o meio, formando um *continuum* semiótico. Essas duas esferas (interna e externa; cultura e não cultura) estão em contato permanente e isso ocasiona através da observação e análise uma da outra, a instauração do “caos” cultural chegando ao processo de filtrar e adaptar o que é estranho e novo para uma cultura já existente.

Mesmo causando confusão, instaurando o “caos”, a cultura necessita dessa situação de confronto com a não cultura e da instabilidade para se reorganizar e continuar viva. Nas palavras de Fiorin “a cultura cria não só sua organização interna, mas também seu tipo de desorganização externa” (FIORIN, 2007, p. 175).

Sem dúvidas o “caos” que se instaura causado pelo encontro dialógico cultural é importante e traz um novo olhar em relação ao outro. Para Lótman, esse redemoinho do caos pode ser entendido também como explosão. A partir das concepções Lótmanianas. Nogueira afiança que:

Com o conceito de explosão, Lótman permite melhor observação do encontro de sistemas culturais totalmente diversos no tempo e entender as drásticas transformações que dela derivam, com a criação intensificada de novos textos, a tal ponto que qualquer previsão dos desenvolvimentos futuros seja vedada ao historiador da cultura [...] Com o conceito de explosão, insere alto grau de dinamismo e de imprevisibilidade no sistema. (NOGUEIRA, 2015, p. 107).

Se olharmos para nossos costumes e crenças, podemos perceber que há muitas coisas que não são nossas de fato, mas que passaram pelo processo de filtragem e adaptação para integrar a nossa cultura. Sofreram

adaptações para que pudessem fazer parte de nossa história e de nosso repertório linguístico e cultural. Esse encontro dialógico das culturas é favorável e necessário. Aceitar a cultura um do outro não é tarefa fácil e o desafio das escolas de fronteiras é grande. Como podemos perceber, não há como impedir o confronto nem tão pouco as misturas. Segundo Machado (2003), no processo de filtrar e adaptar, os códigos culturais são traduzidos produzindo novas linguagens. O que estava extraposto agora faz parte de uma nova semiosfera. São as transmutações da cultura.

Ao tentarmos entender o que é cultura, muitas definições surgem para explicá-la, porém tomamos a definição de Machado que mais se adequa a realidade multicultural encontrada no PEIF, como um conjunto de informações não hereditárias que são transmitidas de um grupo a outro, nos encontros culturais dentro da semiosfera fronteira. A cultura é constituída de um conjunto de informações que cada grupo social acumula durante sua convivência com o meio e no processo de filtrar e adaptar transmite a outros através das manifestações culturais. Em suma, os semioticistas russos entendem a cultura como linguagem, cuja função é ser “o elo que une domínios diferentes da vida no planeta” (MACHADO, 2003, p. 25).

Não há como separar língua de cultura, pois ambas estão interligadas. O homem precisa da língua para entender o mundo ao seu redor, por isso língua e cultura são indivisíveis, inseparáveis. Em suma podemos afirmar que é inadmissível pensar em língua dissociada de sua cultura ou o inverso disso.

## **CAPITULO III**

### **PROJETOS DE APRENDIAZAGEM E O CRUCE: O CORAÇÃO DO PEIF**

“Se para encontrar-me com o vizinho do outro lado é necessário que faça o esforço de atravessar o rio, o outro (meu vizinho) sabe também que para encontrar-se comigo deve fazer a mesma coisa. Para que o encontro funcione, deve ser de ida e de volta” (BUENOS AIRES, 2007, p. 58).

Cacique mby à-guaran

É no cenário complexo das fronteiras que encontramos milhares de crianças e adolescentes convivendo, dentro das escolas, com essa diversidade de línguas e culturas. Diante disso faz-se necessário pensar num currículo escolar que contemple essa realidade possibilitando a integração de todos os processos educativos da escola de forma a construir um projeto político-pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade.

Percebe-se ainda a importância de se respeitar as diferenças linguísticas que esses alunos trazem para o ambiente escolar, promovendo uma convivência democrática entre as diferentes culturas, integrando-as de forma a não anular sua diversidade. Para os semioticistas russos, cultura é entendida como linguagem e essa linguagem é “o elo que une domínios diferentes da vida no planeta” (MACHADO, 2003, p. 25).

Sendo assim, pensar em uma metodologia diferenciada e em formas de abordagens específicas para esse cenário intercultural é fundamental para que o programa possa ser diferente. E para a obtenção do sucesso, é importante que, além de termos alunos motivados, a escola esteja motivada, para que, juntos, superem as barreiras linguísticas e a diversidade cultural trazida pelos alunos para o ambiente escolar.

Dessa forma, o PEIF propõe aos professores compartilhar experiências e conhecimento com a escola-espelho através do *cruce* entre professores e ainda, através de projetos de aprendizagens específicos para a realidade educacional fronteira. Sobre esses dois pontos, falaremos a seguir.

### **3.1 O *cruce*: uma metodologia?**

Para compreendermos a importância que o cruzamento tem para o programa, é preciso que façamos uma reflexão sobre o que realmente é o *cruce*. A princípio falar de cruzamento dentro do PEIF é como se estivéssemos falando de uma “nova metodologia” de trabalho. Mas será que é uma “metodologia”? Será que é “nova”?

Quando não moramos na zona de fronteira, tudo nos parece estranho e novo. Estamos acostumados com um ritmo de vida fora dela, onde todos falam a mesma língua e vivem aparentemente a mesma cultura. A agitação do dia a dia não nos permite ver as belezas que as regiões fronteiriças apresentam.

Assim, para abriremos as discussões sobre o *cruce* na fronteira, iremos tomar como base a fronteira de Ponta Porã/BR com Pedro Juan Caballero/PY.

As duas cidades estão separadas apenas por uma avenida. As bandeiras do Paraguai e do Brasil insistem em mostrar de que lado nós estamos ao passar pela região. Mas sem nos orientarmos por elas, há momentos que não sabemos onde estamos: se estamos aqui ou lá. As pessoas que vêm de outras regiões, ao depararem com a cena certamente ficarão emocionadas, pois é algo novo e incomum para elas. Registrariam o acontecimento com fotos e publicariam nas redes sociais dizendo talvez: “Onde estou?” Ou ainda “Metade de mim está no Brasil e a outra no Paraguai”.

Essa sensação de alegria vivenciada pelas pessoas que vêm de outras localidades não é sentida pelos moradores da fronteira, pois para eles é natural, já faz parte da vida de cada um. A realidade da fronteira para quem mora nela é diferente para aqueles que vêm para a essa região com outros propósitos.

A fronteira apresenta várias definições; é uma zona complexa caracterizada pelo trânsito intenso de pessoas que carregam consigo uma bagagem cultural adquirida das vivências com outras comunidades e com outros grupos. Devido a esse fator, a fronteira assume a função de filtro, capaz de “traduzir as mensagens externas em linguagem interna, transformando a informação (não texto) em texto. Aqui, a quantidade se transforma em qualidade e, portanto, em sistema semiótico qualificado (MACHADO, 2010, P 162)”.

O *cruce* acontece neste espaço impar e de várias formas e por várias razões, seja com moradores da fronteira ou não. Para quem é de outra região, o cruzamento pode acontecer através do turismo, mas para muitos ele acontece de forma comercial. A busca por produtos de qualidade e com preços atrativos faz com que o cruzamento aconteça todos os dias sem que as pessoas percebam.

Essa movimentação de pessoas faz com que fronteira se torne uma “colcha de retalhos” multicultural, com o encontro de vários países, várias pessoas, várias línguas e culturas. O que acontece na fronteira é algo único, por isso Sturza afirma que a “fronteira efetivamente é complexa pela natureza de sua formação e pelo modo como se estabelecem ali as relações sociais das

diferentes etnias que nela habitam” (STURZA, 2005, p. 01). É um lugar de movimento, gerador de novas culturas, novos dizeres, de novos sentidos e de novas vivências.

A fronteira é um cruzar diário. Todos os dias moradores de Ponta Porã saem de suas casas para trabalhar em Pedro Juan. O comércio é muito ativo e cria muitas oportunidades para quem quer e precisa trabalhar e não consegue uma posição do lado brasileiro. Os moradores de Pedro Juan acabam vindo para Ponta Porã em busca de bens e serviços que não são oferecidos por lá ou não são tão eficientes. É uma troca diária de necessidades que fazem parte das vidas dessas pessoas. Essa vivência faz com que as famílias formadas na região da fronteira tenham dúvidas quanto à nacionalidade deles. Será que são brasileiros, paraguaios ou brasiguaios? Falam português, espanhol ou guarani?

Os questionamentos surgem porque a fronteira é o lugar de produção de cultura, “é o espaço semiótico necessário para a existência e funcionamento da linguagem e da cultura com sua diversidade de códigos (MACHADO, 2003, p. 164)”. É dentro da semiosfera que a natureza e a cultura se complementam, “ela é o domínio que permite a uma cultura definir-se e situar-se para poder dialogar com outras culturas” (FIORIN, 2007, P 175).

O cruzamento é uma necessidade natural que os moradores das duas regiões têm. As duas cidades precisam uma da outra e isso faz com que o *cruce* diário, dentro da semiosfera da fronteira, produza conhecimento, riquezas culturais e uma identidade fronteiriça. Arriscamos até dizer que as trocas linguísticas e a produção de novos textos culturais são possíveis por causa do *cruce*. Ele permite que uma pessoa deixe um pouco das suas crenças, costumes, sotaques e a própria língua, ao mesmo tempo em que ela leva consigo as mesmas experiências que teve em relação à cultura do outro.

O cruzar de um lado a outro faz parte da história de vida dessa população e certamente está presente nas fotos de infância, nas histórias que os mais velhos contam, na vida social, nos programas de TV ou de rádio. O *cruce* é o elo que liga as duas cidades, com suas culturas e línguas, podendo ser responsável pelo contanto entre sistemas semióticos diferentes na semiosfera da fronteira.

A busca por trabalho, produtos mais baratos, uma educação básica melhor, por serviços o que a outra não tem são exemplos de que o *cruce* é

importante, necessário e não foi criado ou idealizado, ele simplesmente acontece. E por ser assim tão natural, é que o PEIF teve esse cuidado em trazer para o programa um modelo de cruzamento que pudesse auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

Quanto aos questionamentos que foram feitos no início deste tópico podemos arriscar a seguinte resposta: o *cruce* não é uma “metodologia nova” criada para fins específicos. Para o programa ele é um mecanismo que auxilia na aproximação e no convívio dos estudantes da fronteira de forma a conhecerem a cultura e a língua do outro, derrubando preconceitos e estigmas, oportunizando o respeito mútuo e a uma experiência de vida única.

### **3.2 O *cruce* como ferramenta educacional**

O *cruce* ou cruzamento é um dos mecanismos mais importantes do programa. Trata-se do intercâmbio docente entre a escola-espelho que fica no país vizinho. Escola-espelho é o nome dado à parceria firmada por uma escola do lado brasileiro com outra do lado paraguaio. “Elas atuam juntas formando uma unidade operacional e somam seus esforços na construção da educação bilíngue e intercultural” (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 22). Assim, o objetivo do *cruce* é:

(...) permitir aos docentes dos países envolvidos vivenciarem eles mesmos, na sua atuação e nas suas rotinas semanais, práticas de bilinguismo e de interculturalidade semelhantes às que querem construir com os alunos, na medida em que se expõe à vivência com seus colegas do outro país e com as crianças das várias séries com as quais atuam (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, 22)

Esse tipo de trabalho, além de permitir aos professores essa vivência real com outra cultura e com outra língua, provoca a curiosidade dos alunos em querer saber mais sobre o outro, seu país sua cultura e sua língua. Promove a aproximação entre os dois países, entre as duas cidades, que, até então, estavam separados pela diferença cultural. Cruzar nossas fronteiras com esse propósito não é fácil, pois “(...) traspasar os nossos umbrais implica em trabalho e numa laboriosa atividade artesanal para resolver tensões” (POLITICA PARA UMA NUEVA FRONTERA, 2007, p. 48)

Não existe forma melhor de conhecer o outro a não ser vivenciando o seu “*modus vivendi*”. Essa relação direta permite derrubar barreiras que foram criadas sobre a fronteira e sobre as pessoas que nela vivem; permite ainda conhecer melhor o outro e estabelecer vínculos de amizade, de fraternidade, aceitando o outro como ele é sem tentar mudá-lo. Cada um de nós carrega uma carga cultural que foi adquirida ao longo de nossa vida, fazendo parte de um grupo ou sociedade. É a nossa herança linguística que não pode ser desprezada, esquecida ou mudada.

O *cruce* permite que toda essa realidade seja transmitida para os professores e esses, quando voltam para suas escolas de origem, conseguem entender melhor seus alunos e assim, pensar numa metodologia mais adequada para suas turmas.

### 3.2.1 O primeiro *cruce* dentro do programa

O primeiro *cruce* aconteceu logo após o lançamento do PEIF em 2005, e certamente não foi uma experiência das mais fáceis. O primeiro fator de dificuldade foi a língua, já que a equipe que participava do cruzamento não tinha muito conhecimento sobre o espanhol e a insegurança falou mais alto. Segundo o relato de Stella, uma das professoras argentinas que participava do cruzamento, a experiência foi desafiadora.

Quando no último dia das Jornadas a diretora fez o oferecimento para os que se interessassem em realizar o cruzamento, eu e os meus colegas decidimos empreender esta ‘viagem’, uma viagem sem um roteiro traçado, poderia dizer sem bússola, mas com muitos desejos de ir traçando um caminho e deixando sulcos bem marcados (POLÍTICA PARA UMA NUEVA FRONTERA, 2007, p. 48-49)

O desafio foi lançado e houve quem quisesse se aventurar “em mares nunca dantes navegados”. Seriam protagonistas dessa história, os primeiros aventureiros a fazerem a diferença em suas escolas. Stella conta ainda que a primeira aula com a turma foi um acontecimento ímpar. Segundo seu relato:

Foi uma experiência única e irrepetível. Tive que lhes falar com muito cuidado, devagar, gesticulando e, poderia dizer, exagerando algumas expressões, para conseguir um vínculo afetivo por sobre qualquer outra prioridade; tentei usar o vocabulário correto, sem que fosse

muito vasto, pois eles estavam pintando e me olhavam às furtadelas (POLITICA PARA UMA NUEVA FRONTERA, 2007, p. 49).

Fernandes conta que a experiência do cruzamento vivenciada pelos professores da Escola Estadual João Brembatti Calvoso de Ponta Porã e pela *Escuela Básica 290 – Defensores Del Chaco de Pedro Juan Caballero*, foi essencial para o sucesso e desenvolvimento do programa, “oportunizando a toda a comunidade escolar uma reflexão sobre a identidade intercultural da educação na fronteira Brasil/Paraguai” (FERNANDES, 2012, p. 12).

Sem dúvidas, esses relatos mostram a importância que o *cruce* tem para o PEIF ao propiciar esse contato intercultural. O cruzamento é um momento muito importante para os professores, por isso deve ser bem planejado para surtir o efeito necessário.

Na escola piloto de Ponta Porã, Fernandes descreve como acontecia o *Cruce*.

O *cruce* ( intercâmbio) acontece uma vez por semana e é realizado toda quarta feira e consiste na troca entre os professores brasileiros e paraguaios que vão às escolas e ministram aulas em L2, este intercâmbio dura o período todo, ou seja, neste dia todas as aulas são em Espanhol e em Guarani do lado brasileiro da fronteira e em português do lado paraguaio. No restante da semana há o planejamento conjunto realizado pelas professoras dos dois países com acompanhamento pedagógico das coordenadoras pedagógicas e coordenadoras locais do PEIBF (FERNANDES, 2012, p 48).

A troca de experiências entre crianças e professores que o *cruce* proporciona com a escola-espelho fortalece ainda mais o trabalho do PEIF. É importante que ele aconteça tendo todo o respaldo necessário de autoridades locais, regionais e nacionais. Que seja reconhecido como uma oportunidade de intercâmbio, de aprendizagem mútua, de conhecimento de mundo. O PEIF necessita dessa vivência para que os professores possam planejar suas atividades de forma coerente e de acordo com essa realidade intercultural.

O intercâmbio entre as escolas-espelho, propicia a professores e alunos o uso efetivo da segunda língua na sala de aula. Não acontece o ensino da língua como ocorre nas escolas especializadas em idiomas, mas o uso da língua alvo para ensinar conteúdos específicos para aquele momento e para aquela série. O aluno que estuda do lado brasileiro e tem no seu repertório linguístico o Espanhol ou Guarani, sente-se valorizado e mais motivado para

dar sequência a seus estudos. O aluno falante de português se esforça para aprender a língua do colega, interagindo muito mais com ele e criando laços efetivos de amizade. Fica estabelecido um vínculo entre eles e isso é muito importante para ambos. “Esse vínculo emocional é fundamental para a formação de atitudes positivas frente ao idioma e à cultura que ele veicula” (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, 17).

O que acabamos de relatar aqui também ocorre do outro lado da fronteira, quando brasileiros estudam na escola-espelho do país vizinho. O trabalho é desenvolvido da mesma forma, já que as atividades são planejadas para acontecer da mesma forma nos dois lados da fronteira.

Podemos concluir então que o cruzamento:

(...) permite entender os ganhos que há para as crianças não só em conhecer usos da língua, mas ainda em desenvolver vínculos pessoais concomitantes ao aprendizado destes usos. O medo, produto do desconhecimento do outro, se converte em curiosidade, surpresa e vontade de aproximação a partir de experiências conjuntas significativas (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, 18).

A escola só tem a ganhar quando todos estão unidos por uma educação intercultural de valorização, de paz e de respeito mútuo. A aproximação se torna mais suave e os laços de amizade se firmam.

### **3.3 A Busca por um Modelo de Ensino Eficaz**

Quando o PEIF foi desenvolvido, muitos questionamentos foram levantados no intuito de elaborar um programa que não fosse apenas “mais um”. Era necessário que o programa tivesse um diferencial para que pudesse ser intercultural. Era preciso desenvolver uma metodologia diferenciada e que viesse somar às características do programa.

A metodologia utilizada pelos professores em sala de aula é o ponto chave para o sucesso do ensino. Se for mal aplicada, pode trazer sérias dificuldades para os alunos quanto à aprendizagem e como resultado disso uma série de notas baixas que, por conseguinte, leva à repetência e à evasão. Esses fatores somados as dificuldades naturais já detectadas nas escolas

fronteiriças seriam desastrosos. Por isso encontrar uma metodologia adequada ao programa seria fundamental.

Os esforços foram concentrados em buscar um modelo de ensino onde os conteúdos trabalhos em sala visassem à manutenção e o desenvolvimento das línguas presentes na escola. Garantir que alunos e professores tivessem a oportunidade de usarem a língua materna ao mesmo tempo em que interagem com os demais colegas e com os próprios professores.

A proposta dessa metodologia é pautada na busca pelo conhecimento, ou seja, o aluno exerce um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem onde ele próprio constrói seu conhecimento a partir da sua vivência de mundo. Demo, nesse sentido, prefere usar o termo (re)construir o conhecimento, já que na sua concepção o uso da palavra construir pode trazer certo ar de audácia. “Prefiro usar o conceito de reconstruir apenas porque me parece mais modesto: partimos do que já conhecemos, dos saberes disponíveis, de nossa cultura e passado e, reconstruímos isto tudo” (DEMO, 2004, p. 14). O aluno se torna protagonista do seu processo de aprendizagem. Ele aprende a aprender tendo como combustível a motivação.

Freire também apresenta a mesma visão. Em suas palavras:

Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 14).

Ter um aluno participante ativo na busca do conhecimento através da interação com o seu meio é o que defende a teoria do construtivismo.

O construtivismo procura explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio, ou seja, o homem não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (NIEMANN e BRADOLLI, 2012, p. 12).

Os ideais do construtivismo são muito importantes para a educação como um todo, porém não discutiremos a teoria em si, já que não é o objetivo

deste capítulo. Nossa intenção é mostrar que o modelo de metodologia que está sendo discutido aqui se norteia nesta linha.

### 3.3.1 Ensino via Projetos de Aprendizagem

A busca por um modelo comum de ensino faz com que se pense numa metodologia que venha ao encontro com as diferenças linguísticas e culturais dentro das escolas. Então surge o EPA - Ensino via Projetos de Aprendizagens, cujo diferencial é oferecer uma educação intercultural pautada em projetos de aprendizagens, tendo como principal contribuição metodológica:

(...) possibilitar que se escolham os temas a serem desenvolvidos localmente, por turma ou por escola, conforme se considere mais oportuno e conforme as diferentes realidades das escolas em questão. Isso implica que escolas ou turmas diferentes podem realizar projetos diferentes entre si sem perder de vista os objetivos ligados tanto ao aprendizado das habilidades caracteristicamente escolares associadas ao avanço do letramento, por um lado, quanto os objetivos atitudinais associados à interculturalidade e ao manejo das duas línguas, por outro (ESCOLAS DE FRONTEIRA, 2008, p. 27).

Esse tipo de metodologia prevê a participação efetiva dos alunos em atividades a serem realizadas nas línguas que transitam na escola.

Em outras palavras podemos dizer que:

Essa metodologia se ancora na concepção de construção do saber a partir de pesquisa realizada pelo aluno, orientada pelo professor e, sobretudo, no fato de que o objeto da pesquisa/projeto de aprendizagem deve partir do interesse do aluno. O interesse por sua vez poderá surgir a partir de tantas e variadas motivações objetivas e subjetivas ao sujeito (SAGAZ, 2013, p. 131).

Os alunos participam de projetos que preveem atividades a serem realizadas na língua portuguesa, espanhola, guarani e indígena (quando detectada essa realidade através da aplicação do questionário sociolinguístico).

Trabalhar com o EPA permite aos professores (agora orientadores do conhecimento) conduzir projetos de aprendizagem que venham a fortalecer as línguas da escola. O aluno constrói seu conhecimento com a ajuda do professor participando ativamente do processo. Tudo isso acontece de acordo com o nível de conhecimento de cada turma e de cada aluno. O planejamento

das atividades do EPA acontece em conjunto com os professores das escolas-espelho no dia do *cruce*.

Ter uma metodologia que visa à manutenção das línguas não prejudica a aplicação dos conteúdos. Pelo contrário, permite que o aluno falante de outra língua consiga compreender melhor os assuntos abordados em sala e fazer relações com o seu cotidiano. Ele consegue se envolver com a aula, interagir com o grupo e se expressar melhor quando utiliza a sua língua para buscar o conhecimento necessário. O espaço da aula se converte em um ambiente de descobertas para esses alunos.

O EPA foi idealizado pelo IPOL, instituição que coordenava o PEIF até 2010. A sua concepção é baseada nos ideais de Pedro Demo, defensor da prática da pesquisa científica na escola desde as séries iniciais. Na visão do autor, um bom trabalho de pesquisa deve seguir cinco pontos importantes: começar com uma boa pergunta, informar fontes seguras de pesquisa para que o aluno possa construir suas respostas, ensinar o aluno a interpretar os dados pesquisados, extraindo o máximo de informações possíveis, auxiliar na produção oral e escrita já que essa é uma etapa importantíssima para a sistematização do conhecimento adquirido durante a pesquisa e, por fim, organizar a socialização dos conhecimentos que cada aluno trouxe durante o trabalho de pesquisa.

Demo, no seu livro intitulado *Pesquisa, Princípio Científico e Educativo*, deixa claro qual é a sua posição em relação à pesquisa. Ele procura derrubar os mitos de que pesquisa só se faz na universidade. Na sua concepção a pesquisa deve começar nas séries iniciais e deve ser prática rotineira na vida acadêmica dos alunos na rede básica de ensino. Eles saem da posição de meros receptores de conhecimento quando são instigados a construir suas próprias ideias e respostas. Para o autor, a pesquisa deve ter lugar de destaque na escola e deve ser iniciada a partir da pré-escola.

A pesquisa, ao ser utilizada em sala de aula, leva o aluno a buscar respostas e compreendê-las, faz com que as aulas não sejam apenas um repasse de conhecimento.

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equivoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em ambiente de

repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas a copiar) diante de um objeto, apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar, e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada. Onde aparece o questionamento reconstrutivo, não emerge a propriedade educativa (DEMO, 1998, p.7).

Na visão de Demo a pesquisa deve ser rotina diária dos professores e dos alunos na sala de aula. Na opinião dele é necessário desfazer esse engano de que pesquisa só é feita por pessoas com talento para pesquisa e que vivem somente para isso. É preciso romper com a forma tradicional de repassar o conhecimento e com a ideia de que pesquisa não é algo para a educação básica.

Demo se refere ainda as crianças dizendo que ela é uma pesquisadora nata. Ela questiona, mexe, monta e desmonta, buscando compreender como tudo funciona. Está experimentando a pesquisação, procurando entender o mundo a sua volta. Essa característica natural da criança acaba se perdendo quando ela vai para a escola. Nesse sentido ele explica que:

De fato, a criança é por vocação, um pesquisador pertinaz, compulsivo. A escola, muitas vezes, atrapalha esta volúpia infantil, privilegiando em excesso disciplina, ordem, atenção subserviente, imitação do comportamento adulto, como se lá estivesse para escutar e fazer o que os outros lhe mandam. Isto também faz parte, mas é a menos parte. Um profissional competente não perderia a ocasião de aproveitar esta motivação lúdica para impulsionar ainda mais o questionamento reconstrutivo, fazendo dele processo tanto mais produtivo, provocativo, instigador e prazeroso (DEMO, 1998, p.11).

Como podemos perceber, o EPA foi idealizado para provocar uma mudança de atitude em toda a escola. O trabalho com projetos centra seu ensino na prática, na busca, na pesquisa, de modo que o aluno esteja sempre aberto a novas aprendizagens. Há uma valorização do processo e não do produto em si.

A pesquisa passa a ser compreendida como atitude processual de investigação e que deve aparecer em todo o percurso da relação pedagógica. Portanto, se define pela capacidade de questionamento, e se configura como principal pressuposto da pesquisa, como fonte de construção de conhecimento. A atualização da pesquisa na sala de aula exige, inicialmente, uma mudança na atitude dos envolvidos no processo educacional, principalmente no que diz respeito ao

professor e aos alunos, quer dizer, o ensino pela pesquisa permite que ocorra uma circulação dos papéis antes fixos entre professores e alunos (MACIEL, 2005, p. 46).

Demo ainda completa dizendo que o trabalho na sala de aula deve ser repensado, sair da mesmice das aulas teóricas que acabaram se tornando um monólogo realizado pelo professor. Na visão do autor, é importante que a escola crie um ambiente favorável para a descoberta, onde o aluno possa participar ativamente, expondo suas ideias, seus questionamentos, criando e recriando novas histórias, novas experiências, exercendo seu papel de protagonista. Ao vir à escola, a criança deve ter no professor um parceiro de trabalho, alguém que vai caminhar junto com ele, orientando a pesquisa e motivando-o sempre. Esse é o grande desafio.

Por isso Demo pede que as salas de aulas tradicionais, clássicas, sejam repensadas.

Transformar a sala de aula em local de trabalho conjunto, não de aula, é uma empreitada desafiadora, porque significa, desde logo, não privilegiar o professor, mas o aluno. (...) Este deve poder se movimentar, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de participação, a par de também precisar de silêncio, disciplina, atenção nos momentos adequados. Supõe ainda organizar o ritmo de trabalho, talvez não mais aulas de 50 minutos, substituindo-as por um tempo maior que permita desenvolver tarefas mais participativas e profundas. Em vez da carteira individual, provavelmente seria melhor mesas redondas. Em vez de silêncio obsequioso, seria preferível o barulho animado de um grupo interessado em realizar questionamentos reconstrutivos (DEMO, 1998, p. 17-18).

Como podemos perceber o EPA é um desafio para as escolas que aderem ao PEIF. Com uma metodologia tão desafiadora é importante que toda a comunidade escolar esteja envolvida nesse processo e que queiram essa mudança, aceitem o novo e se motivem para iniciarem o trabalho com vontade e determinação.

### **3.4 A construção de Mapas Conceituais como recurso pedagógico: o aluno como protagonista**

Visando ao trabalho intercultural, o EPA “prevê o protagonismo dos alunos no percurso da pesquisa e também do professor, que deixa de

exclusivamente preparar aula e passa a preparar-se para a aula, se munindo de insumos para a orientação” (SAGAZ, 2013, p. 137).

As práticas tradicionais saem de cena para que a prioridade seja a construção do conhecimento. A participação do aluno é mais ativa já que ele se sente valorizado ao mesmo tempo em que ele questiona e é orientado a buscar essas respostas. Nesse anseio, a construção dos mapas conceituais como uma estratégia de ensino/aprendizagem é vista como uma forma de ter a participação efetiva dos alunos, visando, através da motivação e do desafio, à construção do conhecimento.

Os mapas conceituais possuem várias aplicações e na educação tem auxiliado professores e alunos no crescimento conjunto, na descoberta e na criação de novas formas de aprender. Eles acabaram se tornando um recurso didático facilitador do processo cognitivo. Desenvolvido pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak na década de 70, o mapa conceitual é uma ferramenta utilizada na educação para organizar e representar o próprio conhecimento, sistematizando conceitos e facilitando a aprendizagem significativa. Os mapas conceituais são muito úteis no processo educativo “porque possibilitam o acompanhamento dinâmico das aprendizagens dos estudantes e, por consequência, facilitam o planejamento de intervenções do professor orientador” (DUTRA, 2014, p. 17).

Mapas conceituais são ferramentas gráficas que auxiliam na organização do conhecimento, contribuindo para representação dos mesmos. A ferramenta apresenta estrutura e características próprias que auxiliam na sua utilização, principalmente quando usado na educação. De acordo com Novak e Cañas, um bom mapa conceitual é construído a partir de uma situação-problema, procurando, assim, tentar compreendê-lo. “O ideal é que mapas conceituais sejam elaborados a partir de alguma questão particular que procuramos responder, o que denominamos questão focal” (NOVAK e CAÑAS, 2010, p10).

Os mapas conceituais proporcionam ao aluno uma aprendizagem significativa ou aprendizagem com significado. Esse modelo de aprendizagem era defendido pelo psicólogo norte americano David Paul Ausubel na década de 60. Para ele o conhecimento prévio do aluno deveria ser valorizado de modo que possa construir uma estrutura mental tal como um mapa conceitual e

assim (re)construir o conhecimento, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Para Ausubel, o conhecimento prévio é o ponto de partida que todo professor deve levar em conta ao iniciar um novo conteúdo, pois é a invariável que mais influência a aprendizagem.

Maffra explica que:

A aprendizagem significativa busca compreender de que forma o indivíduo constrói significados sendo, portanto, uma tentativa teórica que visa explicar os mecanismos internos ocorridos na mente em relação ao aprendido e à forma como ocorre a estruturação do conhecimento. (MAFFRA, 2011, p. 14-15).

A aprendizagem significativa busca a valorização do conhecimento que o aluno já tem sobre determinado assunto ou conteúdo para que, a partir desse ponto, o aluno possa construir novas estruturas mentais enriquecendo cada vez mais seu conhecimento prévio. Segundo os estudos de Ausubel, para se ter uma aprendizagem significativa é necessário observar duas condições importantes:

Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. (PELIZZARE, *et al*, 2002, p. 38).

Novak e Cañas explicam que é importante a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica. Os dois tipos de aprendizagem se refere ao modo como o aluno vai receber os conteúdos. Na intenção de distinguir os dois modelos de aprendizagem, os estudos de Ausubel (citado por Novak e Cañas) apontam três pontos fundamentais para se obter uma aprendizagem significativa.

1. O material a ser aprendido deve ser conceitualmente claro e apresentado com linguagem e exemplos relacionáveis com o conhecimento anterior do aprendiz.
2. O aprendiz deve possuir conhecimento anterior relevante. Essa condição pode ser encontrada após os três anos de idade para praticamente qualquer campo disciplinar, mas é preciso ser cauteloso e explícito na elaboração de quadros conceituais se o objetivo é apresentar conhecimento específico detalhado em qualquer campo em lições subsequentes.

3. O aprendiz precisa ter vontade de aprender de modo significativo. A única condição sobre a qual o professor ou mentor não possui controle direto é a da motivação dos estudantes em aprender tentando incorporar novos significados ao seu conhecimento prévio, em vez de simplesmente memorizando definições de conceitos ou afirmações proposicionais, ou ainda procedimentos computacionais (NOVAK e CAÑAS, 2010, p11).

Para que a aprendizagem significativa aconteça, é importante que o aluno pense no conteúdo que está sendo estudado. Que ele consiga fazer relações com o conhecimento prévio adquirido em outros momentos de sua vida, seja na própria escola ou em outra situação de uso. Dessa forma o ensino passa a fazer sentido para o aluno.

A aprendizagem mecânica ou memorística acontece quando o aluno não apresenta conhecimento prévio sobre determinado tema, neste caso esse modelo é aplicado para que o aluno adquira o conhecimento inicial sobre o novo assunto que está sendo apresentado. Para Ausubel, esse conhecimento inicial deve servir de âncora para a construção do novo conhecimento.

Segundo a teoria de Ausubel, na aprendizagem há três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”, para dizer de outra maneira. A explicação dessas vantagens está nos processos específicos por meio dos quais se produz a aprendizagem significativa onde se implica, como um processo central, a interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o conteúdo de aprendizagem. Essa interação traduz-se em um processo de modificação mútua tanto da estrutura cognitiva inicial como do conteúdo que é preciso aprender, constituindo o núcleo da aprendizagem significativa, o que é crucial para entender as propriedades e a potencialidade (PELIZZARE *et al*, 2002, p. 39-40).

Sem dúvidas, a utilização dos mapas conceituais na sala de aula, como forma de representação do conhecimento, modifica a forma de trabalhar do professor e oportuniza os alunos a um aprendizado concreto e significativo através da curiosidade e da descoberta.

#### **3.4.1 O Trabalho com Mapas Conceituais: o exemplo da escola piloto João Brembatti Calvoso de Ponta Porã**

O trabalho com mapas conceituais tem mostrado uma eficácia muito grande na sala de aula. Os estudantes podem opinar sobre o que querem aprender de forma a satisfazerem suas curiosidades. A escola piloto do PEIF/MEC/SEB/UFGD utiliza os mapas conceituais como recurso metodológico e tem obtido ótimos resultados em relação ao ensino/aprendizagem dos seus alunos. A escola Estadual João Brembatti Calvoso utiliza os mapas conceituais e, de acordo com relatos dos professores, da direção e coordenação pedagógica da escola, estão obtendo resultados muito positivos ao mesmo tempo em que promovem a interculturalidade. Os alunos acabam aprendendo aquilo que querem aprender efetivamente e nas línguas que estão circulando na escola: português, guarani e espanhol.

Para que o trabalho com mapas conceituais seja realmente eficaz, devem ser pautados seis pontos centrais e extremamente importantes. Segundo Sagaz, os seis pontos são:

- I) abertura da problemática, ou seja, momento em que os alunos são provocados a fazer perguntas sobre qualquer assunto de interesse. Esse momento pode demorar uma ou mais aulas (...);
- II) construção do mapa conceitual, ou seja, um mapa das perguntas, conceitos, etc. que derivam da pergunta principal (...);
- III) definição dos eixos da pesquisa: estrutura-se as linhas gerais da pesquisa, agrupando as perguntas, conceitos, etc. que foram colocados no mapa conceitual, e a partir deles se pode definir por onde começar, também se pode ter grupos diferentes buscando respostas para diferentes perguntas para compor a pesquisa;
- IV) construção das estratégias para buscar respostas, em geral os professores trazem esse planejamento (que seria realizado em conjunto) pronto para sala de aula ou dependendo da faixa etária dos alunos essas estratégias vão sendo construídas mais ou menos conjuntamente com os estudantes (...);
- V) a avaliação é contínua e por isso dividida em operacional, atitudinal e informacional e proporciona ao professor a correção do rumo do trabalho e dá visibilidade para que o professor fomente as potencialidades dos alunos e auxilie no desenvolvimento das menos potenciais;
- VI) culminância, ou seja, apresentação final da pesquisa. Podendo haver apresentações como processo de trabalho, nas quais inclusive se define como será apresentado o resultado final e para quem.(SAGAZ, 2013, p. 122)

O sucesso na construção dos mapas está na organização dos questionamentos dos alunos, o que querem de fato saber, as curiosidades da turma e o que realmente é relevante que eles aprendam. O insucesso do uso dos mapas ocorre quando se organiza o conhecimento que os alunos já

possuem sobre o assunto. Neste caso não há mais nada a se aprender. Abaixo seguem modelos de mapas conceituais elaborados na escola piloto de Ponta Porã.

### IMAGEM 02- Mapa conceitual, turma 1° ano B – ensino fundamental



Fonte: Fanpage do PEIF/MEC/SEB/UFGD<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Fanpage do PEIF/MEC/SEB/UFGD. Disponível em: [https://www.facebook.com/peifufgd/photos\\_stream](https://www.facebook.com/peifufgd/photos_stream). Acesso em: 10 fev. 2015.

**IMAGEM 03 - Mapa conceitual, turma 5° ano A – ensino fundamental**


Fonte: Fanpage PEIF/MEC/SEB/UFGD<sup>50</sup>

**IMAGEM 04 - Mapa conceitual, turma 4° ano B – ensino fundamental**


Fonte: Fanpage do PEIF/MEC/SEB/UFGD<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Idem 49.

Os Mapas conceituais dessas turmas giram em torno da curiosidade e do desejo das crianças em saber um pouco mais sobre cada um desses temas. A partir do questionamento central desenvolveram-se as questões que partem dos próprios alunos. No momento em que a turma estava elaborando os mapas, estas eram as perguntas que eles gostariam de saber.

Com o mapa pronto, incia-se uma outra etapa, muito importante para o desenvolvimento da metodologia: o planejamento das aulas. O *cruce* nessa etapa tem um papel fundamental. Os professores fazem o cruzamento para planejarem suas aulas de modo que cada um coloca seu ponto de vista, propõe atividades e ferramentas para que o trabalho tenha sucesso e os alunos tenham seus questionamentos respondidos ao mesmo tempo que desenvolvem outras habilidades necessárias para aquela faixa etária. O planejamento em conjunto faz com que os professores possam enxergar as dificuldades que surgirão por parte dos alunos e traçar estratégias que possam auxiliá-los nesse momento.

O planejamento conjunto tem conseguido que as estratégias de ambos países sejam similares; suas dinâmicas, suas condutas na aula, as tarefas propostas, como a utilização de vídeos, músicas, jogos, circuitos recreativos, contato com os livros, com a leitura de histórias, com a evocação do passado, desenhos, dramatizações... (POLITICA PARA UMA NUEVA FRONTERA, 2007, p. 55).

Cada professor pertencente a escola-espelho, trabalhará em suas aulas conteúdos que venham de encontro com os mapas criados pelos alunos e através da busca, da pesquisa e da descoberta eles mesmos construirão o conhecimento necessário para responder aos seus questionamentos.

Após o planejamento das aulas, os mapas conceituais são fixados em sala de aula e a cada dia são retomados os assuntos pertinentes a eles. Durante o trabalho com os alunos novos, questionamentos podem surgir, pois os mapas não são um mecanismo fechado. Durante a pesquisa, a busca pelo conhecimento, novas questões podem ser levantadas pelo grupo e isso é natural já que os mapas conceituais permitem essa abertura. Dependendo dos novos questionamentos poderão surgir novos projetos de pesquisas e novos mapas conceituais. É importante esclarecer que mesmo sendo necessário

---

<sup>51</sup> Idem 49.

construir outros mapas, cada projeto é iniciado e finalizado para que se inicie outro. Isso é necessário para que o trabalho com os mapas fechem um ciclo.

Durante o trabalho com os mapas, é importante que o professor procure instigar os alunos a buscar as respostas, motive-os para o trabalho. Não dar a resposta, mas mostrar o caminho que eles devem percorrer é a forma mais adequada para se obter uma aprendizagem significativa, relacionando esse conhecimento com o cotidiano de cada um, com a língua e cultura de cada um.

Como podemos notar, o planejamento conjunto é uma das condições para que qualquer projeto possa funcionar. Superar as dificuldades do *cruce* é fundamental. Os professores das duas escolas precisam estar em contato uns com os outros para discutirem as estratégias de ensino, conhecer a realidade da escola-espelho. Neste caso, é fundamental que haja recursos financeiros para fazer a locomoção desses professores, compatibilidade de horário para que esses eles possam se encontrar e planejar seus trabalhos. É necessária ainda a capacitação desses professores para que possam entender os objetivos do PEIF e do EPA, compreender os conceitos de interculturalidade e cultura, ter conhecimento pleno da realidade daquela fronteira bem como a importância do *cruce*. De nada adianta a escola participar do programa sem esses esclarecimentos. É importante que todo o corpo docente, coordenação pedagógica e direção das escolas envolvidas estejam inteirados sobre o programa e queiram trabalhar com esse tipo de metodologia. É um momento de sair da zona de conforto de cada um e enfrentar os desafios, pois só assim se alcança o sucesso.

A capacitação é a primeira etapa do PEIF, sem ela a escola não pode iniciar seus trabalhos e com a rotatividade de professores (vaga pura, licenças para tratamento de saúde, vaga de diretor) sempre haverá alguém que não estará integrado e isso prejudica o desenvolvimento das atividades. É importante que professor convocado, após ter passado pela capacitação, permaneça na mesma escola pelo maior tempo possível.

Sabemos que essa situação não é provocada pela escola, mas as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, órgãos responsáveis pelas escolas que participam do PEIF, deverão orientar seus diretores quanto a esse fator para que o programa possa acontecer na efetividade.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A fronteira Porã é rica em diversidade, mesclada de códigos linguísticos e culturais que fazem do sistema escolar um conjunto de sistema semiótico modelizante, ou seja, uma linguagem atravessada por diversas linguagens. Este entrecruzamento de códigos, como textos de cultura que se recodificam, mesmo sem perder os traços que os distinguem, geram novos textos culturais. Estes se edificam como encontro de signos de várias esferas e povos distintos, em um espaço fronteiro único, a fronteira Brasil/ PY, em um espaço de semiose. Portanto a mescla de códigos, a inter e a intratextualidade, o corte, a colagem, intrínsecos do processo de produção semiótica, que como tatuagem, participa ou não do processo de criação de linguagem, funciona como escritura entre a escritura fronteira.

Esse espaço tão rico culturalmente não responde a uma única intenção de significação do sistema escolar, ou da pedagogia dominante, mas abre-se a todas as interpretações possíveis e democráticas. Desse modo, o PEIF nasceu como um programa mestiço e mesclado, do ponto de vista linguístico. O programa, desde o seu surgimento, é intercultural e tem uma preocupação muito forte em oferecer uma educação diferenciada baseada na cooperação fronteira, em que a superação da ideia de fronteira vai além de uma barreira visível ou invisível, permitindo o acesso a oportunidades sociais, educacionais, culturais e econômicas rompendo os entraves de contato com a língua e com o outro.

A pesquisa nos mostra que o programa é grandioso, com uma base muito sólida, mas que necessita de uma política educacional forte, de parceiros dispostos a trabalhar por esse modelo de educação intercultural, e principalmente leis e acordos bilaterais que permitam a funcionalidade das atividades interculturais. O PEIF funciona na fronteira e precisa das leis internacionais para que *cruce*, por exemplo, possa acontecer e assim desenvolver as atividades dentro do EPA. É importante entendermos aqui que o PEIF só funciona se houver, no mínimo, dois países que, de comum acordo, queiram o programa funcionando em suas escolas. Não há como ele funcionar apenas de um lado da fronteira devido a sua característica intercultural. Por isso a grande relevância dos acordos, decretos e leis para oficializar e tornar o PEIF possível.

Neste sentido, queremos destacar aqui alguns pontos importantes referentes ao programa. Um deles refere-se ao papel fundamental das Universidades na coordenação do PEIF, já que elas possuem grande responsabilidade social e cultural com um efeito transformador na sociedade. Ter as Instituições de Ensino Superior como parceiras, foi uma grande “sacada” da coordenação geral do programa, pois elas, ao dar o suporte necessário para as escolas que integram o PEIF, colaboram com profissionais para consultoria, oficinas e auxiliam nas dificuldades que os professores estão tendo naquele momento. A Universidade acaba suprindo as necessidades que a escola tem e não consegue resolver sozinha. Por isso é importante que a escola veja na Universidade uma parceira e que busque nela soluções para suas fraquezas.

Outro ponto que nos chamou a atenção durante as leituras dos documentos oficiais é a importância do ENAFROM para PEIF. Sem ele é muito difícil o *cruce* acontecer. O programa inicialmente prevê o cruzamento de professores para terem experiências interculturais com o país vizinho, mas sem uma lei que regulamente isso e o ENAFROM dando todo o respaldo necessário, o *cruce* não pode acontecer efetivamente. Isso é um agravante para o programa e é urgente que isso seja revisto e que se busque fechar essa parceria.

O *cruce*, como vimos no capítulo 3, é essencial para a concretização das atividades do PEIF. É através desse momento que, tanto professores quanto alunos, podem ter uma experiência intercultural, conhecer melhor a cultura do outro, a vivência do outro, ter contato com a língua do outro e, acima de tudo, mostrar que nenhuma cultura é melhor ou pior do que a outra, e sim, são apenas incompreendidas.

A escola tem papel social e é responsável por preparar o aluno para se tornar um cidadão consciente de seu papel na sociedade. O contato multicultural dentro da escola é muito importante para esta formação, pois permite, através da experiência do *cruce* entender o outro como ele é, e isso, muitas vezes, não é possível fora dela. O preconceito, um sentimento já arraigado em nossa sociedade, pode transformar esse ato tão natural da fronteira em um momento de frustração chegando ao ponto de se transformando em raiva ou até em hostilidade. Desse modo, acreditamos que a presença do ENAFRON e acordos bilaterais permitindo o cruzamento e dando

a legalidade necessária ao evento, será essencial para a formação completa desse cidadão da fronteira.

Ao longo de nossa pesquisa, pudemos perceber a enormidade do PEIF. O processo de expansão é um grande marco para o programa. Cada encontro, cada visita, cada relato de alunos e professores é um momento especial e único, onde as informações obtidas comprovam que o programa é de suma importância para a fronteira. Isso acaba assegurando a eles um ensino de qualidade e de valorização das culturas. Por isso a importância do Ensino via Projetos de Aprendizagem.

O trabalho com o EPA tem transformado as aulas em descobertas e em momentos de interação cultural. Aprender os conteúdos básicos do currículo, bem como as línguas da fronteira, tem se tornado muito mais interessante e atrativo. Isso tem contribuído para a redução da evasão escolar e da repetência, além da melhoria das notas do IDEB. Com certeza é um modelo de ensino diferenciado para uma realidade diferenciada, promovendo a igualdade, o respeito e a paz.

Cabe aqui lembrar que, hoje, o PEIF encontra-se parado no âmbito das Universidades, por contingência de recursos do Governo Federal. Porém, o mesmo continua funcionando, parcialmente, em algumas escolas, como na Escola Estadual João Brembatti Calvoso da cidade de Ponta Porã/MS. A escola só está conseguindo desenvolver o trabalho, porque aderiu ao programa Mais Educação. É importante frisar a parcialidade do trabalho, pois o *cruce*, coração do Programa, não acontece.

As dificuldades para a continuidade do PEIF chamam a nossa atenção e certamente será tema de outras discussões, de outras dissertações.

Como podemos ver, o PEIF está inserido num cenário complexo, em uma fronteira multiétnica, caracterizada por uma variedade de mestiçagens e por uma riqueza linguístico-cultural própria da fronteira. O PEIF se preocupa com esse mosaico cultural e busca em primeiro lugar a valorização de jovens e crianças que estudam nas escolas de fronteira oferecendo uma educação intercultural adequada a essa realidade. A língua faz parte da vivência desses alunos bem como os costumes, as crenças e as religiões. Elas são manifestadas dentro da escola e talvez seja por essa razão que a escola acaba sendo concebida como centro de produção, manifestação e de expressão

cultural. Acaba se tornando um espaço de enunciação multilíngue. Desse modo é importante frisar que a escola é o espaço “onde mais se produzem e se vivem as culturas; onde cada aluno é um indivíduo cultural, que tem modos de ser e de se expressar oriundos de um processo histórico e de experiências do meio em que vive” (SILVA, 2010, p. 218).

As escolas de fronteiras carregam uma responsabilidade social, linguística e educacional muito grande. Problemas de identidade cultural, discriminação, baixa estima, evasão são apenas algumas das situações que certamente elas enfrentam. Por isso o PEIF é tão importante para essa região, pois vem confrontar essa realidade e proporcionar o diálogo entre as línguas, a convivência entre culturas diferentes, proporcionando uma educação diferenciada, de valorização do diferente como “diferente” e não como “melhor” ou “pior” ou ainda como “mais importante” ou “menos importante”, promovendo assim o respeito mútuo tendo como base as práticas interculturais.

Promover a interculturalidade é entender e conhecer o outro, conhecer sua cultura, seu país, sua língua, sua história; é estar com o outro procurando entendê-lo, é trabalhar e produzir sentidos juntos. É ter respeito e dar respeito, superar rixas e preconceitos. Promover a interculturalidade é contribuir para o aprimoramento das relações comunicativas tendo em vista que as línguas faladas na escola, mesmo expostas em maior ou menor grau, possibilitam uma aprendizagem de línguas em um contexto único, com maior eficácia e ainda com nativos da língua. Promover a interculturalidade é criar um espaço de relação e diálogo entre culturas, promovendo a igualdade e o amor fraterno mútuo. É reconhecer a existência de diferentes códigos culturais, convivendo juntos, dialogando, se misturando, criando novas linguagens e novos códigos. É compreender que a cultura é viva e aberta, pronta para novos diálogos culturais, promovendo o enriquecimento da cultura da fronteira.

Respeitar essa diversidade cultural multilíngue dentro desse espaço semiótico de enunciação é fundamental. E é nesse sentido que o PEIF acaba se tornando uma vitrine, para que outros países, que apresentam uma preocupação com a fronteira, queiram saber mais sobre o programa e desejem trabalhar com ele. O PEIF valoriza os encontros linguísticos, culturais e também sociais de todos que convivem na fronteira.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética de la Creación Verbal**, Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

BALLER, L. **Cultura, Identidade e Fronteira: Transitoriedade Brasil/Paraguai (1980-2005)**. 2008, 186 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2008.

BHABHA, H. K. **O Lugar da Cultura**, Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística I**, tradução: Eduardo Guimarães, et al. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística II**, tradução Eduardo Guimarães, et al. revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães, 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BRASIL, Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Programas Regionais, Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005.

BRASÍLIA, **Mercosul Social e Participativo: Construindo o Mercosul dos povos com democracia e cidadania**, 1. ed. Brasília: Ibraes, 2007, 108 p. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/acoes-internacionais/Articulacao/articulacao-internacional/mercosul/livro-mercosul-social-participativo.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2015.

BUENOS AIRES: **Política para una nueva frontera** Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 1. ed. Contar Pedagogias, 2007.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CHACAROSQUI-TORCHI, G. da F. **Por um cinema de poesia mestiço: o filme “Caramujo-flor” de Joel Pizzini e a obra poética de Manoel de Barros**. 2008, 177 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Colóquio de Outono: **Estudos de tradução**. Estudos Pós-Coloniais, Braga, Universidade do Minho, pp. 77-87.

RIBEIRO, D. **As Américas e a Civilização**: Formação histórica e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**, 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUTRA, I. M. (org.) **Trajetórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental**: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia, Caderno 7, Iniciação Científica, Brasília, Ministério da Educação, 2014.

**ESCOLAS DE FRONTEIRA, Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF**, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministério da Educação, Brasília e Buenos Aires, 2008.

FERNANDES E. A. **Experiências Linguísticas**: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira entre Brasil e Paraguai. 2012, 102 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

FIORIN, J. L. Relações entre sistemas no interior da semiosfera. In: MACHADO, I. (org), **Semiótica da Cultura e Semiosfera**, São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007.

FLEURI, R. M., Educação Intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais, **Revista Perspectiva**, v. 20, n. 02, p. 405-423, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996, versão digitalizada, 2002.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

GROSSI, E. A relação entre ciência e arte, cultura e não-cultura, **Academos revista eletrônica da FIA**, v. 1, n. 1, p. 11-20, jul. / dez. 2005.

GRUZINSKI, S. **O Pensamento Mestiço**, São Paulo: Companhia das Letras, 2001

GUIMARAES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped\\_sul\\_2012/anais](http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/anais)>. Acesso em 09 jan. 2015.

LAPLANTINE E NOUSS, F. e A. A Mestiçagem. Lisboa, Instituto Piaget, S.D/1997/2006.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**, 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001, versão digitalizada, 60 p.

LÓTMAN, I. M. **La Semiosfera I: Semiótica de la cultura y del texto**, España: Ediciones Catedra, Universitat de Valencia, 1996.

LUCE, M. B., Línguas e Linguagens na Fronteira, a universidade, In: BOESSIO, A. L. M., RIZZON, C. G. (org), **Fronteiras conceitos e práticas em contato**, Revista Todas as Musas, 2014.

LUCID, D. P. *Soviet Semiotics. An Anthology*. Trans. and Ed. by Daniel P. Lucid. D. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1977.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A., Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACHADO, I. **Escola de Semiótica: a Experiência de Tártu-Moscú para o Estudo da Cultura**, Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org), **Semiótica da Cultura e Semiosfera**, São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura em campo semiótico**. Revista USP, São Paulo, n.86, p. 157-166, junho/agosto 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13822/15640>>. Acessado em: 29 abr. 2015.

MACIEL, V. A. **Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações**, 2005, 103 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MAFFRA, S. M. **Mapas Conceituais Como Recurso Facilitador da Aprendizagem Significativa** – uma abordagem prática, 2011, 129 f. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal do Rio de Janeiro, *Campus Nilópolis*, 2011.

NIEMANN, F. A. BRANDOLI, F. **Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática**, Anais de Evento IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012, disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

NOGUEIRA, P. A. S. Traduções do intraduzível: semiótica da cultura e o estudo de textos religiosos nas bordas da semiosfera, **Revista Estudos de Religião**, v.29, n.1 . 102-123 . jan-jun. 2015.

NOVAK, J. D. CAÑAS, A. J. Teoria Subjacente aos Mapas Conceituais e como elaborá-los e usá-los, **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em 29 abr. 2015.

PEIXOTO, P. T. C. Multiculturalismo, transculturalismo e heterogênesse urbana: composições da diversidade para a produção do transconhecimento. **Revista Visões**, n. 7, p. 2, jul. 2009/dez 2009. Disponível em: <<http://www.fsma.edu.br/visoes/principal.html>>. Acesso em 30 abr. 2015.

PELIZZARI, A. KRIEGL, M. L. BARON M. P. *et al.* Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista do Programa de Educação Corporativa (PEC)**, Curitiba - PR, v.2, n.1, p. 37-42, jul.2001/jul.2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

PEREIRA, M.C. Experiências, vivências e o imaginário na fronteira seca do sul de Mato Grosso do Sul, in: **Escolas Interculturais de Fronteira**, Ano XXIV - Boletim 1 – Salto para o Futuro, TV Escola, Maio, 2014.

ROCHA, F. C. W. **Desenvolvimento dos Municípios na Faixa de Fronteira; necessidade de alterações na lei nº 6.634/79, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**, 2008. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1534>>. Acesso em 10 ago 2014.

SAGAZ, M. R. P. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de ação político linguística**, 2013, 170 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SARDUY, S. O Barroco e o Neobarroco. In: MORENO, César Fernández (org.) **América Latina em sua literatura**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SARTORI, H. A. P. **Inserção dos Autores Subnacionais no processo de Integração regional: O caso MERCOSUL**. Dourados: editora da UFGD, 2013.

SILVA, Z. R. Educação e intercultura para além da fronteira, **Revista Espaço Pedagógico - REP**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 211-222, jul. / dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas interculturais na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na Escola Estadual Marechal Rondon**, 2011, 197

f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

STURZA, E. R., **Línguas de fronteira e política de línguas**: uma história das ideias linguísticas, 2006, 168 f. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Línguas de Fronteira**: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. *Revista Ciência e Cultura* [online], v. 57, n.2, p. 47-50, 2005.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **As Américas e a Civilização**: Formação histórica e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. Petrópolis: Vozes, 1983

RIBEIRO, A. S. "A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira", in B. Santos (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto, Afrontamento, pp. 463-488, 2001.

VAZ RAMOS, A. *et al*, **Campo Conceitual da Semiosfera**, In: MACHADO, Irene (org), **Semiótica da Cultura e Semiosfera**, São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

VELHO, A. P. M. A Semiótica da Cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação, **Revista de Estudos de Comunicação**, Curitiba, v. 10, n. 23, p. 249-257, set. /dez. 2009.

VIEIRA, J. A. **Semiosfera e o Conceito de Umwelt**, In: MACHADO, Irene (org), **Semiótica da Cultura e Semiosfera**, São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007.

VÓLKOVA AMERICO, E. **Alguns Aspectos da Semiótica da Cultura de Iúri Lótman**, 2012, 343 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura Russa. Área de Concentração: Literatura e Cultura Russa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.