

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Faculdade de Direito e Relações Internacionais

Curso de Relações Internacionais

Fernando Vilela de Melo

Ensino e diversidade na fronteira:

contornos fluidos, desenhos móveis

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Federal da Grande Dourados, como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Relações Internacionais

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita de Cássia A. Pacheco Limberti

Dourados - MS

Fevereiro / 2014

Resumo: Este trabalho aborda a importância do “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” em desenvolvimento, atualmente, na fronteira entre Brasil e Paraguai, nas cidades-gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Para a clara compreensão da necessidade do programa, faz-se, antes de sua abordagem, a conceitualização de dois termos essenciais “Língua Materna” e “Fronteira”. Assim, o ensino intercultural bilíngue mostra-se como importante ferramenta para o conhecimento recíproco e o fortalecimento da identidade fronteiriça.

Palavras-chave:

Fronteira; diversidade; língua; interculturalidade; identidade.

Abstract: This work discusses the importance of the “Intercultural Schools of Borders Program” under development, currently, on the borders between Brazil and Paraguay, in the twin-cities of Ponta Porã and Pedro Juan Caballero. For a clear understanding of the need for the program, before its approach, there is the conceptualization of the key-terms “Mother Tongue” and “Borders”. Therefore, the bilingual intercultural education shows itself as an important tool for the mutual knowledge and the strengthening of the border identity.

Key-words:

Borders; diversity; language; interculturality; identity.

SUMÁRIO

1 – Introdução.....	4
2 – O Papel da Língua na Constituição do Sujeito.....	6
e na sua Forma de Ver e Estar no Mundo	
3 – Fronteira: Lugar de (Des)Encontros.....	11
4 – Ensino Bilíngue: Alternativa de Adaptação.....	16
para a Diversidade	
5 – Divagações Conclusivas sobre o Ensino.....	23
na Fronteira	
6 – Referências.....	26
7- Anexos.....	28

1 – INTRODUÇÃO

Na atualidade, a globalização encontra-se presente em todos os discursos e práticas além-fronteiras. Para proteger-se dos seus possíveis efeitos colaterais, os Estados buscam unir-se em blocos regionais. A proximidade geográfica, no entanto, não neutraliza as diferenças, as quais, muitas vezes, se traduzem em preconceitos. Para que a integração ocorra de maneira a evitar atritos, há que se prepararem as partes para o conhecimento mútuo. Assim procura fazer o “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” que está em vigor em cidades gêmeas da fronteira entre Brasil e demais países-membro do MERCOSUL.

Este trabalho abordará a importância da iniciativa com ênfase na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul e o departamento de Amambay, Paraguai, em que duas escolas, - uma na cidade de Ponta Porã e outra na de Pedro Juan Caballero - são partícipes do programa. Inicialmente, verificavam-se, na escola brasileira, diversas formas de preconceitos vividas pelos paraguaios diante dos nacionais. Elas não somente vinham do fato de eles serem estrangeiros, como também poderiam ser reforçadas por características particulares de cada um (etnia, gênero, status social, dentre outras), sobretudo pela língua materna, o que resultava em grave violência simbólica (coação por meio de imposições vindas dos discursos dominantes).

Essa violência não encontrava resistência por parte dos indivíduos que as sofriam por eles se encontrarem em posição assimetricamente inferior àqueles que a produziam, pois os mesmos são oriundos de um país mais pobre e vêm para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Dentre tais condições, buscam uma melhor educação, a qual, paradoxalmente, transforma-se em instrumento de tortura para sua subjetividade.

Por esses problemas, viu-se necessária a criação de um projeto que buscasse estudá-los e tratá-los por meio da preparação do ambiente escolar de fronteira para o recebimento de alunos estrangeiros. Conseqüentemente, foi estendido às duas cidades dessa fronteira o “Programa Escolas Interculturais de Fronteira”, acordado desde 2008 entre a Argentina e o Brasil, seguindo-se a elas várias outras cidades entre países-membro do MERCOSUL. O acordo buscava melhorar o entendimento entre educadores e estudantes, trazendo para o grupo dos primeiros, indivíduos da nacionalidade dos segundos, e vice-versa, gerando com isso uma atenuação e o controle dos problemas da fronteira linguística e cultural entre ambos os grupos.

A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho encontra-se na necessidade de trazer à tona os ganhos que houve no ambiente escolar após o estabelecimento do programa na citada fronteira. Com isso, poder-se-ão buscar maneiras para garantir a permanência dos mesmos e ainda apontar alternativas para possíveis melhorias.

Ele ainda se justifica pela proximidade da Universidade Federal da Grande Dourados à região fronteira entre os dois países, visto que muitos de seus estudantes - que futuramente serão professores - são oriundos dali e, possivelmente, retornarão a essa parte de Mato Grosso do Sul para trabalhar após graduados. Assim, eles poderão utilizar-se dos conhecimentos produzidos neste estudo para o aprimoramento do ensino desenvolvido nas demais escolas de fronteira. Embora não estejam no programa, muitas, provavelmente, também possuem alunos paraguaios.

Por fim, há que se destacar o compromisso social que a Universidade tem com a região em que se situa. Não somente a instituição em si, como também seus membros, incluindo-se os acadêmicos, os quais devem, por tal compromisso, engajar-se em projetos que produzam novos conhecimentos e, conseqüentemente, contribuam na geração de melhorias para a sociedade local como um todo.

O trabalho divide-se em três partes. Na primeira, abordar-se-ão os conceitos de línguas maternas, tanto nacionais quanto minoritárias. Em seguida, será abordado o conceito de fronteira e a situação de encontro cultural que se dá nessa região geográfica, especificando a fronteira do Brasil com o Paraguai, entre o estado brasileiro de Mato Grosso do Sul e o departamento paraguaio de Amambay, onde ficam as cidades gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Por fim, desenvolver-se-á uma análise da implantação do “Programa Escolas Interculturais de Fronteira”, identificando-se os problemas sanados e os benefícios adquiridos.

A metodologia utilizada para se chegar à produção final constituir-se-á da consulta a produções científicas originadas da linguística, de onde serão obtidos os conceitos teóricos que serão utilizados na análise do texto referente ao acordo entre Brasil e Argentina, de março de 2008, quando se deu início ao programa “Escolas Interculturais de Fronteira”. Além da análise de tal texto, o contato entre o pesquisador e o ambiente-objeto de estudo, inspirado pelo método etnográfico provindo da Antropologia, por meio de visitas a eventos realizados pelo programa, também será utilizado para a elaboração do resultado final.

2 - O PAPEL DA LÍNGUA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E NA SUA FORMA DE VER E ESTAR NO MUNDO

Desde o nascimento somos apresentados ao mundo pelos sons articulados originados da boca (aparelho fonador) dos que estão ao nosso redor. Esses sons produzem palavras que, por sua vez, organizam-se em discurso. Resultada de um longo processo histórico e adaptativo específico de cada população, essa organização de sons, possuidores de significado, define-se como língua. As diferentes nações espalhadas pelo mundo possuem línguas diferentes, surgidas de diversas raízes e complementadas por influências estrangeiras.

O Estado Moderno Ocidental, solidificado após a “Paz de Westfália” (século XVII), definia como oficial em seu território um único idioma, unificador das diferenças e mantenedor do poder sobre ele todo. Hoje, porém, sabe-se que, além dos idiomas considerados oficiais por um Estado, muitos outros podem ser falados em seu território. Esses idiomas são definidos como línguas minoritárias.

Tomando como exemplo a França, como afirma Anne Decrosse (1989), se a noção de língua materna, aqui tomada como língua oficial, constituiu-se desde o primeiro milênio como mito comunicacional, ela não reduziu a real diversidade das práticas linguísticas da Idade Média. Assim, a língua francesa exerceu um papel de “*continuum*” entre diversos povos de falas diferentes para fins de unificação territorial desde o medievo.

Ainda de acordo com aquela estudiosa, as línguas do “Juramento de Estrasburgo”, marco da divisão do reino medieval carolíngio que daria origem aos embriões das atuais França e Alemanha, e escrito e pronunciado em duas línguas diversas, também embriões do francês e do alemão, significaram mais uma oposição simbólica às línguas de cultura (latim, grego e hebraico) e à antiga repartição territorial, do que uma prática para a compreensão imediata pelos exércitos dos soberanos em pronunciamento: Luís, o Germânico, e Carlos, o Calvo. Seus exércitos, por sua vez, eram também sujeitos internamente à variedade linguística (DECROSSE, 1989).

Conforme Píerre Achard (1989), a expressão “minoritárias” (atribuída, como dito acima, a todas as línguas existentes no espaço estatal, com exceção da oficial ou das oficiais), não se refere à quantidade de falantes das mesmas, mas ao próprio estatuto das línguas. A

língua materna, por sua vez, deve coincidir com uma língua oficial. Essa é a língua normatizada, e qualquer outra, além dela, pode ser considerada como desvio.

“Em uma tal lógica, as inevitáveis divergências são, então, suscetíveis de dois tipos de tratamento: o tratamento voluntarista da unidade nacional, que visa a mudar a língua materna daqueles que têm uma “outra”, e o tratamento realista da reivindicação nacional, que reclamará uma nação para toda língua identificada.” (ACHARD, p.31, 1989)

Consoante Bernard Poche (1989), a dificuldade em descrever sociologicamente a prática das línguas minoritárias é grande. Ela não se reduz somente aos problemas de regulação ou de conflitos sociais, nem tampouco à situação de morbidez do idioma que se pode imaginar. Recorre-se, assim, a outras disciplinas para se descrever cientificamente esse tipo de língua. Essas recorrências, no entanto, mostram-se às vezes incoerentes entre si. As abordagens da língua materna que vêm, em grande parte, da Psicologia ou da Psicanálise, não estão exatamente no mesmo plano das teorias da aculturação, provenientes da Antropologia Social que descrevem situações de contato intercultural. Por fim, essas últimas se encontram frequentemente articuladas àquelas do conflito e da dominação originadas da Economia-política.

A linguística, ao produzir uma noção autônoma da língua, enfatizando a Filologia (história da língua) e a História em si, conduziu a um conhecimento formalista que não dá conta das práticas efetivas da mesma, nem de suas implicações. Assim, a proposição de uma abordagem sociológica da língua requer operar uma reaproximação entre ela e o grupo social falante. “Pode-se dizer que a base do processo de produção do sentido é a interação linguística no seio da sociedade, e que a língua é o instrumento criado para este fim” (POCHE, p.61, 1989).

A língua minoritária, por sua vez, apresenta-se como uma língua praticada por um grupo pequeno, qualificada frequentemente como língua materna, pois está ligada à primeira socialização da criança no seio familiar, e, assim, à figura da mãe. Aí, a noção habitual de língua organizada torna-se secundária ou desaparece em proveito de uma “língua organizada”, ou seja, práticas linguísticas que constituem o repertório das situações, qualificações e avaliações de que um grupo necessita na totalidade de seus processos de ajustamento e regulação, possibilitando os “processos interpretativos”. O conjunto de “expressões repertoriadas” (indexal), ou o dicionário oral, corresponde à interação no seio do grupo, compondo a “língua local” (POCHE, 1989).

Opondo a língua local à normalizada, a primeira conota ser uma língua de interação, exprimindo, tanto na sua semântica quanto na sua sintaxe, a realidade contextual do grupo que a pratica. A regulação social que possui caracteriza-se por ser endógena. Já a segunda, é uma língua autonomizada das condições de produção, somente conhecida por uma norma. Sua regulação social constitui-se como exógena. Ela vem do exterior, das gramáticas e dicionários pré-estabelecidos, e não de dentro do grupo praticante como no caso da primeira. As funções que ambas possuem são de mesma ordem, porém, sua natureza sociológica difere (POCHE, 1989).

“A operação que consiste em normalizar uma língua local, operação totalmente diferente da criação histórica de uma koiné regional por uma combinação de traços decorrentes do processo de intercomunicação, visa a fazê-la entrar em um sistema constituído de poder, isto é, a constituí-la como suporte de uma exogeneidade, enquanto a koiné nada mais é do que o lugar de encontro de vários sistemas que permanecem endógenos, um a um.” (POCHE, p.74, 1989)

Convém aqui, clarificar os conceitos de língua e linguagem. A primeira se destaca da segunda por uma operação de racionalização, ocorrida dentro do grupo. Depois, com o nascimento de suas variedades, o processo linguístico retoma sua liberdade. A língua oral é composta por uma grande quantidade de variantes que se modificam umas das outras por pequenas diferenças semânticas e sintáticas. No entanto, nenhuma delas pode pretender-se como padrão linguístico, a não ser que passe por uma operação de normalização (POCHE, 1989).

Cada situação, junto à linguagem com que é descrita, forma um todo. O indivíduo participante de uma, ao também participar de outras, desloca-se entre elas em vez de se dividir. Assim, em cada uma se utilizará de um repertório próprio para a situação, incluindo nele estruturas semânticas e sintáticas específicas. O mesmo acontece em casos de encontro linguístico, em áreas próximas às fronteiras nacionais (POCHE, 1989).

Aqui cabe abordar a importância da ideologia na língua. A linguagem pode ser definida como uma prática simbólica que exerce uma mediação entre o sujeito e a realidade. A língua, por sua vez, faz sentido inscrevendo-se na história, o que produz a discursividade. Os sujeitos se constituem na discursividade por sua inserção em diferentes formações discursivas que, por sua vez, se definem como o que o sujeito pode e deve dizer em determinada situação, refletindo assim, no discurso, as formações ideológicas. A forma-

sujeito com que os indivíduos se constituem na modernidade é a forma capitalista que se caracteriza como sujeito jurídico, possuindo direitos e deveres, além da livre circulação social (ORLANDI, 2012).

Não se pode estar certo da maneira pela qual as pessoas estão significando ou interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos (em determinada língua), pois não se tem o controle sobre a forma pela qual a ideologia funciona para constituir o indivíduo em sujeito, nem ao menos se tem o conhecimento de como os sentidos fazem sentido para os sujeitos. Assim, para se expressar o indivíduo precisa se submeter à língua. Ela se constitui como instrumento pelo qual o indivíduo demonstra sua liberdade de expressão, ao mesmo tempo em que o submete à ideologia vigente em determinado meio ou situação (ORLANDI, 2012).

Além de tudo o que já foi referenciado, a língua indica um pertencimento a uma determinada comunidade, pois ela constitui uma representação da identidade, tanto individual quanto coletiva. Dessa maneira, uma identidade minoritária é representada por meio da produção de um veículo de expressão próprio, o qual pode compor-se de uma língua ou de outro sistema simbólico. A comunidade originária de tal veículo de expressão, ao sofrer o choque de aculturação diante de um modelo vigente em determinado território, mostra-se como possuidora de uma identidade minoritária (POCHE, 1989).

Dentre as muitas variantes linguísticas que surgem de uma língua-padrão, os falares funcionalizados, associados a estatutos de certo modo institucionalizados, são considerados artificiais em relação à espontaneidade do falar original de um indivíduo. Contudo, a língua normalizada aprendida na escola e demais falares ocorrente em meio externo ao familiar, serão sempre antagônicos em relação ao desenvolvido nesse meio (WALD, 1989).

“Apesar da diversidade de finalidades sociais associadas à atribuição das maneiras de falar que os sujeitos podem distinguir de um falar materno, os critérios desta distinção são relativamente homogêneos: este falar é representado como mais espontâneo, mais difuso e menos coercitivo que os falares funcionalizados que lhe são opostos” (WALD, p.95, 1989).

A pertinência das diferenciações categoriais dos variados falares é determinada por mecanismos psicossociais de interação. Todas essas diferenciações, por sua vez, são subordinadas à representação de sua unidade que é a língua materna, porém, há populações que, ao invés de falares funcionalizados, utilizam línguas independentes, as denominadas

“línguas veiculares vernacularizadas” para atingir objetivos semelhantes de comunicação (WALD, 1989).

Assim, a função exercida pelas línguas veiculares é a de tornar possível a comunicação entre membros de grupos étnicos diversos. A funcionalização dessas línguas torna estrangeiros os participantes dessa comunicação, constituindo o discurso por eles realizado a fronteira que deve ser ultrapassada. Quando esses usos linguísticos se tornam comuns, a alteridade daqueles que o utilizam relativiza-se: “tornam-se membros potenciais de uma comunidade nascente, que têm em comum um modo de comunicação que lhe é específico” (WALD, p.103, 1989).

Por fim, forma-se uma língua nova que teria função semelhante à da língua materna, porém, sem a capacidade de unificar a diversidade linguística. Como cita o autor, esse é o caso dos índios da bacia do rio Vaupés na Amazônia e das grandes cidades da África central, em que o contato interétnico faz-se permanentemente presente entre os indivíduos que ali habitam (WALD, 1989).

Semelhante é o que ocorre na fronteira entre Brasil e Paraguai, sobre a qual trata este trabalho. A mistura de idiomas que se dá ali por meio das relações desenvolvidas entre os habitantes das mais variadas origens, embora não resulte no surgimento de uma nova língua, traz para cada um dos idiomas locais elementos do vizinho, ou até de outros que ali coexistem por causa das migrações. Tais elementos são vocábulos utilizados para facilitar a compreensão resultante da comunicação mútua, e se tornam comuns no cotidiano linguístico dessa região.

O que se torna comum, entretanto, na região de fronteira, vai além do vocabulário. Comidas, bebidas, vestimenta e costumes em geral são compartilhados pelos indivíduos que ali convivem e passam a integrar o rol de características dessa localidade. Apesar desse rol, ainda há muito desconhecimento de um lado sobre o outro dando margem à criação de estereótipos. Isso finda por atrapalhar o processo de integração entre os países que buscam complementar-se socioeconomicamente com o vizinho. No entanto, o “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” busca criar uma alternativa para amenizar esse problema por meio de uma educação que valorize a diversidade existente nesse ambiente.

3 – FRONTEIRA: LUGAR DE (DES)ENCONTROS

“A Fronteira é resultante de um processo histórico que tem por base a preocupação do Estado com a garantia de sua soberania e independência nacional desde os tempos da Colônia. Historicamente, o país tem demonstrado interesse pela região que envolve a fronteira, ao buscar identificá-la como faixa de fronteira, e como tal, dotada de complexidade e peculiaridades que a tornam especial em relação ao restante do país.” (GTIIF, p.17, 2010)

Os municípios de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero estão entre as poucas cidades gêmeas da América do Sul que se localizam na faixa de fronteira, visto que as correntes de povoamento do continente se concentraram na orla atlântica e nos altiplanos andinos. Fatores como a disposição dos eixos de circulação terrestres sul-americanos, a densidade do povoamento, a presença de grandes obstáculos físicos e a história econômico-social da região fronteiriça justificam a localização dessas poucas cidades (GTIIF, 2010).

Atualmente, o governo federal brasileiro divide a faixa de fronteira em três diferentes arcos para o planejamento do desenvolvimento dessa região: o arco norte, o arco central e o arco sul. Aquele que interessa a esta análise é o arco central. Sua unidade deriva da transição entre a Amazônia e o Centro-sul do país. Apresentando relativa homogeneidade fisionômica e cultural, é formado pela sub-região do Pantanal. Suas peculiaridades influenciaram sua ocupação e o modelo de produção vigente. Fisicamente apresenta grande sazonalidade climática, com cheias anuais e sistemáticos alagamentos, o que resultou no desenvolvimento da grande propriedade rural com o emprego da pecuária extensiva (GTIIF, p.19).

A integração dos países sul-americanos tem ganhado destaque nos últimos anos, principalmente com a criação do MERCOSUL. Porém, motivos como a baixa densidade populacional e a distância dos centros decisórios fazem com que iniciativas políticas de maior complexidade não sejam realizadas na região fronteiriça, o que dificulta o seu desenvolvimento. A ausência de políticas públicas que levem em conta as demandas das populações locais, que são também compostas por cidadãos de países vizinhos, constitui sério obstáculo para a integração regional e o seu desenvolvimento. Tal postura acaba por refletir nas áreas de segurança, saúde, educação e assistência (GTIIF, p.11).

Na região de fronteira, o encontro entre as culturas diversas traz consigo o contato entre espaços vivenciais e contextos simbólicos diferentes. Desse encontro de identidades,

surge uma identidade fronteiriça, típica dessa região. A faixa de fronteira, segundo a Constituição Federal brasileira de 1988, corresponde à distância de 150 km de extensão que vai da divisa propriamente dita ao interior do território nacional.

A fronteira em questão, neste trabalho, é aquela entre o estado brasileiro de Mato Grosso do Sul e o departamento paraguaio de Amambay, mais especificamente as já citadas cidades geminadas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Por cidades gêmeas ou geminadas, deve-se entender a presença de dois núcleos urbanos que se desenvolveram um ao lado do outro, o que resulta em um fluxo de pessoas e problemas entre ambos. Além do contato entre brasileiros e paraguaios, há ali uma numerosa população indígena Guarani-Kaiowá. Assim, vê-se que nessa região coexistem múltiplos sujeitos, incluindo-se nesse grupo multicultural, os imigrantes japoneses, os coreanos e os árabes, entre outros (FERREIRA e SUTTANA, 2012).

Para se chegar a um possível conceito de identidade fronteiriça, há que se destacar que a fronteira é considerada para o centro do país como “uma região distante e contraventora”. Além disso, ela carrega consigo a caracterização de “local de práticas ilícitas e violentas”. Deve-se fugir, contudo, dessas representações estigmatizantes e buscar alcançar um conceito mais justo de identidade fronteiriça, criar um “*modus vivendi*” que possa ser reconhecido. Para isso, tem-se de atentar para os códigos linguísticos e costumes que diferenciam essa região das demais dentro de um país (FERREIRA e SUTTANA, 2012)

Essa é uma região de constantes encontros de alteridades que se dão por meio dos contatos sociais, culturais, políticos e econômicos ocorridos ali. Desses contatos, surge uma característica comum a praticamente todos os indivíduos nascidos ou não nessa área, mas que nela convivem: a linguagem. Resultante da mescla entre o Português, o Espanhol e o Guarani, essa “neológica” aproxima e ressignifica as relações dos sujeitos envolvidos (FERREIRA e SUTTANA, 2012).

Há, no entanto, que se destacar que além do idioma, outras trocas culturais também ocorrem na região fronteiriça. “Os sujeitos tomam posse da cultura do outro e a vivem sem se preocupar com o fato de que o que fazem, comem ou bebem é “originariamente” do outro, a tal ponto que o assimilam” (FERREIRA e SUTTANA, p.57, 2012). Daí surge a importância do fato de que a educação nessa faixa seja voltada para que os estudantes cheguem ao entendimento de que sua identidade é construída no encontro da diversidade. Assim, a educação deve ser contrária à discriminação e favorável à convivência entre os diferentes.

A discriminação mostra-se como importante instrumento para a criação do estereótipo em relação ao outro, o que, segundo Homi Bhabha (1998), constitui a principal estratégia discursiva do colonialismo por possuir a ambivalência de algo que já é conhecido, mas que precisa ser sempre repetido. Essa ambivalência garante ao estereótipo sua repetição em conjunturas históricas e discursivas que se modificam, criando a base para suas estratégias de individuação e marginalização e, por fim, gera o efeito de verdade probabilística e predictabilidade que sempre está em excesso em relação ao que pode ser provado empírica e cientificamente.

De acordo com Bhabha (1998), o ponto ideal de intervenção nesse discurso seria a compreensão dos processos de subjetivação que se tornam possíveis pelos estereótipos. Há que se lidar com a variedade de posições de poder e resistência que são tomadas tanto por parte do colonizado, quanto do colonizador. Assim, compreende-se a ambivalência que produz o objeto do discurso colonial: a alteridade que é, ao mesmo tempo, motivo de desejo e motivo de escárnio.

Para a construção do sujeito do discurso colonial, devem-se articular as formas raciais e sexuais da diferença. “Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o corpo está sempre simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso) inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder” (BHABHA, p.107, 1998).

O discurso colonial se apoia no reconhecimento e no repúdio das diferenças. Tem como estratégia a criação de espaços para povos sujeitos por meio da produção de conhecimentos para exercer vigilância e estimular o complexo do prazer/desprazer. A legitimação para suas estratégias está na feitura de conhecimentos sobre o colonizador e o colonizado que se dá pela criação de estereótipos que são avaliados como antíteses. Seu objetivo é apresentar o colonizado como uma população degenerada, baseado na origem racial, justificando assim sua conquista e estabelecendo sistemas de instrução e administração (BHABHA, 1998).

O mito da origem histórica, que traz em si os conceitos de pureza racial e de prioridade cultural, acompanha a criação do estereótipo colonial e tem a finalidade de normalizar as crenças e sujeitos constituintes do discurso colonial. Como instrumentos desse poder, os discursos da sexualidade e da raça se relacionam num processo de “sobredeterminação funcional”, pois seus efeitos entram em contradição ou ressonância,

exigindo um reajuste ou uma reelaboração dos elementos heterogêneos aflorados (BHABHA, 1998).

O estereótipo racial, em termos de fetichismo, possui uma justificativa estrutural e outra funcional. Estruturalmente falando, o reconhecimento da diferença sexual é negado pela fixação num objeto que mascara essa diversidade e restaura uma presença original. Em termos funcionais, o fetichismo se constitui de um jogo entre a afirmação de totalidade/similaridade e a ansiedade associada com a falta e a diferença (BHABHA, p.116).

No discurso, o fetiche representa o jogo simultâneo entre a metáfora como substituição, que mascara a ausência e a diferença, e a metonímia, que registra contiguamente a falta percebida. Assim, o fetiche (estereótipo) dá acesso a uma identidade baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa. Tal conflito possui grande importância para o discurso colonial, pois o fetichismo é também a reativação e a repetição da fantasia primária que, por sua vez, seria o desejo do sujeito por uma origem pura (BHABHA, 1998).

Assim, como ponto de destaque para a subjetivação no discurso colonial, o estereótipo constitui-se do desejo por uma originalidade que é sempre ameaçada por diferenças de raça, cor e cultura. As lendas e histórias presentes numa cultura colonial oferecem ao sujeito uma dicotomia primordial: ou ele se fixa na consciência do corpo como uma atividade somente negadora, ou do corpo como constituinte de um novo tipo de ser humano. O que é negado ao sujeito colonial é a forma de negação que lhe permite reconhecer a diferença. É a possibilidade de libertação dos significantes de pele e culturas das fixações das ideologias de dominação e tipologias raciais (BHABHA, 2012).

O sujeito assume uma imagem distinta que lhe permite postular uma série de equivalências entre os objetos do mundo circundante. Desta maneira, o sujeito se reconhece por meio de uma imagem que é ao mesmo tempo alienante e fonte de confrontação. É a base da relação entre o narcisismo e a agressividade. Ambos são formas de identificação constituintes da estratégia dominante do poder colonial exercida em relação ao estereótipo que é reconhecedora da diferença, mas que simultaneamente a nega (BHABHA, 2012).

Contudo, o discurso colonial se constrói com base na articulação entre o fetichismo e as formas de identificação narcísica e agressiva. O sujeito dele, por sua vez, é construído por uma variedade de posições conflituosas, pois a tomada de qualquer uma delas resulta na ruptura e na ameaça da heterogeneidade das demais. Os sujeitos do discurso são construídos

por um aparato de poder que carrega em si um “outro” saber que circula pelo discurso em forma de estereótipo (BHABHA, 1998).

Por fim, ao se concluir a conceituação de fronteira e dos processos de identificação - que ali surgem provenientes do encontro das diversas identidades coabitantes - há que se destacar que muito ainda deve ser feito para a total inclusão dessa área, histórica e culturalmente marginalizada, ao centro das questões nacionais. A população fronteiriça, junto aos gestores dessas áreas, deve procurar maneiras de atrair para a região investimentos que resultem em desenvolvimento para quem ali vive. Isso somente será conseguido por meio do reconhecimento das potencialidades socioeconômicas e ambientais da localidade e dos obstáculos que atrapalham a exploração racional das mesmas (GTIIF, 2010).

4 - ENSINO BILÍNGUE: ALTERNATIVA DE ADAPTAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

“Uma comunidade linguística defini-se como tal se seus membros têm em comum ao menos uma variedade de língua e também normas de uso correto, uma comunicação intensiva entre eles, repertórios verbais ligados a papéis e unificados por normas, enfim, uma integração simbólica no interior do grupo ou do subgrupo de referência (nação, região, minoria)” (HEREDIA, p.79, 1989)

Após realizada a conceituação de língua materna e de fronteira, esta parte abordará a importância do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) para as comunidades que convivem em regiões limítrofes dos países do MERCOSUL, com atenção especial dada à área limite entre Brasil e Paraguai onde se situam as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Ela possui uma população não somente bilíngue, mas também, em muitos casos, trilingue, visto que o Guaraní é fortemente falado pela população paraguaia, mesmo não indígena (principalmente no interior do país), além da presença de outras línguas trazidas por imigrantes de diversas partes do mundo que vivem na região.

O citado programa foi firmado inicialmente como um projeto entre Brasil e Argentina no ano de 2008. Depois, chegado ao conhecimento de educadores de outras localidades semelhantes, passou a entrar em vigor em fronteiras de todos os países membros do MERCOSUL. O setor educacional do bloco considera como área prioritária o fortalecimento da identidade regional e, para isso, desenvolveu esse programa mirando as cidades-gêmeas existentes nas fronteiras. Ele busca diminuir os atritos entre ambos os lados e, com isso, aproximá-los cada vez mais por meio do conhecimento mútuo da língua e da cultura do outro (PEBF, 2008).

Pelo fato de todos os demais países-membro do bloco serem hispanófonos, justifica-se a escolha, para o ensino bilíngue proposto inicialmente pelo programa, do idioma espanhol por parte deles e, seguindo o mesmo raciocínio, justifica-se também a escolha do português por parte do Brasil. O programa atual sofreu modificações e não corresponde mais ao Programa Escolas Bilíngues de Fronteira, pois observada a tamanha pluralidade cultural das regiões fronteiriças, tornou-se Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Exemplifica isso o fato de o Paraguai já ser um país oficialmente bilíngue, excluídas as regiões fronteiriças com o Brasil.

O guarani, idioma que se entronca na família linguística *tupi-guarani*, uma das mais importantes da América do Sul, é a segunda língua oficial do país, juntamente com o espanhol trazido pelos conquistadores europeus. O guarani foi utilizado pelos jesuítas na constituição de seu Estado-modelo e continuou a ser fortemente utilizado no Paraguai mesmo após sua expulsão (STÖRIG, 2003). Tornou-se oficial no ano de 1967.

De volta ao programa de ensino intercultural de que este trabalho se ocupa, faz-se mister seguir o raciocínio de Pierre Cadiot (1989), que diz que o ambiente escolar reproduz uma conceituação idealizante da língua, principalmente quando está sujeito a populações linguisticamente mal-estabilizadas, fronteiriças, periféricas ou migrantes. A mistura de língua é muito estigmatizada nesse meio, que, por sua vez, defende a valorização da integridade simbólica da mesma. Então, para que as crianças se adaptem ao aprendizado da segunda língua, há que haver uma sensibilização linguística, a qual, para ser alcançada, precisa, por parte da escola, da adoção de uma política que busque valorizar o estrangeiro.

A interculturalidade constitui um dos principais objetivos do programa das escolas de fronteira. De acordo com o texto do documento referente ao mesmo, ela possui duas dimensões: a das vivências e a informacional. A exposição das crianças à interculturalidade é pretendida pelo programa por meio de usos da segunda língua na rotina dos alunos; relações pessoais com os falantes nativos dela (reconhecimento da alteridade); e pelo contato com profissionais da comunidade nacional onde essa língua é expressão mais generalizada (PEBF, 2008).

O modelo comum para o desenvolvimento do bilinguismo e da interculturalidade segue dois pontos principais. O primeiro é o modelo sequencial em construção: inicia-se a exposição dos alunos à segunda língua a partir de sua entrada no ensino fundamental. O segundo é o intercâmbio de docentes: permite aos professores dos países envolvidos vivenciarem práticas de bilinguismo (PEBF, 2008). Esse intercâmbio entre educadores é denominado pelo programa como “cruce” (cruzamento).

Assim, criam-se condições para o desenvolvimento, na população fronteiriça, da “diglossia” que seria a especialização social de cada uma das línguas quando, imersos na interação, os locutores têm pouca ou nenhuma consciência de que estão trocando de código de linguagem, pois o que lhes importa são simplesmente os efeitos de sua fala. É o mesmo que acontece com pessoas que utilizam falares funcionalizados diferentes dentro de uma mesma língua. “Existem na prática situações (estas o mais frequentemente associadas a lugares de

socialização “abertos”) em que a alternância das línguas é a regra e é considerada um modo específico de comunicação” (CADIOT, p.141, 1989). A referida alternância pode ser certamente definida como “*code-switching*”.

No “*code-switching*”, em seu sentido restrito (*strictu sensu*), a alternância das línguas é regrada e a integridade das mesmas é mantida, porém, em seu sentido mais abrangente (*latu sensu*), a mudança se dá de maneira sem identificação, ou ainda “ideologização” das línguas. O “*code-switching*” pode ser também diferenciado em duas categorias. A primeira seria a situacional e seria regulada pelo meio social em que o falante se encontra. A outra seria a conversacional e nem sequer haveria uma regulação da mudança de língua usada pelos falantes (CADIOT, 1989).

Apesar das interferências existentes por parte do idioma natal dos estudantes na segunda língua, os mesmo possuem formas específicas de lidar com essa língua em aprendizagem, ou seja, as dificuldades apresentadas por eles são diferentes em cada caso. Para isso, conforme abordado por Christine de Heredia (1989), esses estrangeiros recorrem à criação de uma própria forma de comunicação na segunda língua, a qual se pode denominar como “interlíngua”.

A “interlíngua” constitui uma língua autônoma. Estruturando-se de maneira independente e possuindo regras de coerência interna, desenvolve-se por meio do apoio sobre a língua materna, além de utilizar o que já foi agregado da língua estrangeira, diferindo, porém, de ambas. Esta língua constitui um sistema instável, visto que as regras que o indivíduo constrói para si são sempre modificadas pelos novos dados linguísticos que lhe são apresentados pelo seu contexto de convivência (HEREDIA, 1989).

“Os estatutos, os papéis, os lugares, os sujeitos de conversação determinam, para os bilíngues a escolha da língua utilizada (e, para os monolíngues, a escolha de uma certa variedade)” (HEREDIA, p.180, 1989). Assim como há uma competência linguística referente às regras de funcionamento da língua, também há outra que se refere à escolha de determinada língua (ou determinada variedade, para os monolíngues) de acordo com a situação.

As escolas do programa possuem equipes responsáveis pelo aprimoramento didático e pela comunicação entre as diferentes instâncias da educação. O ensino se dá por meio da elaboração de projetos de aprendizagem. Até poucos anos, os aspectos sociolinguísticos e psicolinguísticos eram deixados fora de questão “no ensino de línguas estrangeiras na escola;

na escolarização em língua nacional dos países do Terceiro Mundo; e na interação dos filhos de migrantes nos sistemas escolares dos países receptores” (HEREDIA, p.199, 1989). O único conceito de que se ouvia falar para explicar eventuais problemas didáticos era o de “interferência”.

Por meio da comparação entre a língua de origem e a língua-alvo chega-se ao ponto de divergência referente à produção fonética (dos sons) e à organização sintática (dos enunciados), além da forma de fazer recortes lexicais. Em relação à fonologia, por exemplo, a comparação mostra que se um locutor não possui em seu idioma de origem determinados fonemas presentes na segunda língua, ser-lhe-á muito difícil adquirir habilidade para pronunciar-los (HEREDIA, 1989).

Essa imperfeição na pronúncia, junto à manutenção da entonação e da melodia original, levam o falante a produzir o conhecido “sotaque estrangeiro” que o denuncia como não sendo nativo do idioma. Em relação ao léxico, nota-se grande interferência de vocábulos da língua materna no segundo idioma, o que constitui uma situação de “*code switching*”. E por fim, embora em menor quantidade, também há essa interferência no nível da estruturação sintática (HEREDIA, 1989).

O papel da língua materna no aprendizado de um segundo idioma é exemplificado pela “transferência”, operação psicolinguística que se dá entre dois idiomas quando o falante constrói entre ambos regras ou hipóteses de equivalência. Tal fato corresponderia à mesma operação que ocorre no interior de uma mesma língua em situações como o desenvolvimento da fala em uma criança ou após um período de evolução de um idioma (HEREDIA, 1989).

Por meio da comparação entre o aprendizado da fala de uma criança, as “interlínguas” e os *pidgins* (sistemas linguísticos simplificados surgidos do contato cosmopolita) cria-se a hipótese de que em todos eles ocorrem os mesmos processos cognitivo-linguísticos. As línguas crioulas tiveram seu desenvolvimento a partir dos *pidgins* surgidos para a comunicação entre senhores e escravos que foram modificados pelos filhos dos escravos por não constituírem um sistema coerente para si (HEREDIA, 1989).

A escrita constitui uma forma de linguagem que envolve processos afetivos e cognitivos. O interesse, para as crianças, vem das palavras em contexto e com significado. Há que se tornar a língua do lado vizinho da fronteira interessante a elas. O aprendizado das línguas está estreitamente interligado às situações de comunicação para a criança (PEBF, 2008).

De acordo com Eliana Aparecida Araújo Fernandes, diretora da instituição que adotou o programa no lado brasileiro - a Escola João Brembatti Calvoso -, houve significativas mudanças em seu comportamento e sua atitude, considerando-se suas práticas no momento anterior à implantação em relação ao momento atual. Ela afirma que era comum o exercício de violências simbólicas por parte dos docentes para com os alunos estrangeiros. Estes eram coagidos a agirem como brasileiros natos, sufocando a expressão de sua própria identidade cultural, como se pudessem deixar seu passado ao cruzar a fronteira entre os países.

Eram condenados por suas especificidades quanto à entonação ou à fonética ao falar em português, além de sofrerem depreciações por erros gramaticais e ortográficos na escrita. Segundo exemplo da própria diretora, era comumente exigido dos alunos estrangeiros que entoassem o hino nacional brasileiro como faziam os daqui. O desconhecimento dos professores diante das particularidades identitárias dos estudantes e as dificuldades para alcançar os objetivos de ensino eram tão excessivos, a ponto de fazerem com que os docentes buscassem alternativas para diminuir esses atritos.

Assim, apareceu-lhes a proposta do PEIF. O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto de Investigação e Política Linguística (IPOL) realizou diagnósticos linguísticos na escola para verificar as necessidades e possibilidades da implantação do programa. Esses tiveram início em outubro de 2008, porém o programa só foi implantado no ano letivo seguinte. Os diagnósticos constavam de questionários aplicados aos alunos e aos seus pais, além de visitas às suas casas para a realização de entrevistas com o intuito de se chegar ao conhecimento da verdadeira língua-mãe dos mesmos.

Com eles, buscava-se a superação dos preconceitos trazidos pelos próprios alunos e dos sofridos externamente. Buscava-se estreitar os laços entre o ambiente escolar e os estudantes através do reconhecimento de sua identidade linguística. Os estrangeiros, por sua vez, buscavam, e ainda buscam, a educação no Brasil por vários benefícios que lhe são alcançáveis em relação às escolas paraguaias, dentre eles material escolar, uniforme e atendimento médico-odontológico gratuitos.

A escola “João Brembatti Calvoso” aceitou o desafio de se integrar ao programa não somente devido aos problemas que o mesmo tentaria sanar, mas também por suas experiências anteriores. A instituição já possuía um histórico de desenvolvimento de projetos com a sociedade local, dentre eles planos de arrecadação de lixo reciclável e outros que buscassem a interação com a população, de alguma forma, ligada à escola. Desta maneira,

tornou-se referência na realização de projetos, o que a fez abrir-se para o que poderia ser o maior de todos até o momento.

Segundo a diretora, a implantação inicial teve muita resistência por parte do corpo docente da escola, pois a mesma significou uma total mudança de postura em relação à maneira como se lidava com os alunos. Muitos se opunham ao “*cruce*” por não serem viáveis a troca de ambiente cultural devido à questão linguística. Dadas as particularidades dessa fronteira, a instituição recorreu até mesmo à contratação de professores trilingües que, além do português e do espanhol, também dominavam o idioma guarani, para se juntar ao time de educadores.

Os esforços mostraram-se compensados. Com a adaptação da escola ao ensino intercultural, os alunos em geral, incluindo-se os estrangeiros, passaram a demonstrar melhores níveis de aprendizado nas medições. Atualmente a escola possui dez turmas dentro do programa, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. Consoante dados apresentados pela diretora Eliane, 60% dos alunos ingressantes são compostos por estrangeiros. Como resultado do bom funcionamento do programa, o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) da escola subiu de 4,3 pontos em 2009 para 5,7 em 2011. Com os resultados obtidos, muitos dos que antes recebiam o programa, tornaram-se seus grandes defensores.

No lado paraguaio, a instituição que aderiu ao programa foi a escola “Defensores del Chaco”, que, também malgrado o estranhamento inicial de sua implantação, passou a desenvolvê-lo por meio de um bom relacionamento com a escola brasileira. O intercâmbio entre docentes de ambas as instituições, porém, está parado. Devido ao *impeachment* do ex-presidente Fernando Lugo, o Paraguai foi suspenso do MERCOSUL e, com isso, programas como este foram interrompidos. Após o fim dessa suspensão, contudo, o país voltará a exercer todas as suas responsabilidades como membro efetivo do bloco e, com isso, reassumirá seu compromisso com o PEIF. A volta está marcada para o dia 31 de janeiro de 2014.

As expectativas em relação ao futuro do programa na escola “João Brembatti Calvoso” apresentam-se como muito positivas, principalmente pela pretensão de expansão do programa para atender alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, superando, dessa maneira, a qualidade de ensino a cada nova medição. Tal atitude busca garantir a consolidação da identidade da escola como uma instituição de referência.

Para isso, entretanto, há que se atentar para algumas áreas que se apresentaram, no último ano, como essenciais para a manutenção do bom desempenho do PEIF. A Universidade Federal da Grande Dourados, em parceria com as escolas-membro do programa, buscará garantir, por meio da formação de um grupo multidisciplinar de trabalho, o acompanhamento e a assessoria aos professores da fronteira. Investirá na especialização desse grupo por meio do acesso ao aprendizado dos idiomas nos quais, por ventura, os membros possam não possuir fluência.

A Universidade se propõe ainda a dar o apoio para o desenvolvimento de pesquisas que se façam necessárias na localidade, buscando aumentar o conhecimento mútuo dentro do programa, pois, apesar da proximidade geográfica, muito se desconhece sobre a cultura alheia. Dessa forma, pretende-se não só chegar ao conhecimento das expressões artísticas e culturais da fronteira, como também incentivar a sua produção por meio de festivais, mostras, entre outros eventos. Por fim, dar-se-á suporte para a documentação e difusão do programa pelos meios de comunicação de massa.

Assim, finda-se esta descrição da presença do “Programa de Escolas Interculturais de Fronteira” nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, cujo número de instituições-membro promete em breve aumentar. Com os atuais ganhos obtidos, espera-se, nos próximos anos, estender o programa a mais uma escola: a escola Pedro Afonso, que está localizada no distrito de Sanga Puitã, também pertencente ao município de Ponta Porã. A equipe do PEIF pretende lá desenvolver um novo estudo sociolinguístico para, com o resultado, dar início a mais um processo de implantação do programa.

5 - Divagações Conclusivas sobre o Ensino na Fronteira

Com este trabalho, chega-se à conclusão de que o desenvolvimento de programas governamentais como o de escolas interculturais de fronteira representa o raro e essencial reconhecimento da diversidade existente na sociedade, a qual cria um antagonismo polarizado, em que grupos desfavorecidos nos mais variados aspectos são sufocados pelos grupos dominantes. No ambiente de fronteira, então, essa diversidade ganha maior destaque. A presença de duas nacionalidades diferentes, com a adição de grupos nativos pré-colombianos e ainda a vinda de imigrantes de várias partes do planeta, dão um aspecto ímpar à região fronteiriça entre Ponta Porã, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil e Pedro Juan Caballero, departamento de Amambay, Paraguai.

Ao longo dos séculos que se seguiram após o início das grandes navegações pelo mundo, consequência direta do renascimento, os idiomas levados pelos europeus às novas terras estiveram sempre sujeitos às inúmeras influências. Essas influências viriam do substrato - as línguas encontradas no momento de sua chegada - e do superestrato - as línguas trazidas em momentos posteriores por outros imigrantes. Essas transformações linguísticas podem ser bem observadas nas ex-colônias da América, continente no qual se situa a região abordada no trabalho.

Algumas dessas misturas findaram por originar novos idiomas, como os *pidgins* e as línguas crioulas. Outras, mais por motivos políticos, não chegaram a tamanha transformação. Tiveram sua evolução de certa forma controlada, embora tenham sofrido certas interferências fonéticas e sintáticas, além de acréscimos de vocabulário. Assim ocorreu com a língua portuguesa em terras sul-americanas. Houve um período, porém, em que a mesma foi substituída pelos lusitanos por estar em contexto desvantajoso.

Em determinadas partes do Brasil, principalmente em regiões mais isoladas do contato com a coroa portuguesa no início da colonização, como a região de São Paulo, os portugueses aderiram tanto aos nativos e a seus costumes, a ponto de adotarem para si o idioma local, obviamente mesclado com corrupções linguísticas lusitanas. O idioma adotado, então, foi denominado “língua-geral”, uma variante do tronco linguístico tupi-guarani. Já dizia um relato do Padre Antônio Vieira, fundador da literatura barroca no Brasil, a respeito da capitania de São Paulo, que a língua falada pelos portugueses em convívio familiar era a dos nativos. O português era deixado somente ao ambiente escolar (HOLANDA, 1995).

A “língua-geral” constituiu-se a principal forma de comunicação dessas populações até meados do século XVIII, e mesmo assim não perdeu seu poder de influência sobre a língua oficial imposta. “Essa influência da língua-geral no vocabulário, na prosódia e até nos usos sintáticos de nossa população rural não deixava de exercer-se ainda quando os indígenas utilizados fossem estranhos à grande família tupi-guarani” (HOLANDA, p.131, 1995). Todos os indígenas que vinham ao contato com os luso-descendentes eram catequizados na “língua-geral”.

Conforme o autor, à época da publicação de “Raízes do Brasil”, o uso do Guarani era verificado não apenas no Paraguai, mas também nas província de Corrientes, na Argentina, e no sul do estado do Mato Grosso, área que corresponde atualmente ao Mato Grosso do Sul. Se os portugueses não podiam prescindir dos indígenas nos seus intentos, com eles não viveriam em estado puro. Tiveram de modificar seus hábitos hereditários e formas de convívio, além do item mais significativo: sua língua materna (HOLANDA, 1995).

A diversidade cultural e linguística é algo que há muito tem-se mostrado presente na América do Sul. O processo iniciado com a chegada dos europeus, seguida pelo período de colonização, passando depois pelos processos de independência e consolidação dos novos Estados, não conseguiu findar com a multiculturalidade pré-colombiana. A ela e aos colonizadores juntaram-se as influências trazidas por outros povos como elementos compositores da pluralidade das novas nações. Elementos que podem ser generalizados pelos africanos vindos durante a escravidão, além de outros europeus e asiáticos que vieram com as posteriores levas de imigração.

Após esta reflexão há que se enfatizar que a população do Brasil, fronteira ou não, tem toda uma história de hibridações de línguas e culturas em contato, a qual, ao invés de naturalizar o convívio plural, acirrou um nacionalismo preconceituoso e míope, fazendo dos encontros de alteridades relações tensas e conflituosas. Tal fato ensejou a criação de estereótipos de cada uma das partes sobre a outra. Assim tem sido com as populações expostas à diversidade acentuada (população fronteira), cujos conflitos se perpetuaram por terem sido naturalizados ao longo do tempo, quando o que deveria ter sido naturalizada seria a própria diversidade. Ironicamente, as mesmas práticas sociais que homologam preconceitos e hostilidades naturalizando-os, revelam situações insustentáveis.

Foi o que ocorreu com as escolas das fronteiras. Os fronteirões passaram a matricular seus filhos nos países vizinhos, prática social que estabeleceu uma condição de subalternidade

à criança estrangeira, derivando daí muitos problemas, entre eles a humilhação e absoluta ausência de aprendizado por parte do visitante, e a indiferença – quando não violência simbólica – por parte dos professores e alunos das escolas. Em se tratando de um ambiente de “educação”, essa realidade começou a latejar, considerando que, de um lado não se obtinham resultados na aquisição de conhecimentos (visitantes) e de outro, os alunos nacionais, não estavam desenvolvendo/exercendo o senso cidadão e humanitário.

Embora assimétricos – há, aparentemente, um lado que é prejudicado, pois não aprende e sofre segregação (os estrangeiros) e um lado que não encontra problemas de aprendizado – os saldos dessa convivência, tanto um quanto outro são igualmente nocivos, considerando-se que o saldo de crescimento humano, de uma formação de consciência e de visão de mundo dos alunos e mesmo dos professores é praticamente nulo.

O “Programa Escolas Interculturais de Fronteira” veio para tentar amenizar essa assimetria e preparar ambas as partes para o conhecimento compartilhado. Por meio de aulas ministradas nos idiomas nativos dos alunos nacionais e estrangeiros, que também se efetiva pelo intercâmbio de professores com a escola da cidade gêmea além-fronteira, naturaliza-se a existência da diversidade antes tão estigmatizada.

Os saldos do ensino por esse sistema, até agora, têm-se mostrado positivos, visto que os alunos não se veem mais sujeitos às citadas situações de violência e indiferença. Sentem-se apoiados para exprimir sua subjetividade no ambiente escolar sem que isso seja um problema aos colegas e educadores do país receptor. Assim, o intento principal é que todos se reconheçam não como membros de um país ou do outro, mas sim da comunidade fronteiriça.

6 – REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K.. *O LOCAL DA CULTURA*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, MG. Editora da UFMG, 1998.
- BOUTET, Josiane. *A DIVERSIDADE SOCIAL DO FRANCÊS*. In: Multilinguismo. Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.
- CADIOT, Pierre. *AS MISTURAS DE LÍNGUAS*. In: Multilinguismo. Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.
- DECROSSE, Anne. *UM MITO HISTÓRICO – A LÍNGUA MATERNA*. In: Multilinguismo. Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.
- FERREIRA, André Soares & SUTTANA, Renato. *O SUJEITO FRONTEIRIÇO: IDENTIDADE OU DIFERENÇA?*. Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão. Organizadores: Maria Moraes Garcia Bruno e Renato Suttana. Dourados, MS. Editora da UFGD, 2012.
- GRUPO DE TRABALHO INTERFEDERATIVO DE INTEGRAÇÃO FRONTEIRIÇA. *Bases para uma Proposta de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira*. Ministério da Integração Nacional. Brasília, Distrito Federal. 2010.
- HEREDIA, Christine de. *DO BILINGUISMO AO FALAR BILINGUE*. In: Multilinguismo. Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *RAÍZES DO BRASIL*. São Paulo. Editora Companhia das Letras, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *DISCURSO EM ANÁLISE: SUJEITO, SENTIDO E IDEOLOGIA*. Campinas, SP. Editora Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. *SEMÂNTICA E DISCURSO – UMA CRÍTICA À AFIRMAÇÃO DO ÓBVIO*. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1988.

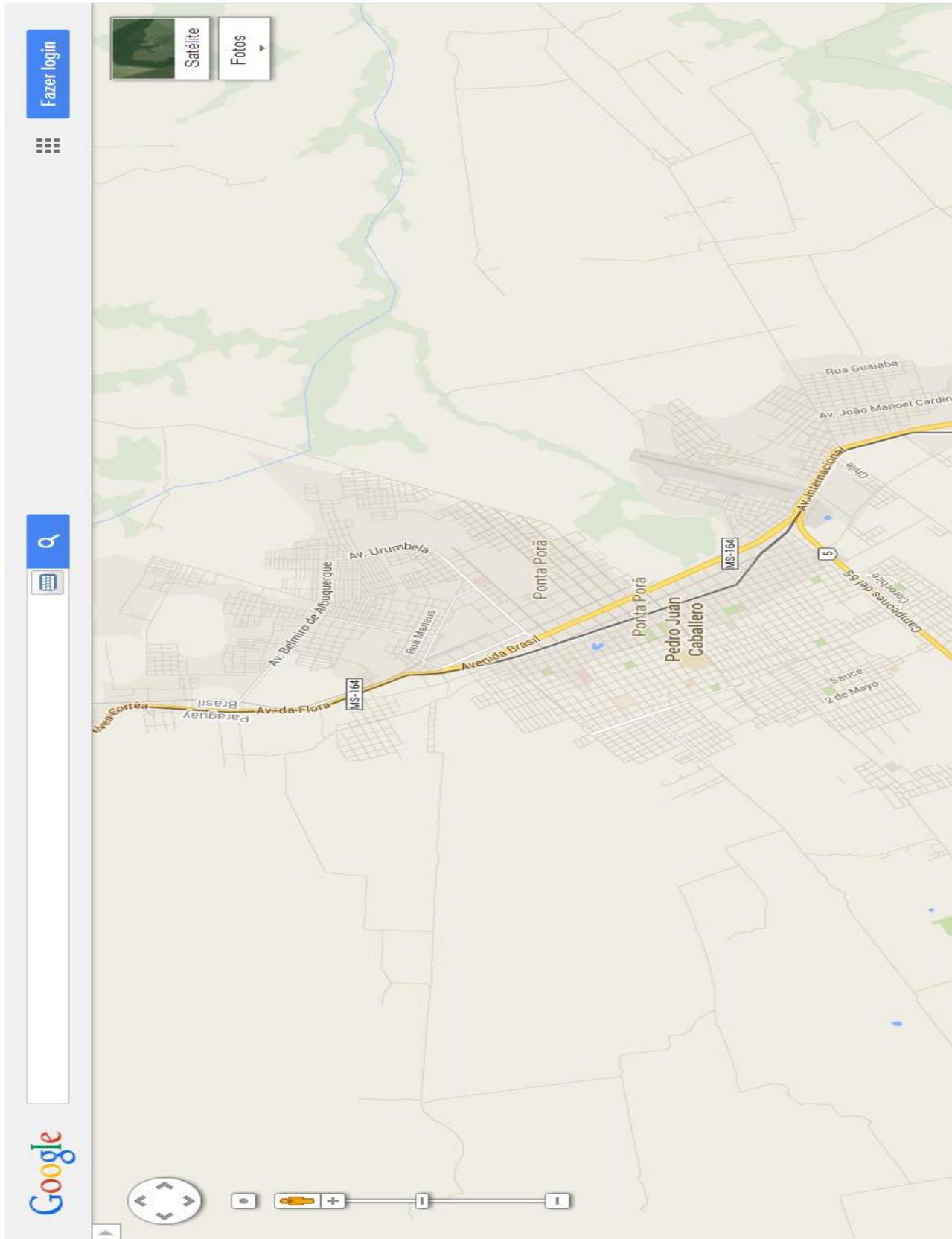
POCHE, Bernard. *A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA LÍNGUA*. In: Multilinguismo. Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.

STÖRIG, Hans Joachim. *A AVENTURA DAS LÍNGUAS – UMA HISTÓRIA DOS IDIOMAS DO MUNDO*. Tradução: Clória Paschoal de Camargo e Saulo Krieger (Atualizações). São Paulo. Editora Melhoramentos, 2003.

TORCHI, Gicelma da Fonseca Chacarosqui. *PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES PARA O ANO DE 2014 (PEIF-UFGD/MEC) – REDESENHANDO A FRONTEIRA: LÍNGUA(S), CULTURA E INTERCULTURALIDADE*. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS. 2013.

WALD, Paul. *LÍNGUA MATERNA – PRODUTO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIAL*. In: Multilinguismo. Organizadores: Geneviève Vermes e Josiane Boutet. Tradução: Celene M. Cruz (et al.). Campinas. Editora da UNICAMP, 1989.

7 – ANEXOS



Mapa da fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Escola “João Brembatti Calvoso”





Cartazes do Programa



Projeto Fronteira

E.E.J.B. Calvoso **E.B.290. Defensores Del Chaco**




O PEIBF tem como objetivo que os alunos, que já tem algum contato com a língua estrangeira L2, por viverem em cidades fronteiriças, reforcem o aprendizado acerca do outro idioma e também fortaleçam os laços culturais e de amizade com o país vizinho, com uma metodologia voltada para o interesse dos alunos atendendo a problemáticas levantadas por cada turma, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Ministério da Educação





Apresentações Culturais



