

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE**

ALEJANDRO NÉSTOR LORENZETTI

**O PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF) COMO
POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCACIONAL: ESTUDO NA FRONTEIRA DAS
CIDADES DE SÃO BORJA (BR) E SANTO TOMÉ (AR)**

PONTA GROSSA 2016

ALEJANDRO NÉSTOR LORENZETTI

**O PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF) COMO
POLITICA LINGUISTICA EDUCACIONAL: ESTUDO NA FRONTEIRA DAS
CIDADES DE SÃO BORJA (BR) E SANTO TOMÉ (AR)**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Orientadora: Prof^a Dra. Clóris Porto Torquato

**PONTA GROSSA
2016**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

L869 Lorenzetti, Alejandro Néstor
 O Programa Escolas Interculturais de
 Fronteira (PEIF) como política linguística
 educacional: estudo na fronteira das
 cidades de São Borja (Br) e Santo Tomé
 (AR)/ Alejandro Néstor Lorenzetti. Ponta
 Grossa, 2016.
 282f

 Dissertação (Mestrado em Linguagem,
 Identidade e Subjetividade - Área de
 Concentração: Linguagem, Identidade e
 Subjetividade), Universidade Estadual de
 Ponta Grossa.

 Orientador: Prof. Dr. Clóris Porto
 Torquato.

 1.Programa Escolas Interculturais de
 Fronteira. 2.Políticas Linguísticas.
 3.Fronteiras. 4.Ideologias linguísticas.
 5.Hibridismos. I.Torquato, Clóris Porto.
 II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Mestrado em Linguagem, Identidade e
 Subjetividade. III. T.

CDD: 407

ALEJANDRO NÉSTOR LORENZETTI

O PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA (PEIF) COMO
POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL: ESTUDO NA FRONTEIRA DAS
CIDADES DE SÃO BORJA (BR) E SANTO TOMÉ (AR)

Dissertação, apresentada para obtenção do título de Mestre na Universidade
Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade

Ponta Grossa, 28 de Setembro de 2016

Prof. Dra. Cloris Porto Torquato-Orientadora

Doutora em Linguística

Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR

Prof. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles

Doutora em Linguística Aplicada

Unipampa-RS

Prof. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Doutora em Linguística

Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR

“El Uruguay no es un río,
es un cielo azul que viaja,
pintor de nubes, camino,
con rumor de mieles
ruanas...”

Aníbal Sampayo
“Río de los pájaros”

A Daiana, quem me animou a começar neste caminho e ainda me anima para continuar, com todo meu amor.

A ustedes, maestros que todos los días salen de casa a hacer que la vida presente y futura de sus alumnos sea un poco mejor, toda la fuerza, mi respeto y cariño.

AGRADECIMENTOS

A minha grande família: meus pais, que sempre acreditaram que chegaria, meus irmãos com os que divido meus esforços e minha alegria, meus cunhados e cunhadas que cuidam e amam eles e nossos sobrinhos e sobrinhas, meus sogros, e minha esposa Daiana, o motor de toda esta caminhada e companheira amada.

À professora Dra. Cloris Porto Torquato, orientadora deste trabalho, amiga e promotora, pela confiança dela recebida.

Às professoras Dra. Clara Dornelles e Dra. Pascoalina Saleh, pela sua disposição e valiosa contribuição com este estudo.

A CAPES, pelo apoio financeiro, que permitiu a dedicação exclusiva para a pesquisa acadêmica.

Aos colegas do mestrado, pela sua acolhida, bom humor e parceria constantes.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade que souberam fazer seus aportes durante estes dois anos de trabalho.

Às colegas do GELIC.

Às professoras Dra. Paola Scortegagna e Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira, parceiras e amigas, que dividiram espaço de trabalho e acadêmico quando mais precisava, pela sua generosidade.

A los amigos ganados en la militancia universitaria, porque cada vez que uno de nosotros sube un escalón, sentimos que todos estamos un poco más alto.

A los profesores y compañeras de la Especialización en Español Lengua Segunda y Extranjera da Universidad Nacional de La Plata, con quienes gané la confianza para iniciar mi tarea de investigador en el área de Lenguaje y como profesor de Español.

A las profesoras y compañeras del grupo de extensión con quienes inicié el camino de etnografiar las aulas y las prácticas de lenguaje, especialmente a las profesoras Dra. Mirta Castedo y Mg. Gabriela Hoz, amigas y compañeras de corazón.

Aos professores y maestros participantes pela sua entrega e colaboração. Sem vocês e sua coragem não seria possível pensar o presente nem o futuro.

RESUMO

Este trabalho visa descrever a atualidade do andamento do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) em escolas das cidades de Santo Tomé (Argentina) e São Borja (Brasil), e compreender os efeitos da implementação desta Política Linguística (PL) nessa região, tendo por objetivo geral compreender qual o lugar das línguas no (PEIF). Para isso, realizamos um estudo de campo em quatro escolas, duas em cada lado da fronteira, durante dois anos em que viajamos coletando documentos, fotografias, registrando numerosas entrevistas e vídeo filmagens, e acompanhando professoras em jornadas de formação e algumas aulas. Construímos um referencial teórico ligado à Linguística Aplicada, articulando as discussões sobre cultura, globalização e pós-colonialidade com a etnografia, a Política Linguística, e os aportes da análise dialógica do discurso (ADD) do Circulo de Bakhtin. Dessa conjunção nasceu a organização “por camadas” deste texto, e a análise “de cima para abaixo” proposta pelo Circulo.

Na primeira camada (introdução) apresentamos a pesquisa e um percurso histórico de mais de uma década do PEIF. Também resenhamos e apresentamos um breve análise das produções acadêmicas que focam neste Programa, especificamente teses e dissertações brasileiras, visando inserir este trabalho num contexto acadêmico cuja constituição também faz parte da história do objeto de estudo. Desse conjunto obtivemos algumas conclusões que mais tarde integram nossa análise geral.

Na segunda camada (primeiro capítulo) fazemos uma apresentação histórica da formação do campo das Políticas Linguísticas como disciplina política e científico acadêmica, guiados por três autores: Ricento (2000) Spolsky (2004) e Johnson (2013). Vinculamos a PL com o PEIF e apresentamos questões relativas ao bilinguismo, as Ideologias Linguísticas (IL) e a Intercompreensão entre línguas.

Na terceira camada (segundo capítulo) problematizamos as fronteiras no novo contexto. Utilizando o arcabouço teórico da pós-colonialidade (APPADURAI, 2004; BABHA, 2006; G. CANCLINI, 1989, 1997; SILVA, 2012) introduzimos as questões relativas às culturas e identidades híbridas, às identidades nacionais e especialmente traçamos o panorama da região estudada por meio do conceito de *ideopaisagem*.

A quarta camada (terceiro capítulo) desenvolve a metodologia, de cunho etnográfico, apoiados em Erickson (1985) e Blommaert e Jie (2006) e apresentamos brevemente a análise dialógica de discurso (ADD) (VOLOSHINOV, 2006).

A quinta camada (quarto capítulo) concentra a discussão dos dados construídos a partir da experiência de campo, por meio da ADD, gerando categorias de análise. É ali que aparecem, nas vozes de protagonistas, as diferentes operações das IL, os efeitos da PL e os conflitos decorrentes das diferentes conceições operando nos docentes e nas instituições envolvidas. Uma sexta camada contém as conclusões do trabalho, que resumem uma história de boas intenções políticas, conflitos institucionais, apagamentos, e laços históricos e emocionais entre os protagonistas, os agentes que escreveram um capítulo importante na integração fronteiriça e na educação nas fronteiras.

Palavras-chave: Programa Escolas Interculturais de Fronteira; Políticas Linguísticas; Fronteiras; Ideologias linguísticas; Hibridismos.

RESUMEN

Este trabajo procura describir la actualidad de la marcha del Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) en escuelas de las ciudades de Santo Tomé (Argentina) y São Borja (Brasil), y comprender los efectos de la implementación de esta Política Lingüística (PL) en esa región, teniendo por objetivo general comprender cual es el lugar de las lenguas en el PEIF. Para ello, realizamos un estudio de campo en cuatro escuelas, dos en cada lado de la frontera, durante dos años en los que viajamos recolectando documentos, fotografías, registrando numerosas entrevistas y video filmaciones, y acompañando profesoras en jornadas de formación y en algunas clases. Construimos un marco teórico vinculado a la Lingüística Aplicada, articulando las discusiones sobre cultura, globalización y post-colonialidad con la Etnografía, la Política Lingüística, y los aportes del análisis dialógico del discurso (ADD) del Circulo de Bakhtin. De esa conjunción nació la organización “por capas” de este texto, y el análisis “de arriba hacia abajo” propuesta por el Círculo.

En la primera capa (introducción) presentamos la investigación y un recorrido histórico de más de una década del PEIF. También reseñamos y presentamos un breve análisis de las producciones académicas sobre este Programa, específicamente tesis doctorales y de maestría brasileñas, buscando insertar este trabajo en un contexto académico cuya constitución también forma parte de la historia del objeto de estudio. De ese conjunto obtuvimos algunas conclusiones que más tarde integran nuestro análisis general.

En la segunda capa (primer capítulo) hacemos una presentación histórica de la formación del campo de las Políticas Lingüísticas como disciplina política y científico-académica, guiados por tres autores: Ricento (2000) Spolsky (2004) y Johnson (2013). Vinculamos la PL con el PEIF y presentamos cuestiones relativas al bilingüismo, las Ideologías Lingüísticas (IL) y la Intercomprensión entre lenguas.

En la tercera capa (segundo capítulo) problematizamos las fronteras en el nuevo contexto. Utilizando el andamiaje teórico de la post-colonialidad (APPADURAI, 2004; BABHA, 2006; G. CANCLINI, 1989, 1997; SILVA, 2012) introducimos las cuestiones relativas a las culturas e identidades híbridas, a las identidades nacionales y especialmente trazamos el panorama de la región estudiada por medio del concepto de ideopaisaje (o paisaje ideológico).

La cuarta capa (tercer capítulo) desarrolla la metodología, de tipo etnográfica, apoyados en Erickson (1985) y Blommaert y Jie (2006) y presentamos brevemente el análisis dialógica de discurso (ADD) (VOLOSHINOV, 2006).

La quinta capa (cuarto capítulo) concentra la discusión de los datos construidos a partir de la experiencia de campo, por medio del ADD, generando categorías de análisis. Es allí que aparecen, en las voces de protagonistas, las diferentes operaciones de las IL, los efectos de la PL y los conflictos derivados de las diferentes concepciones operando en los docentes y en las instituciones envueltas. Una sexta capa contiene las conclusiones del trabajo, que resumen una historia de buenas intenciones políticas, conflictos institucionales, silenciamientos, y lazos históricos y emocionales entre los protagonistas, los agentes que escribieron un capítulo importante en la integración fronteriza y en la educación en las fronteras.

Palabras clave: Programa Escuelas Interculturales de Frontera; Políticas Lingüísticas; Fronteras; Ideologías lingüísticas; Hibridismos.

ABSTRACT

This work aims to describe the current status of the Inter-cultural at the Frontier Schools Program (PEIF) in schools in the cities of Santo Tomé (Argentina) and São Borja (Brazil), and to understand the effects of the implementation of this Linguistic Policy in this region, having by general objective to understand the place of languages at the PEIF. For this, we conducted a field study in four schools, two on each side of the border, during two years in which we traveled collecting documents, photographs, recording numerous interviews and video records, and accompanying teachers in training activities and some classes. We construct a theoretical framework linked to Applied Linguistics, articulating the discussions about culture, globalization and postcoloniality with Ethnography, Linguistic Policy, and the contributions of dialogical discourse analysis (ADD) of Bakhtin's Circle. From this conjunction was born the organization "by layers" of this text, and the analysis "from top to bottom" proposed by the Circle.

In the first layer (introduction) we present the research and a historical course of more than a decade of PEIF. We also review and present a brief analysis of the academic productions that focus on this Program, specifically Brazilian theses and dissertations, aiming to insert this work in an academic context whose constitution is also part of the history of the object of study. From this set we obtained some conclusions that later integrate our general analysis.

In the second layer (first chapter) we make a historical presentation of the formation of the field of Linguistic Policies as a political and scientific-academic subject, guided by three authors: Ricento (2000) Spolsky (2004) and Johnson (2013). We link PL with PEIF and present issues related to bilingualism, Linguistic Ideologies (IL) and Inter-comprehension between languages.

In the third layer (second chapter) we problematize frontiers in the new context. Using the theoretical framework of postcoloniality (APPADURAI, 2004; BABHA, 2006; G. CANCLINI, 1989, 1997; SILVA, 2012) we introduce the questions related to hybrid cultures and identities, to national identities, and especially to the panorama of the studied region through the concept of ideolandscape.

The fourth layer (third chapter) develops the ethnographic methodology, supported by Erickson (1985) and Blommaert and Jie (2006) and we briefly present dialogic discourse analysis (ADD) (VOLOSHINOV, 2006).

The fifth layer (fourth chapter) concentrates the discussion of the data constructed from the field experience, through the ADD, generating categories of analysis. It is here that, in the voices of protagonists, the different operations of the IL, the effects of the PL and the conflicts arising from the different conceptions operating in the teachers and institutions involved appear. A sixth layer contains the conclusions of the paper, which summarize a history of good political intentions, institutional conflicts, deletions, and historical and emotional ties between the protagonists, the actors who wrote an important chapter in frontier integration and education at the frontiers.

Keywords: Inter-cultural Frontier Schools Program; Linguistic Policies; Frontiers; Language ideologies; Hybridisms.

LISTA DE SIGLAS

ADD: Análise dialógica do discurso

ARG: Argentina

BR: Brasil

CMVSB: Câmara Municipal de Vereadores de São Borja

+Ed: Programa Mais Educação

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

IL: Ideologias Linguísticas

ISFD: Instituto Superior de Formación Docente

JIN: Jardín de Infantes Nucleado

MEC: Ministério de Educação

MECyT: Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica

UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR

UFSC: Universidade Federal de Santa Maria-RS

UNAM: Universidad Nacional de Misiones-Misiones, Argentina.

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PEIF: Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PL: Política Linguística

PNDP: Programa Nacional Desenvolvimento da Fronteira

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 Mapa indicativo das cidades localizadas na Faixa de fronteira brasileira e sua população.	p.22
Figura 2 Exemplos de ideologias linguísticas operando nos manchetes dos sites UOL Notícias e o blog 360 meridianos.	p.88
Figura 3 Imagem da capa de <i>Um Português bem brasileiro</i> livro de ensino de português na Argentina.	p.89
Figura 4 Manchete do Diário El País, edição Brasil, 13 de Dezembro 2013	p.90
Figura 5 Manchetes do Diário El País, edição Brasil, 2013, 2015	p.91
Figura 6 Mapa de localização das reduções jesuíticas	p.124
Figura 7 Zona de fronteira. Cidades gêmeas e tipo de comunicação	p.127
Figura 8 Propaganda Día de la Amistad Argentina Brasil	p.127
Figura 9 Brasão da cidade de São Borja.	p.127
Figura 10 Brasão da cidade de Santo Tomé.	p.127
Figura 11 Mapa de Santo Tomé.	p.127
Figura 12 Mapa de São Borja	p.128
Figura 13 Localização de Santo Tomé e São Borja.	p.128
Figura 14 Reconstrução virtual da missão de São Francisco de Borja.	p.130
Figura 15 Imagem do Monumento às missões Jesuíticas.	p.131
Figura 16 Monumento a Andresito Guaizurarí y Artigas.	p.132
Figura 17 Intendencia Municipal de Santo Tomé.	p.133
Figura 18 Igreja Jesuíta de la Inmaculada Concepción. Cruz de Lorena	p.133
Figura 19 Estatua equestre do Gral. San Martín.	p.134
Figura 20 Murais em volta da Intendencia Municipal de Santo Tomé	p.135
Figura 21 Murais em volta da Intendencia Municipal de Santo Tomé	p.135
Figura 22 Murais em volta da Intendencia Municipal de Santo Tomé	p.135
Figura 23 Restaurante na esquina da Praça San Martín.	p.136
Figura 24 Detalhe da Marquesine do Restaurante	p.136
Figura 25 Frente da Escola Normal Professor Víctor Mercante	p.137
Figura 26 Salão principal Escola Normal Prof.Víctor Mercante	p.137
Figura 27 Isologo do ISFD Jorge Luis Borges	p.140
Figura 28 Palco do Festival del Folklore Correntino.	p.140
Figura 29 Propaganda gráfica do Festival del Folklore Correntino.	p.140
Figura 30 Vista do corsódromo santotomenho	p.141
Figura 31 "Comparsera" santotomenha.	p.141
Figura 32 Emblema da Turma do Fon-Fon.	p.141
Figura 33 Propaganda circulante nas lojas de santo Tomé	p.142
Figura 34 Instituto Jorge Luis Borges	p.144
Figura 35 Formatura de Direito, Universidad Nacional del Nordeste.	p.144
Figura 36 Fundación Barceló	p.144
Figura 37 Frente da Faculdade de Direito, na Intendencia Municipal	p.144
Figura 38 Universidad Tecnológica Nacional	p.144
Figura 39 Cartaz de oferta imobiliária orientado a estudantes.	p.144
Figura 40 Fluxo de caminhões na Ponte da Integração	p.146
Figura 41 Canoeiro	p.146
Figura 42 Centro Unificado de Fronteira.	p.146
Figura 43 Centro Unificado de Fronteira.	p.146

Figura 44	Cais do Porto antes da construção da Ponte	p.147
Figura 45	O Cais do Porto na atualidade. Festival de Bandas.	p.147
Figura 46	Imagem atual do Paso del Hormiguero	p.148
Figura 47	O monumento Tricentenário	p.149
Figura 48	Monumento das três cruzeiras missioneiras.	p. 150
Figura 49	Réplica da estatua de São Francisco de Borja.	p.150
Figura 50	Arco de Boas-vindas da cidade de São Borja	p.150
Figura 51	Um dos murais escolares da cidade.	p.153
Figura 52	Quadros que compõem o mural	p.153
Figura 53	Imagens da Igreja Matriz São Francisco de Borja	p.157
Figura 54	Bustos de Joan Goulart e Getúlio Vargas. Monumento a Getúlio	p.158
Figura 55	Dr. Tarso Genro. Placa comemorativa	p.159
Figura 56	Mausoléu de Getúlio Vargas	p.160
Figura 57	Cartaz para tirar fotos entre os presidentes,	p.160
Figura 58	Cartazes indicadores dos nomes das ruas no centro de São Borja.	p.160
Figura 59	Timbrado nas pastas da secretaria Municipal de Educação	p.160
Figura 60	Busto, homenagens e alusões a Leonel Brizola	p.161
Figura 61	Cartaz com frase de Leonel Brizola, SMESB	p.162
Figura 62	Recanto gaúcho no pátio da escola	p.163
Figura 63	Piquete gaúcho na escola	p.163
Figura 64	Alunos na praça XV e brincadeira de montaria no pátio da escola	p.164
Figura 65	Imagens nativistas da cidade de São Borja	p.168
Figura 66	Foto Apparício Silva Rillo e charge.	p.172
Figura 67	Instituições de ensino superior de São Borja	p.173
Figura 68	Capa de caderno e montagem com bandeiras	p.176
Figura 69	Imagem do quadro	p.238

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 Marco histórico referencial PEIF 1991-2009	p.26
Quadro 2 Teses e dissertações sobre o PEIF relevadas desde o começo do Programa até 2016. Linha de tempo.	p.65
Quadro 3 Fases dos estudos e prática das Políticas Linguísticas	p.70
Quadro 4 Tipos de Políticas linguísticas	p.76
Quadro 5 Pontos de vista, tipos de definições do Bilinguismo.	p.80-81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.16
BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO PEIF	p.19
Os começos do PEIF	p.20
Funcionamento do Modelo Comum	p.22
Estruturas de Apoio do PEIF	p.24
Estrutura de funcionamento do PEIF no Brasil a partir da Portaria 798/2012	p.28
O PEIF na Província de Corrientes na atualidade	p.29
O PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA	p.31
Os pontos em comum e as divergências mais significativas	p.62
CAPÍTULO 1	
A POLÍTICA LINGUÍSTICA: HISTÓRICO, CONCEITOS E REFLEXÕES	p. 66
1.1 O que entendemos por política linguística	p.66
1.2 O Programa Escolas Interculturais de Fronteira e a política linguística. por que o PEIF caracteriza uma política linguística?	p.78
1.3 Qual é concepção de bilinguismo presente no PEIF?	p.83
1.4 As Ideologias Linguísticas.	p.87
1.5 A Escola e as Políticas Linguísticas Educacionais (PLE)	p.96
1.6 O Conceito de Intercompreensão na PLE.	p.102
CAPITULO 2	
PROBLEMATIZANDO AS FRONTEIRAS	p.106
2.1 As fronteiras no novo contexto.	p.106
2.2 As perspectivas interculturais na escola	p.119
2.3 A Relação Brasil/Argentina quanto a fronteira	p.120
2.4. Caracterização das cidades de São Borja e Santo Tomé	p.122
2.4.1. A região de São Borja-Santo Tomé como Ideopaisagem.	p.129
2.4.1.1 A relação com o passado histórico	p.130
2.4.1.2 Santo Tomé, ciudad jesuítica	p.131
2.4.1.3 Santo Tomé: Capital del folklore correntino versus Capital del ritmo.	p.140
2.4.1.4 Santo Tomé: Ciudad Universitaria	p.143
2.4.2 A Ponte da Integração-El puente de la Integración. “Coração do Mercosul”.	p.146
2.4.3 Bem-vindos a São Borja	p.149
2.4.3.1 São Broja, primeiro dos sete povos das missões	p.152
2.4.3.2 São Borja e a negociação de identidade gaúcha, missioneira e fronteiriça	p.154
2.4.3.3 São Borja, terra dos presidentes	p.152
2.4.3.4 Gaúchos da fronteira	p.163

2.4.3.4.1 A atuação do grupo artístico Os Angueras	p.168
2.4.3.5 Saão Borja, polo de ensino	p.172
2.4.4 Similitudes, diferenças e interrogantes	p.174

CAPÍTULO 3

AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

p.178

3.1 A caracterização do estudo	p.178
3.2 O campo da pesquisa.	p.184
3.2.1 As escolas de fronteira e a pesquisa de campo	p.186
3.2.1.1 As escolas de São Borja	p.186
3.2.1.2 As escolas de Santo Tomé	p.188
3.2.2 Os professores.	p.190
3.3 A geração de dados.	p.193
3.3.1 Os instrumentos da geração de dados.	p.195
3.3.1.1 A base documental	p.196
3.3.1.2 A observação	p. 198
3.3.1.3 As entrevistas e registros em vídeo	p.199
3.3.1.4 O diário de campo	p.200
3.4 A organização dos dados.	p.201
3.4.1 A análise dialógica de discurso como ferramenta de análise dos dados da pesquisa	p.203

CAPITULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

p.207

4.1 A construção dos dados a partir do <i>corpus</i>	p.207
4.2 A construç das categorias	p.208
4.3 Análise dos dados	p.211
4.3.1 A assimetria social	p.211
4.3.2 As assimetrias nas relações com as línguas	p.219
4.3.3 Assimetria no trabalho docente e entre as culturas escolares	p.245
4.3.4 Assimetrias institucionais	p.257
4.3.5 Descontinuidades	p.264

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES

p. 269

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

p.277

ANEXOS

p.282

T.C.L.E assinado pelos professores brasileiros	p.282
T.C.L.E assinado pelos professores argentinos	p.283

INTRODUÇÃO

O presente texto reflete o andamento duma pesquisa motivada pelo interesse de explorar as particularidades da vida na fronteira argentino -brasileira no âmbito escolar, tomando por objeto de estudo um programa, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que ao longo do tempo fomos compreendendo que se configuraria como uma Política Linguística Educacional. A intenção inicial, ao apresentar o projeto no mestrado, era focar na produção das identidades fronteiriças, e no percurso das disciplinas, leituras e orientações, foram ganhando espaço a Política Linguística, os conceitos sobre fronteiras, limites, hibridismo que apresenta o enfoque da Linguística Aplicada e a análise dialógica do discurso apresentada pelo Círculo de Bakhtin. Assim, com essa bagagem é que chegamos a este texto, sempre provisório e híbrido. Provisório porque achamos que as conclusões e descrições que aqui apresentamos têm uma validade finita produto da dinâmica da vida das pessoas, e híbrido porque assumimos a postura de expressar esses cruzamentos entre nacionalidades, culturas e motivações que marcam a vida tanto dos protagonistas do Programa objeto de estudo como a circunstância particular do pesquisador, atravessado por questões próprias de um imigrante que olha para os dois lados do mapa como formando parte da sua identidade. Decorre dessa postura a decisão de não apagar as marcas da hibridez, não corrigindo nem adaptando expressões na língua do autor, a língua castelhana, que não alterem a compreensão do trabalho. Da mesma maneira optamos por não traduzir depoimentos nem documentos da língua castelhana, para que o leitor, por meio deste trabalho, realize seu próprio trânsito entre as línguas como os protagonistas o fazem. Também, optamos por traduzir os excertos em língua inglesa com uma dupla intenção: facilitar a compreensão e fluidez na leitura do texto e, por se tratar de textos que ainda não foram publicados em língua portuguesa, fazer um aporte para a circulação desses contextos no ambiente acadêmico brasileiro.

Nosso objetivo, além da descrição do andamento do PEIF no cenário específico das cidades de Santo Tomé e São Borja, é a compreensão dos efeitos que gera sua irrupção como Política Linguística e Educacional nas escolas. A pergunta que norteiam nossa análise são: qual é o lugar das línguas no PEIF? Como se relaciona o PEIF com a Política educacional e a Política de integração?

Para isso é importante compreender que esta Política se insere num campo maior e é atravessada por forças que agem desde outros centros (Brasília, Buenos Aires ou Corrientes, Porto Alegre, Santa Maria) e que é possível ver quais são os efeitos dessas forças macro operando no campo, e ao mesmo tempo fazer visíveis as apropriações e reelaborações com as que os protagonistas fazem acontecer a política no cotidiano.

Um primeiro passo na compreensão do Programa em ação é conhecer sua história, e para isso descrevemos os primeiros passos durante sua formulação, os marcos legais que foi adotando no Mercosul e em ambos os lados da fronteira que nos ocupa, até chegar a fazer uma descrição do funcionamento atual da proposta. Em seguida encaramos a constituição de um estado da arte, composto pela apresentação e análise da produção acadêmica sobre o PEIF, neste caso com trabalhos exclusivamente do âmbito brasileiro, que é o mais rico em produções. Não foi nossa intenção excluir trabalhos de outras nacionalidades, mas nos resultados das pesquisas não achamos textos que compartilhassem a mesma temática. Dessa busca, leitura e análise surgiram algumas conclusões.

No primeiro capítulo caracterizamos e definimos o campo da Política Linguística, o que entendemos como tal, traçamos um panorama histórico e apresentamos conceitos centrais dele, junto com outros conceitos como o de Ideologias Linguísticas, e Intercompreensão. Buscamos responder a pergunta sobre como o PEIF se insere no marco das políticas linguísticas educacionais.

No segundo capítulo tratamos a problemática das fronteiras. Resultou de nosso interesse apresentar inicialmente a temática em geral no marco da globalização e as críticas pós-modernas, para depois focar no nosso espaço geopolítico em relação com questões macropolíticas e do nosso momento histórico. Caracterizamos as duas cidades e mergulhamos nas imagens e discursos que circulam pela região que constituem a *ideopaisagem* (APPADURAI, 2004) fronteiriça.

No terceiro capítulo fazemos o enquadramento teórico e metodológico, com uma justificativa das escolhas, descrições do enfoque de cunho etnográfico, a caracterização do campo e os instrumentos utilizados.

O quarto capítulo está dedicado a análise de dados. Nele apresentamos nossas categorias de análise: descontinuidades, assimetrias, ideologias linguísticas,

política de integração e + Educação e Escolas de Fronteira. Construimos o capítulo de maneira que essas categorias vão aparecendo trazidas principalmente pela análise de assimetrias e descontinuidades, indo sempre desde os documentos às falas, desde a voz oficial à voz dos agentes.

Um quinto capítulo está dedicado a nossas conclusões.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO PROGRAMA.

Concebido inicialmente como um acordo bilateral entre Argentina e o Brasil a partir de uma declaração conjunta, em 2005 deu início o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, um projeto de integração que visava

[...] o desenvolvimento de um 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, uma vez cumpridos os dispositivos legais para sua implementação. (BRASSIL, MEC, 2005)

Esse acordo era um ponto de chegada dum processo geopolítico começado em 1991 com a firma do Tratado de Assunção pelos países fundadores¹ do Mercosul (Mercado Comum do Sul), onde entre outros pontos se estabeleciam o português e o espanhol como línguas oficiais², e ao mesmo tempo era ponto de partida para uma política educativa pública de interculturalidade com ênfase no bilinguismo, apontada no documento “Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol” (MEC, 2006). Esse modelo procura

permitir, organizar, fomentar a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado ³(ARGENTINA e BRASIL, MEC e MECyT, 2006, p. 21).

Para chegar a este ponto foi preciso percorrer um caminho que ultrapassasse os históricos enfrentamentos entre impérios primeiro, entre repúblicas independentes depois, que fizeram das fronteiras uma zona de conflitos e que a nova situação internacional vinha a deixar para trás, como sugere o título do documento do Ministério de Educação Ciência e Técnica argentino “Política para una

1 Argentina, Brasil, Paraguay e Uruguay

2 FLORES, Olga Viviana. Breve histórico do projeto “Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira”. Apresentação I CIPLOM Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL Línguas, sistemas escolares e integração regional.

3 MEC e MECyT. (2006) Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Brasília, p. 21.

nueva frontera o *Cómo transformar una división en una suma*⁴, onde em nota de apresentação o ministro Filmus⁵ anuncia que

[...] se propone profundizar las acciones entre los sistemas educativos de ambos países como un aporte a la consolidación de la democracia y a la creciente integración regional. Nuestra voluntad de **crear en la frontera escuelas con una propuesta intercultural y bilingüe**, según un modelo común de enseñanza, parte de la decisión política de buscar cambiar el sentido de las fronteras asociado al de un espacio conflictivo de abandono y caos, hacia otro que valoriza y apuesta a la construcción común y a la convivencia⁶ (MECyT, 2006)(grifo nosso)

Assim expressado se entendia que a proposta estava em linha com outras políticas e que se engajava num processo de integração maior.

Os começos do PEIF

O PEIF começou como uma expressão de desejos entre os Ministros de Educação de Argentina e Brasil, Daniel Filmus e Tarso Genro, que com ideias afins deram início à proposta intercultural como uma nova etapa nas relações entre ambos os países e depois se estendeu à região. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) é desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro. O projeto iniciou o andamento oficial em 2005 em quatro escolas das cidades de Dionísio Cerqueira-SC e Bernardo de Irigoyen-Misiones (AR), e Uruguaiana-RS e Paso de Los Libres-Corrientes (AR), estendendo-se no ano seguinte a mais escolas da fronteira com Argentina. Estas cidades recebem o nome no Brasil de cidades gêmeas, definidas estas como:

[...] os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho,

4 "Política para una nova fronteira ou Como transformar una división numa soma" Ministerio de Educación Ciencia y Técnica, República Argentina. Buenos Aires, 2006.

5 Ministro de Educación, Ciencia y Técnica da República Argentina 2003-2007.

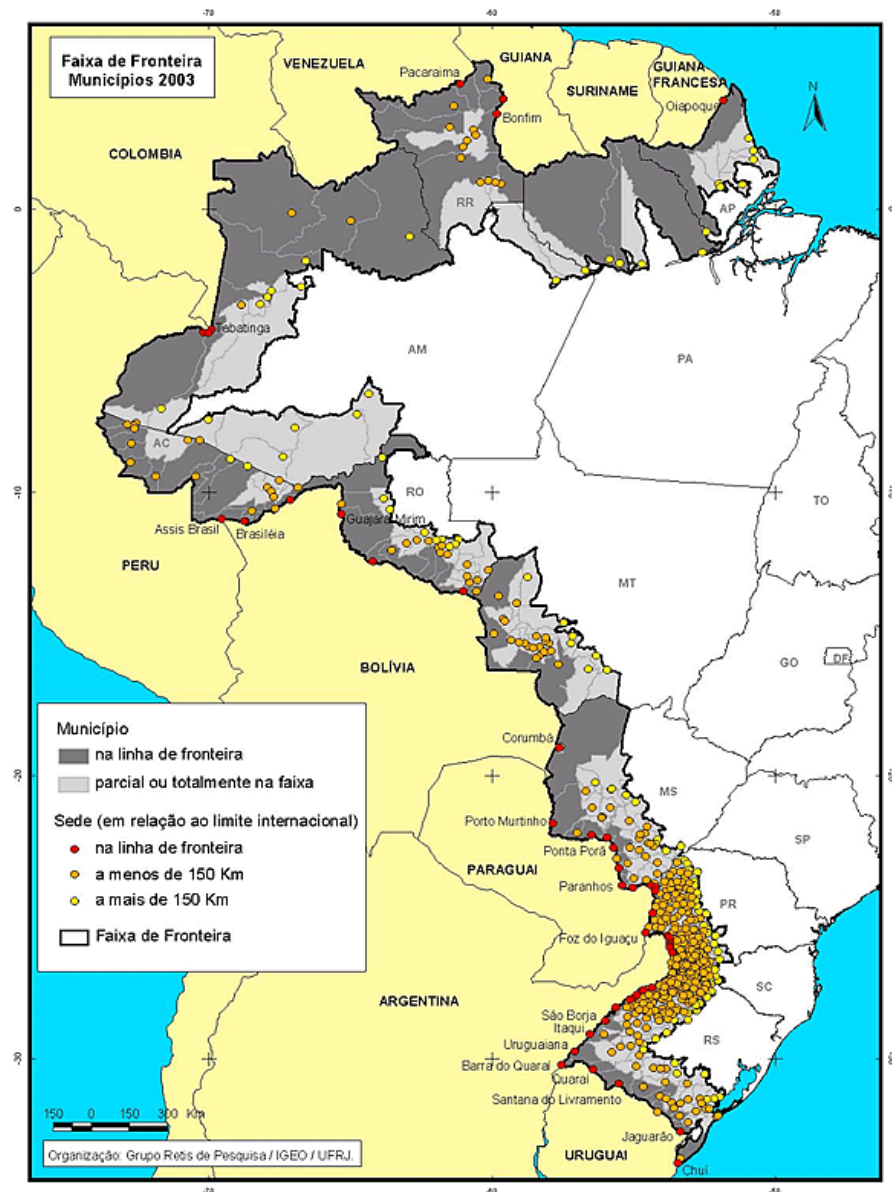
6 Idem. "...propoe-se aprofundar as ações entre os sistemas educativos de ambos os países como um aporte à consolidação da democracia e à crescente integração regional. Nossa vontade de criar na fronteira escolas com uma proposta intercultural e bilíngue, segundo um modelo comum de ensino, parte da decisão política de buscar mudar o sentido das fronteiras associado ao de um espaço conflictivo de abandono e caos, para outro que valoriza e aposta à construção comum e à convivência." Tradução nossa.

assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (BRASIL, 2014 Portaria 124)

As ações do programa podem realizar-se também em escolas de outros municípios dentro da faixa de fronteira, definida esta como a compreendida ente a linha de fronteira e 150 km para o interior do território nacional brasileiro.

No ano 2006 o PEIF incorpora-se como ação do Setor Educativo do Mercosul (SEM) ganhando status multilateral, e a partir de 2009 somaram-se escolas de outros países do bloco como Uruguai, Paraguai e Venezuela. As ações até agora aconteceram principalmente na Grande Fronteira do Mercosul (Pedro Juan Caballero-Ponta Porã; Puerto Iguazú-Foz do Iguaçu; Bernardo de Irigoyen-Dionísio Cerqueira-Barracão) e na Metade Sul do Rio Grande do Sul (Santo Tomé-São Borja; Alvear-Itaqui; Paso de los Libres-Uruguaiana; Rivera-Santana do Livramento; Aceguá-Aceguá; Chuí- Chuy, Jaguarão- Rio Branco) no chamado Arco Sul da faixa de fronteira, segundo a denominação do Governo Federal. A atenção que este programa recebeu ao longo dos anos, tanto no Brasil como nos países parceiros, foi variada e descontinua, de acordo com as circunstâncias das políticas tanto educativas como as de integração, e a sorte do MERCOSUL como bloco e entidade supranacional.

Figura 1 Mapa indicativo das cidades localizadas na faixa de fronteira brasileira e sua população



Funcionamento geral do Modelo Comum

O funcionamento do Programa está baseado nestes pilares:

- Intercâmbio de docentes, que recebe o nome de *cruce*⁷.
- Ensino através da Metodologia de Projetos de Aprendizagem (EPA)
- Planificação conjunta de projetos áulicos e acordos interinstitucionais

⁷Este nome, em espanhol, foi consensuado com as equipes desde o começo do Programa.

- Gestão compartilhada entre as equipes institucionais para envolver às comunidades
- Formações conjuntas por par de escolas (levando em conta as necessidades específicas e diferenças dos contextos sociocultural e político e os sujeitos de aprendizagem)

O *cruce* consiste em que duas escolas, uma de cada lado da fronteira, chamadas escolas-espelho, intercambiam uma vez por semana os docentes das séries iniciais para dar aulas, que acontecem na língua do professor. Dessa maneira é que os estudantes têm contato com a língua segunda, visando promover uma atitude positiva com a língua do outro entendendo ela como veículo de cultura, promovendo assim a interculturalidade.

O ensino a través da Metodologia de Projetos de Aprendizagem começa com uma mobilização que o docente faz para conhecer as temáticas que os alunos desejam conhecer, formulando perguntas que guiarão a planificação e desenvolvimento das aulas. Assim, a partir dos interesse dos alunos é construído um mapa conceitual que orientará durante um longo período o andamento das aulas e o trabalho transversal dos conteúdos. Estes projetos acontecem na língua do professor visitante durante os dias de *cruce* e são continuados durante a semana pelo professor da turma, constituindo-se assim como um projeto bilíngue.

A planificação conjunta estabelece encontros periódicos de trabalho entre pares de escolas. Depois de pesquisada as perguntas de interesse das crianças, elaboram-se os projetos e desenvolvem-se em forma conjunta entre o professor a cargo da série e o do *cruce* em cada par de escolas. Uma comissão curricular é responsável pela sistematização das experiências pedagógicas e da elaboração de documentos conjuntos consensualizados nos Encontros Bilaterais que devem acontecer uma ou duas vezes por ano.

A gestão compartilhada tem como função o envolvimento das comunidades além dos diretos envolvidos (professores que cruzam e alunos) mobilizando ao conjunto da escola e as famílias. Isto deveria ter reflexo no Projeto Político Pedagógico de cada escola.

A formação conjunta implica que equipes das instituições de apoio e supervisão planteiam uma agenda conjunta de temas para abordar em encontros entre professores de escolas parceiras, com propostas surgidas da prática.

Estruturas de apoio do PEIF

Os acordos firmados e os documentos difundidos preveem a realização de diagnósticos sociolinguísticos, o assessoramento pedagógico, formação e estabelecimento de mecanismos de apoio e supervisão para os professores, assim como a nomeação de coordenadores locais do Programa nas cidades. Essa tarefa, na Argentina, foi coordenada desde o Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica (equivalente ao MEC) e descentralizada nas jurisdições provinciais (Ministérios equivalentes às Secretarias Estaduais) que estabeleceram responsáveis e coordenadores locais sob sua responsabilidade. No caso do Brasil, foi terceirizado e colocado sob responsabilidade do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). Dita instituição descreve sua atuação no programa no seu currículo institucional, da seguinte forma:

Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF)

Coordenador: Gilvan Müller de Oliveira

Execução: IPOL

Promoção: Ministério da Educação – Brasil; Ministerio de Educación de la Nación Argentina; Ministerio de Educación y Cultura – Uruguai; Ministerio Del Poder Popular para la Educación – Venezuela; Ministerio de Educación y Cultura – Paraguai

Criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina, o projeto fechou 2008 com 14 escolas dos dois países, em 2009 expande para 26 escolas, em cinco países: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela.

(Extraído do currículo institucional do IPOL, acessado em julho 2016)⁸

Censos y diagnósticos:

Diagnóstico Sociolinguístico: São Borja/RS, Itaqui/RS; Foz do Iguaçu/PR; Dionísio Cerqueira/SC, 2010. No âmbito Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF)

Em 2005, as atividades do IPOL, além das áreas de atuação já mencionadas, passaram a envolver a inserção no Mercosul, destacando-se sua participação no Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), no qual realizou assessoria pedagógica e técnica, além da oferta de cursos de pós-graduação lato senso, em parceria com Instituição de

⁸ <http://e-ipol.org/sobre-o-ipol/curriculo-institucional/>

Ensino Superior. Objetivando o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, iniciaram-se nesse momento os primeiros diagnósticos sociolinguísticos sobre as línguas e suas comunidades de falantes das regiões de fronteira com a Argentina inicialmente e depois com o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela.

Também em 2011 o IPOL passou a promover a formação na área de gestão em educação linguística de fronteira para responsáveis pela educação dos países signatários do Mercosul.

(Extraído do item trajetória, site oficial do IPOL acessado em julho 2016)⁹

Na zona objeto de nossa pesquisa, o Programa funcionou sob o esquema descrito até o ano 2009, momento em que se produz a mudança do ordenamento dentro da jurisdição da província de Corrientes, passando do âmbito do Consejo General de Educación para a Dirección de Escuelas Primarias, com a conseqüente troca de responsáveis, que não estavam interiorizados com o PEIF. Essa situação de quebra da estabilidade das equipes não foi solucionada, produzindo-se a descontinuidade dos *cruces*,¹⁰ e gerando uma incerteza que começou a ser resolvida em 2014 quando institucionalizou-se a modalidade de Escuelas de Frontera.

Também no Brasil, produto da não institucionalização do Programa até o ano 2012, aconteceram descontinuidades na atenção ao programa, principalmente produto da falta de financiamento, que deixava os custos dos *cruces* e viagens para formação dos docentes a cargo das Secretarias Municipais de Educação, o que gerou em alguns casos a suspensão de *cruces* com a continuidade das visitas dos colegas das escolas parceiras, ou em outros, como nas cidades de Foz do Iguaçu e Uruguaiana, a interrupção do PEIF.

O resultado das incertezas e o desnorreamento das autoridades produziu situações como que durante um ano docentes de Santo Tomé não cruzassem, enquanto os são-borjenses sim, e no ano seguinte a situação inversa.

Antes de descrever a situação pós 2012 convém repassar o marco histórico referencial até 2009, o período mais estável do Programa. Lembremos que até esse momento os atores envolvidos eram, do lado argentino a coordenação do PEIF nacional em Buenos Aires, e na província de Corrientes um referente que coordenava equipes locais, que eram docentes do Instituto de Formação Superior da cidade de Santo Tomé, entanto que no Brasil se terceirizava a gestão no IPOL junto

⁹ <http://e-ipol.org/sobre-o-ipol/trajetoria/>

¹⁰ Diário de campo 1^a e 2^a viagem.

com as Secretarias Municipais de Educação. No seguinte quadro sintetizam-se os principais atos do PEIF até 2009.

Quadro 1 .Marco histórico referencial PEIF 1991-2009 (Traduzido, adaptado e ampliado a partir de Nilsson, 2009)

Data e lugar	Evento	Descrição
26 de março de 1991	Tratado de Asunción Art. 23	Declara línguas oficiais do MERCOSUL o português, o espanhol e o guarani (como língua histórica)
1996	Entra em vigência o Protocolo de Ouro Preto	Estabelece a Estrutura Institucional do MERCOSUL, os regimentos de funcionamento de todos os órgãos do MERCOSUL e como línguas de trabalho o português e espanhol
2000		começa funcionar o Grupo de Trabalho sobre políticas linguísticas Setor Educativo do MERCOSUL (GTPL)
Asunción, Paraguai 2001	Reunião de Ministros de Educação do SEM-MERCOSUL	Plano de Ação do Setor 2001-2005 “a educação como espaço cultural para o fortalecimento duma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos”
Brasília, 23 de Novembro de 2003	Declaração Conjunta de Brasília	“Para o fortalecimento da Integração Regional”. Começo de elaboração do rascunho do Programa com linhas de pesquisa sobre aquisição, didática de L2, bilinguismo e temáticas de fronteira
Abril-Maio de 2004	Elaboração de um levantamento de dados sociolinguísticos	Produção do “Projeto Piloto de Educação Bilingue. Escolas de Fronteira Bilingues Português Espanhol”.
9 de Junho de 2004	Declaração Conjunta e Plano de trabalho	O programa denominou-se “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”.
10 de junho de 2004	XXVI Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL	Apresentação oficial do programa Ministros Filmus e Genro.
Segundo semestre 2004	Constituição de um Grupo de Trabalho (GT)	<ul style="list-style-type: none"> •Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação do Brasil, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental •Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, junto com a Dirección Nacional de Cooperación Internacional do Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología da Argentina

2005	Aplicação do Programa nas escolas	– Paso de los Libres (Corrientes) - Uruguiana-RS. – Bernardo de Irigoyen (Misiones)- Dionísio Cerqueira-SC
2005	Lei Corrientes	Declara o Guaraní como idioma oficial alternativo
2006	Ampliação do Programa	– La Cruz / Alvear (Corrientes) – Itaqui (RS) – Santo Tomé (Corrientes) – São Borja (RS) – Puerto Iguazú (Misiones) – Foz do Iguazú (PR)
13 de Dezembro de 2006	Decisão 31/06 do Conselho do Mercado Comum	Adota-se o Guaraní como um dos idiomas do Mercosul decisão ratificada pelos Presidentes do Mercosul na reunião do 19 de janeiro de 2007
Buenos Aires 2007	Publicação	“Política para una nueva frontera o como transformar una división en una suma
Asunción 2007	Segundo Seminário do SEM	Uruguai apresenta seus “Programas de enseñanza de Segundas Lenguas en Educación”
2008	Seleção de localização para o Programa Brasil e Uruguai	Rio Branco-Yaguarón e Livramento- Rivera
Buenos Aires, Março de 2008	Publicação	“Pedagogía de frontera. La experiencia de la escuela Verón”
Brasília- Junho de 2008	III Reunião do GT	Rio Branco/Yaguarón e Chuy/Chui
Foz do Iguazú- Setembro de 2008	IV Reunião do GT	Acordos para a implementação Consejo de Educación Inicial y Primaria em acordo com o MEC- Brasil
Segundo semestre de 2008	Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira	Se realiza o diagnóstico sociolinguístico no departamento de Amambay, distrito de Pedro Juan Caballero e na cidade de Ponta Porã, no estado de Mato Grosso.
Março de 2009	Paraguai e Brasil	Inicia o intercâmbio de docentes

Em Dezembro de 2010 o Ministério de Educação brasileiro começou o processo de institucionalização do PEIF de projeto para Programa ministerial, convidando às Universidades Federais ligadas às regiões de fronteira para assumir a formação pedagógica e as funções de coordenação que até esse momento estavam a cargo do IPOL. Ao MEC fazer do PEIF uma diretriz política, o passo natural foi inseri-lo na agenda das instituições públicas responsáveis pela formação de professores, as Universidades Federais. No ano 2011, o Governo Federal Brasileiro estabeleceu uma estratégia de fortalecimento das zonas de fronteira,

coordenando todas as ações promovidas pela União que até esse momento se desenvolviam por separado, entre elas, o PEIF.

Estrutura de funcionamento do PEIF no Brasil a partir da Portaria 798/2012

Até esse momento, o Programa não operava sob nenhum marco legal além do documento do Mercosul “Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular”, e também não se registravam publicações acadêmicas sobre o tema¹¹. A portaria 798/2012 veio a preencher esse vazio e colocou o Programa sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, envolvendo o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados; as Secretarias Municipais de Educação, as Universidades Federais com presença na Faixa de Fronteira, e as Escolas. O PEIF, a partir desse momento passou a formar parte das ações do Plano Mais Educação, a Política Nacional de Educação em Tempo Integral. Outras ações do MEC articulam com esta política: Programa Ensino Médio Inovador (SEB/MEC), Ações pedagógicas para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental (SEB/MEC), Programa Saúde na Escola (MEC/MS), Programa Mais Cultura (MEC/MinC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC) e com o Programa Novos Talentos (CAPES/MEC), Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE/FNDE/MEC).

As universidades federais assumiram o assessoramento pedagógico e a formação continuada dos professores, gerando um acompanhamento mais próximo, posto que foram escolhidas entre aquelas que atuam na área geográfica próxima. As universidades que participam do PEIF são: UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa; UFSM – Universidade Federal de Santa Maria; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul; UFPEL – Universidade Federal de Pelotas; UFMS – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana; UFGD – Universidade Federal de Grande Dourados; FURG – Fundação Universidade do Rio Grande; UFRR – Universidade Federal de Roraima; UFFS - Universidade Federal da

11 Esse mesmo ano apareceu o dossiê “Gestão em Educação Linguística de Fronteira” auspiciado pelo IPOL, na revista *Ideação da Unioeste* <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/issue/view/434>. Atualmente não é possível acessar aos documentos on line.

Fronteira Sul. Para o ano de 2014, ingressarão: UFAC – Universidade Federal do Acre; UFAM – Universidade Federal do Amazonas; UFPR – Universidade Federal do Paraná; UNIR – Universidade Federal de Rondônia. A distribuição das escolas entre as Universidades seguiu um critério de referência pedagógica e metodológica, e não apenas geográfica.

A combinação de Programas destinados ao fortalecimento das escolas permitiu melhorar tanto a oferta educativa das escolas como a infraestrutura. Deste modo, diante das perspectivas de captação de recursos federais, a integração da escola no PEIF tornou-se atrativa, o que gerou um crescimento da demanda para ingressar nele e, em alguns casos, voltar ao programa. Enquanto essa perspectiva parece ser alentadora, durante o ano 2014, no início desta pesquisa, registravam-se cortes nos fundos e, na zona geográfica do nosso foco, a ausência de *cruces* e planejamentos conjuntos, situação que permanece até hoje, entanto que algumas ações de acompanhamento às escolas e de formação de professores são realizadas. O Plano Mais Educação também gerou espaços curriculares em contra-turno, que por iniciativa da coordenação do PEIF no nível Municipal realizam oficinas de língua espanhola, sempre que contar com os fundos específicos.¹²

O PEIF na Província de Corrientes na atualidade.

Depois das mudanças que motivaram a saída de referentes provinciais e locais do comando do Programa na jurisdição, e com os cortes das verbas que chegavam do Ministerio de Educación de la Nación, o Governo provincial retomou a temática da interculturalidade e o bilinguismo através da formulação de uma modalidade específica conhecida como Educación Intercultural Bilíngüe, que atende também a educação de povos originários. Por meio da resolução 594/2014 se reconhece como antecedente o trabalho da coordenadora da modalidade e dos professores das escolas no PEIF, procurando preencher um vazio legal produzido pela vinculação dos cargos dos docentes ao Programa, que a província deu por terminado em 2012 como liamos no site oficial na apresentação da modalidade:

Las Escuelas de Frontera surgen como propuesta superadora de las

12 Diário de campo^{2ª} viagem.

conocidas Escuelas Interculturales Bilingües que se desarrollaron como un Programa desde 2005 al 2012 en las Escuelas (...) Basadas en intercambio de docentes, con un costo oneroso imposible de mantener en el tiempo y que produjera su ocaso. Permaneciendo los equipos docentes inactivos a *la espera de una decisión política*. (CONSEJO DE EDUCACIÓN PCIA.DE CORRIENTES, 2014) (grifo nosso).¹³

Essa decisão política foi a criação da modalidade e a nomeação das escolas para dar lugar à estabilidade dos docentes, que trabalham em funções diversificadas, e que hoje passam por um processo de formação sobre interculturalidade e língua portuguesa comandado desde a capital da província, processo que acompanhamos nesta pesquisa.

Para continuar a introdução na temática do Programa, antes de entrar no corpo da pesquisa, optamos por recopilar, a maneira de Estado da Arte, todas as publicações acadêmicas (teses e dissertações) que foi possível acessar e que traçaram um panorama importante sobre as ações do PEIF. É para destacar que, claramente, a incorporação das Universidades na gestão permitiu o ingresso dos pesquisadores no campo, acesso a bolsas, e também gerou mais interesse nos estudantes, crescendo cada ano a produção acadêmica sobre as Escolas Interculturais de Fronteira.

¹³ Escolas de Fronteira Apresentação . Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira> (ultima visita 29 de março 2016)

O PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA.

Para poder indagar sobre o PEIF precisamos ir além de documentos oficiais, e o primeiro passo para isso, antes de ingressar na experiência de campo, é fazer uma ampla pesquisa de estudos sobre o objeto, e nesse caminho foi possível achar alguns artigos com o histórico do programa, alguns relatos de experiências e ainda não foi possível acessar a relatórios oficiais das escolas. As teses e dissertações às quais tivemos acesso proporcionam dados e conclusões desde diferentes perspectivas teóricas que resultam úteis para a ampliação do conhecimento acadêmico e que escolhemos para analisar em este texto. Elas são, em ordem cronológica:

CARVALHO, F. O. Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu, Tese de Doutorado (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2011.

COUTO, R. C. do. O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguaí. Tese de Doutorado (Educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2012.

FLORES, O. V. O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas. Dissertação de Mestrado (Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2012.

OLIVEIRA, R. A.. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira : das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú. Dissertação de Mestrado (Linguística) Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2012.

SAGAZ, M. R. P. Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística - Dissertação de Mestrado (Linguística) Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

CAÑETE, G. L. R. Representações sobre a Política Linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê? Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada) Unisinos, São Leopoldo, RS, 2013.

FERNANDES, E. A. A. Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira ente Brasil e Paraguai. Dissertação de Mestrado (Letras) Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

PEREIRA, S. M. M. da Veiga. Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça. Dissertação de Mestrado (Geografia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

Ficou fora desta análise a dissertação de Alves (2011) “Entre os muros da escola: experiências linguísticas bilíngues em uma escola pública em Ponta Porã/MS. Dourados, MS” apresentada na Universidade Federal de Grande Dourados-MS, que achamos que por falar de experiências concretas com o PEIF, resulta de muito interesse para nossa análise, mas infelizmente não se acha disponibilizada até agora para seu acesso via digital.

A ordem de apresentação da nossa análise não será essa, preferimos seguir um outro critério, que é a distância da adscrição teórico-metodológica que cada uma delas têm com nossa pesquisa, e a densidade dos dados que aportam. No caso da tese de Pereira, da área de Geografia, ela fornece uma série de dados e descrições que dialogam diretamente com outros trabalhos apresentados aqui, e que determinaram que ocupasse esse lugar na apresentação.

Em primeiro lugar, a tese de Carvalho é uma tese da área de Educação, que contribui aos nossos fins pelas descrições que ela faz das experiências docentes com o PEIF e a relação que o programa tem com o poder político local. Guiada pelo conceito pragmático de autenticidade/inautenticidade cultural (TAYLOR, 1996), a tese é mais ampla, faz um estudo em outra escola, da comunidade libanesa, que

não integra o programa, para dar conta de suas afirmações. Resulta especialmente rica em questões culturais para ter em conta e comparar.

Na continuidade, a dissertação de Oliveira resulta particularmente útil pelo mergulho que ela faz nos documentos, o confronto que faz com seus dados secundários, buscando entender se o escrito no papel se faz realidade em campo, e alguns detalhes que outros trabalhos não apontaram. Seguindo o percorrido, a dissertação de Sagaz é importante porque tem profusão de dados, a pesquisadora formou parte da equipe do diagnóstico sociolinguístico apresentado, está solidamente estruturado e, no nosso entender, é um desses textos que fecha uma etapa, de referencia sobretudo para quem compartilha o tipo de análise de política linguística que ela faz. O central ali é avaliar a distância entre o escrito em documentos e a implementação no campo.

A pesquisa de Greisi Cañete tem como objetivo geral discutir as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira tentando responder se elas podem interferir na implementação do Programa. Utiliza como referencial teórico as representações sociais (MOSCOVICI, 1978), as representações e a ação da linguagem (BRONCKART, 1999, 2006), questões de política linguística (CALVET, 2007) e identidades culturais (HALL, 2005). De natureza qualitativa e de cunho etnográfico, essa pesquisa entrevistou a docentes, gestores, pais e alunos das escolas envolvidas, utilizou o diário de campo e fez levantamento documental do marco regulatório do PEIF. A metodologia de análise baseou-se na interpretação do agir (BULEA, 2010), e a análise dos dados nos Segmentos de Tratamento Temático das entrevistas.

A dissertação de Stella Maris Veiga Pereira, da área de Geografia, examina como a ideia de integração entre os Estados do Mercosul apresentada pelo PEIF, ao ser interpretada pelos atores da região de fronteira, se sobrepõe a construções históricas da representação de fronteira diferentes das propostas contemporâneas. O aspecto de reconstrução histórica da fronteira é um dos pontos salientes deste trabalho, que utiliza como metodologia a revisão bibliográfica, pesquisa documental e trabalho de campo. A centralidade da questão territorial percorre o trabalho, mostrando que na região fronteira existem relações de poder que emergem das

diferenças das populações que lá habitam; diferenças culturais, econômicas, sociais. Esse território também se caracteriza por processos de cooperação explicados pela formação socioespacial da região da fronteira. No tocante ao PEIF, descreve como as escolas em regiões de fronteira, como instrumentos de integração, encontram obstáculos importantes no território. Descreve como equivocada a intenção de utilizar as línguas oficiais dos dois países como elemento de integração das populações residentes na fronteira, já que pouco considera a formação socioespacial daquela região e não valoriza um componente territorial e de identidade daquela população que é a comunicação através do portunhol.

A dissertação de Eliana Fernandes traz a experiência dela como gestora de uma escola dentro do PEIF e as transformações no Projeto Político Pedagógico da instituição, mostrando o que aconteceu dentro das salas de aula ao se modificar a visão sobre as línguas nacionais em relação com a legitimação das vozes das crianças paraguaias na escola brasileira, falantes de espanhol e guarani.

A tese de Regina Couto apresenta analisa práticas e discursos na fronteira brasileira e uruguaia, processados por meio do currículo. Coloca em dialogo os currículos de Historia e Geografia com a Proposta do PEIF. Produz desse modo uma intensa reflexão sobre a diferencia e a construção de identidades nos discursos sobre a nacionalidade, a diferença e a integração, com as ferramentas teóricas dos Estudos Culturais e a análise do discurso de inspiração foucaultiana.

Para fechar a retomada dos trabalhos sobre o Programa, apresentamos a dissertação de Flores, que se insere no campo da Linguística aplicada e indaga sobre as práticas pedagógicas no PEIF, identidades, interculturalidade e bilinguismo, e reflete sobre algumas questões de política educativa ao redor disso. Por serem a metodologia, marco teórico e, sobretudo, as preocupações muito próximas das nossas, a inserimos no final deste percurso.

Tendo apresentado brevemente os trabalhos, começamos a descrição análise das produções com mais profundidade.

- *“Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu.”*

Este trabalho tem como tese “perceber como o discurso intercultural vai sendo construído politicamente para depois se tornar um discurso do sujeito, ou seja, uma “apropriação” que nem sempre será autêntica.” (CARVALHO, F. O. 2011:77). Centralmente, parte da premissa de que as propostas de integração partiram dos poderes centrais e que não foi uma demanda da população iguaçuense, o que decorrerá na impossibilidade de integração, dada a “inautenticidade” manifesta. Nos objetivos da pesquisa lemos:

- Comprovar que há em Foz do Iguaçu uma inautenticidade intercultural.
- Perceber como o discurso da globalização interfere na realidade local e quais modificações a hibridização provoca na cultura;
- Entender se as culturas que convivem no mesmo território processam as informações globais da mesma forma;
- Compreender como o discurso da integração cultural foi construído ao longo da história de Foz do Iguaçu e de que maneira ele interfere no cotidiano dos moradores desta cidade.(CARVALHO, F. O. 2011:20)

Não podemos deixar de apontar que só um dos objetivos aceita certa provisoriedade introduzindo um “se” na sua formulação. Mesmo sendo muito interessantes as questões apresentadas, no nosso entender, formulam-se como acabadas, mais tendentes a comprovar do que a descobrir. Ao longo da leitura, fica latente a pergunta se isso é só um modo de formulação diferente próprio da autora ou tem a ver com a sua perspectiva teórico-metodológica, mas os temas apontados são duma natureza que os faz atrativos o suficiente para mergulhar no texto.

A pesquisadora tomou como objeto de estudo duas escolas muito diferentes nas condições socioeconômicas e com problemáticas muito distantes no que se refere às dificuldades para ter sucesso na integração intercultural. Ambas escolhas, uma escola integrante do PEIF e a escola da comunidade libanesa, estão atravessadas de diferentes maneiras pela globalização: a primeira pelos imperativos do Setor Educativo do Mercosul, e a segunda pela origem étnica e imigrante da população que atende e o discurso mediático que desde meados dos anos 90 atinge à comunidade árabe e à Tríplice Fronteira.

Resulta frutífero neste caso o trabalho que se faz de seguimento retrospectivo (no momento da pesquisa estava suspenso) do andamento do programa

intercultural, com docentes entrevistados e revisão de arquivos, visando comprovar a verdade de afirmações como a seguinte:

Segundo documento oficial, o PEBF- nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil. Ou seja, o diálogo e as trocas culturais surgem como se fossem uma necessidade dos habitantes dessas regiões. Entretanto, nossa tese vai de encontro a esse argumento já que acreditamos que o imaginário intercultural presente no cotidiano de Foz do Iguaçu é uma construção política e ideológica e não uma necessidade autêntica dos moradores da região. (CARVALHO, F. O. 2011: 77-78)

É comprovável a primeira afirmação na apresentação do dito documento, entanto que a segunda afirmação decorre do fato de o próprio documento ser escrito pelos governos federais, não pela comunidade. Dessa visão surge a necessidade de recorrer aos protagonistas para ouvir o que eles tem a dizer, e os conceitos de “autenticidade” e “inautenticidade” resultam chave para a autora. Ela toma o conceito de Richard Taylor, filósofo canadense teórico da Modernidade, o multiculturalismo e a identidade desde a tradição pragmática. Assim, ele entende a autenticidade como

a propriedade dos sujeitos de serem dotados de sentimento moral, de um sentimento intuitivo que lhes permite interpretar e decidir-se pelo bem ou pelo mal, ou seja, escolher suas ações e responsabilizar-se por elas. Agir de forma autêntica é atuar no espaço público ciente de suas escolhas e sendo fiel a si mesmo.”¹⁴ (Taylor, 2011 *apud* Carvalho 2011)

e a inautenticidade como “ação alienada do sujeito, a falta de percepção sobre as configurações morais e elos referenciais significativos que formam a sua identidade.” (CARVALHO, F. O. 2011:138) Logo se segue que:

a "inautenticidade intercultural" faz com os sujeitos de culturas diversas produzam ações ou práticas mais próximas do protocolo e da institucionalização da cultura do que do contato qualificado criando relações com o outro. (CARVALHO, F. O. 2011:139)

No capítulo dedicado ao PEIF, Carvalho cita conversas com os docentes integrantes do Programa e os coordenadores, onde apontam todas as dificuldades que tiveram e a falta de compromisso da prefeitura,

muitas pessoas apontaram que a paralisação do programa em Foz do

14 CARVALHO, F.O. O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira: cruzando territórios. Reconhecendo Culturas? em Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.2, n.5, p.132-148, maio/ago. 2012 disponível em http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2152/pdf_139

Iguaçu ocorreu devido ao Prefeito Paulo Mac Donald Ghisi nunca ter acreditado no Programa Escolas Bilíngues de Fronteira. Para elas, o projeto foi “empurrado garganta a baixo” pelo Governo Federal, não havendo possibilidade de recusa pela Prefeitura. As docentes afirmam que ao longo do projeto nunca houve uma vista oficial do Prefeito ou uma menção do Programa em qualquer evento oficial.

A falta de incentivo do Prefeito Municipal acarretava em dificuldades operacionais para a manutenção do projeto, tais como o agendamento do transporte que levaria as professoras a cruzar a fronteira, o chamado cruzeiros, e o apoio para fazer com que as crianças da escola brasileira e argentina pudessem frequentar o território vizinho. (CARVALHO, F. O. 2011: 98)

Essas dificuldades e omissões acabaram na suspensão do Programa no ano 2010. A autora caracteriza o PEIF como uma política que não foi nascida de demandas da comunidade, e por essa circunstância é associada à “inautenticidade cultural” da proposta. Em outros trechos podemos ler que

... o diálogo cultural e a interculturalidade não faz parte do horizonte dos sujeitos envolvidos nesta investigação. Entretanto, defendemos a tese de que isso não é resultado de subjetividades específicas, mas de subjetividades que atuam num espaço onde estas dimensões não estão presentes de forma autêntica. (CARVALHO, F. O. 2011: 142)

Ao concluirmos esta investigação não temos dúvidas de que a tese de que há na cidade de Foz do Iguaçu uma inautenticidade intercultural é verdadeira. *Ao longo da história da região, acreditamos que o discurso da integração e da convivência cultural promovido pelo Estado Brasileiro em relação aos países que compõem a Tríplice Fronteira altera as práticas culturais dos moradores de Foz do Iguaçu. Entretanto, o interesse por um diálogo cultural com os diversos grupos identitários que ali vivem, é mais resultado deste projeto político, alterado ideologicamente em diversos momentos, do que uma necessidade autêntica dos moradores da cidade de Foz do Iguaçu.*

Ao investigarmos o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira e a Escola Libanesa Brasileira percebemos que *o diálogo cultural e a interculturalidade não faz parte do horizonte dos sujeitos envolvidos na investigação.* (CARVALHO, F. O. 2011: 155)(grifo nosso)

Surpreende o fato de atribuir “alterações” nas práticas culturais ao discurso da integração, ligado a um projeto político, e não fazer menção dos outros discursos (os imperiais portugueses e castelhano, o religioso jesuítico, o nacionalista, o militar) que circularam, e muitas vezes conviveram, na história da constituição e delimitação do território fronteira, e que moldaram o “horizonte dos sujeitos”¹⁵ provocando a

15 “As coisas assumem importância em contraste com as circunstâncias de inteligibilidade. Chamamos isso de horizonte” (TAYLOR, 2011: 46, *apud* CARVALHO, 2011:142).

ausência das mencionadas dimensões “diálogo cultural” e “interculturalidade”. Ao mesmo tempo retomamos a discussão página 26 sobre o *imaginário intercultural*, onde Carvalho denuncia ele como uma “construção política e ideológica” e perguntamo-nos se existe algum imaginário que não seja uma construção político-ideológica. A “necessidade autêntica” não é acaso uma construção política e ideológica sobre a necessidade? A circulação destes discursos é particularmente visível dentro de uma instituição como a escolar, componente de um sistema regido pelo Estado, e muito mais no contexto de fronteiras entre Estados-Nação, onde os poderes externos são ostensíveis como, por exemplo, os destacamentos militares. Assim, retomamos as palavras que ao início do trabalho citava a autora ao problematizar a questão da fronteira:

a fronteira é um marco que limita e separa e que aponta sentidos socializados de reconhecimento.(...)Fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas, referências mentais que guiam a percepção da realidade e dialogam com a identidade. As fronteiras são, sobretudo, culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias e limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo. (PESAVENTO, 2002, *apud* CARVALHO, 2011: 16)

A presença de sucessivas orientações políticas que constroem, com suas ações e discursos, as citadas “referências mentais”, merece, no nosso entender, uma historização mais aprofundada.

Ao concluir a tese, Carvalho retoma o tema da distância entre discurso e prática pedagógica:

Acreditamos que a falta de clareza sobre as ações tanto individuais quanto coletivas dos professores e gestores das escolas investigadas reforça a tese da inautenticidade intercultural presente em Foz do Iguaçu. Faltam a essas iniciativas uma compreensão e um envolvimento que vá além da institucionalização do discurso da interculturalidade. (CARVALHO, 2011:141-142)

Podemos coincidir provisoriamente nas ausências apontadas pela autora, muito mais se o reclamo passa pelo envolvimento dos atores na formulação de políticas públicas que os afetam diretamente, mas na análise efetuada por ela, notamos uma insuficiente problematização das ideologias circulantes, e tanto a fronteira como a globalização, aparecem mais como dados estáticos que mereceriam mais atenção.

- *“Programa Escolas Bilíngues de Fronteira : das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú.”*

Esta pesquisa se foca na perspectiva de alguns professores participantes do programa entre 2004 e 2006, a respeito do nível de bilinguismo dos alunos apontado no diagnóstico sociolinguístico que serviu de base para escrever o Modelo de ensino comum em escolas de fronteira, o documento base do PEIF. Aquele diagnóstico apontava que as crianças argentinas tinham um nível razoável de bilinguismo, produto de um contato cotidiano com a língua portuguesa via mídia, contato comercial, e via família, enquanto que não acontecia o mesmo no lado brasileiro. A pesquisa apresenta uma confirmação dos professores daquela afirmação. O texto aporta evidências que permitem fazer críticas ao documento base do PEIBF que são significativas, algumas delas válidas em geral e outras comprováveis ao menos na zona de Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú:

- No par Interculturalidade-Bilinguismo, que deu o primeiro título ao Programa, a autora não consegue identificar uma definição ou adscrição teórica concreta do termo Bilinguismo;
- as generalizações que o Programa apresenta sobre o nível de bilinguismo das crianças de um ou outro lado da fronteira não se confirmam na região estudada, questionando neste ponto o levantamento sociolinguístico que dera origem às ações do PEIF, realizado pelo Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL)¹⁶;
- as professoras reproduzem o discurso do documento e revelam um contexto adverso ao desenvolvimento do bilinguismo.

A autora então, baseada nesses fatos aponta que

a função social das línguas nas comunidades brasileira e argentina interfere diretamente no desempenho das crianças no projeto e conseqüentemente reforça a representação das crianças evidenciadas pela documentação publicada em 2008. (OLIVEIRA, 2012:14)

¹⁶ Os profissionais deste instituto assessoraram aos docentes do programa durante os primeiros anos de andamento do PEIF.

A pesquisa então é orientada para (OLIVEIRA, 2012:14) entendendo que dita generalização tem influência no andamento das atividades nas aulas. Assim chegamos aos propósitos perseguidos por Oliveira:

- a necessidade de compreender mais sobre alguns fenômenos linguísticos evidenciados pelas relações que se dão na fronteira;
- no âmbito da comunidade escolar, particularmente no cerne da política educativa, priorizar a análise das representações dos cidadãos fronteiriços nos documentos regulamentares conferidos ao Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira;
- discutir no perímetro acadêmico sobre o valor e a importância atribuídos pelas autoridades públicas ao fornecimento de uma educação que valorize o que há de peculiar na fronteira.
- refletir sobre uma formação bilíngue baseada em prerrogativas que reconheçam os valores muneados nas comunidades fronteiriças, com a finalidade de evidenciar o que há de concreto e substancial, para que não haja uma supervalorização de uma comunidade em detrimento da outra com base em dados aparentes, superficiais, surtindo ideologias discriminatórias e facilmente incorporadas pelo senso- comum. (OLIVEIRA, 2012: 17)

e às perguntas de investigação:

- A partir de quais critérios as crianças brasileiras foram consideradas como “grandemente monolíngues” e as argentinas “parcialmente bilíngues”?
- Qual é a percepção das professoras brasileiras sobre essa generalização expressa no documento?(OLIVEIRA, 2012: 15)

A escolha metodológica foi pela documental de caráter interpretativista que, combinada com técnicas investigativas utilizadas para gerar dados secundários, como entrevistas, questionários e análise de conteúdo, lhe permitiram construir uma estratégia de análise em três etapas: uma interna de crítica ao documento, outra externa de confronto com as entrevistas e os relatórios, e uma terceira que chamou de crítica do testemunho. Oliveira releva e problematiza diferentes concepções dos conceitos de alfabetização, letramento e *alfabetização* criticando a concepção de alfabetização do documento “Modelo” pela superficialidade que aparenta, próxima ao Modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) e fala de uma “falta de concretude” do conceito de bilinguismo assumido pelo programa.

Ao falar da fronteira como objeto de atenção social e linguística, começa com uma definição dada pelo dicionário Houaiss e comenta que a noção de fronteira apresentada pelo PEIBF ultrapassa a concepção espacial, expressa nos documentos mais recentes como “espaço de atuação compartilhada, permeável aos

novos significados culturais, sociais e políticos” (Política para una Nueva Frontera, 2007, p.39).

Aqui aparece o conceito linguístico de “espaço de enunciação” das línguas tomado de Sturza (2006) e enquanto espaços de contradição traz conceitos de García Canclini e Stuart Hall para auxiliar as suas reflexões. Do primeiro toma a “fronteira [como] cenário em que [as] características do mundo pós-moderno estão muito afloradas” (García Canclini, 1997) e do segundo a possibilidade de se assumir diferentes identidades sem manter uma regularidade (HALL, 2005). Na continuação, a disquisição é sobre o prestígio das línguas portuguesa e espanhola, e a presença midiática assimétrica em favor do português na fronteira. Também expressa preocupações sobre questões próprias do desenvolvimento das ações em sala de aula tais como o lugar que ocupa a voz dos sujeitos, e a construção de sua legitimidade, tomando para isso os conceitos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire.

Esta dissertação encontra e expõe algumas inconsistências entre o apontado nas falas dos docentes sobre o andamento do PEIF, o proposto e escrito nos documentos, e o tido em conta nos diagnósticos sociolinguísticos que os precederam. Entraves administrativos e choque de culturas escolares são descritos pelos docentes. Um dos dados levantados que mais chamam a atenção tem a ver com o contato de crianças argentinas com a língua portuguesa. Além da presença midiática via televisão, a autora aponta que esta está presente na grade curricular de muitos estabelecimentos de ensino infantil correntinos, algo que tem consequências evidentes na competência para o uso e para o prestígio que o português adquire posteriormente entre os alunos de ensino fundamental. Isto não aparece em documento nenhum. A autora não dispõe do acesso à metodologia dos diagnósticos sociolinguísticos do IPOL senão de maneira indireta, através de relatórios dos arquivos escolares, pelo que ela identifica algumas falhas metodológicas na construção do diagnóstico, lacunas que deveriam ser preenchidas e que poderiam modificar o curso das ações do Programa.

- *“Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística.”*

Diferente do trabalho anterior, neste a pesquisadora formou parte das equipes que fizeram o diagnóstico sociolinguístico da região, e contou com os arquivos dele para sustentar suas conclusões. A dissertação analisa o PEIBF no marco da Política e Planificação Linguística (doravante PPL), seguindo as definições de Calvet e Hamel, e faz foco na distância entre a planificação e a implementação. Para isso, recorre a auxílio de teorias da Administração de Chiavenato. A combinação que a autora faz trata-se de um enfoque que chama Politologia Linguística, que combina “elementos da Administração, segundo à teoria clássica; conceitos da Administração Pública moderna e a Sociolinguística”. O interesse dela, expresso na pergunta de investigação, é: “Como se deu a planificação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira, no que se refere às ações brasileiras?”

Como vemos, a pergunta tem a ver com um objetivo geral de testar a correspondência entre planificação e ações, de onde derivaram as perguntas e objetivos específicos

- Qual o planejamento linguístico proposto?
- As ações planejadas foram implementadas? (SAGAZ, 2013: 27)
- Qual o histórico que antecedeu à implantação do PEIBF?

O foco então é claramente político. A autora define sua pesquisa como:

de tipo qualitativa multimetodológica. Vale-se da investigação de acontecimentos, processos e instituições e utiliza como fonte documentos oficiais e legais, além de entrevistas semiestruturadas realizadas pessoalmente e por e-mail com participantes do Projeto. (SAGAZ, 2013: 28)

Os participantes aos quais se refere são docentes, pais de alunos e autoridades envolvidas, como os coordenadores.

O texto tem profusão de dados para responder solidamente as primeiras duas perguntas e conta com excertos de entrevistas que vão dando sustento à resposta da terceira. Mas o peso do intercultural está diminuído como podemos ver nos parênteses entre os que essa palavra é fechada no título. O Bilinguismo aqui é definido a partir das “competências linguísticas necessárias para o sucesso de uma

determinada prática linguística” (Sagaz, 2013: 96) e faz um percurso conceitual onde aponta

o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua. (MAHER, 2007, p. 79).

não importa tanto saber se determinado sujeito é bilíngue ou não, mas sim em que medida é bilíngue, visto ser distinto e muito difícil determinar o ponto exato que divide a sua proficiência em ambas as línguas envolvidas. (MACKEY, 1972; TITONE 1993 apud ALTENHOFEN, 2004, p. 2).

A pesquisadora apresenta, na continuação, diferentes modelos de alfabetização bilíngues num quadro onde se apontam o tipo de programa, tipo típico de aluno, língua da sala de aula, características metodológicas, objetivo social e educativo, objetivo linguístico e objetivos amplos. Mas o ponto importante que ela expõe é que “não há no relatório informações que permitam compreender qual é o bilinguismo a que as equipes se referem”. Ou seja, a indefinição conceitual dos documentos, o “in vitro”, continua presente no “in vivo”.

A fronteira é apresentada no contexto histórico de sua formação, é descrita geográfica e sociolinguisticamente, coincidindo mais ou menos esta última descrição com o escrito no documento base de 2008, mas não é problematizada conceitualmente. É um dado descritivo contextual.

Observações importantes da dissertação são que

há pouca informação sobre o aprendizado da segunda língua pelos alunos brasileiros. Seria preciso desenvolver instrumentos próprios ao Projeto para estudos no âmbito do Projeto com vistas à avaliação do aprendizado da língua e também sobre as relações interculturais que se construíram (ou não), de modo a poder ter com maior clareza a aceitação dessa política linguística. Para tais estudos seria preciso organizar instrumento(s) de observação de sala de aula para realizar estudos de *base etnográfica*.... (SAGAZ, 2013: 153)(grifo nosso)

Seguindo a Durante,

podemos decir que una etnografía es la descripción escrita de la organización social, los recursos simbólicos y materiales, y prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos (DURANTI, 2000, p. 126 *apud* SAGAZ, 2013: 154).

Sagaz cita André (2008) para sustentar que:

a etnografia na educação deve ser aplicada quando:

1) há interesse em conhecer uma instância em particular; 2) pretende-se compreender essa instância particular em sua complexidade e totalidade e 3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima de seu acontecer normal. (ANDRÉ, 2008: 31 *apud* SAGAZ, 2013: 153).

A autora se desculpa com o leitor ao afirmar que:

os documentos acessados demonstram que até mesmo a assessoria pedagógica na escola era prejudicada pelos entraves administrativos e burocráticos de toda ordem e nessas condições tornou-se impensável realizar um estudo etnográfico. (SAGAZ, 2013: 154)

Fica claro então que as evidências coletadas precisam de um confronto com a realidade das salas de aula, questão que coincide com nossas preocupações e as da Linguística Aplicada.

- *Representações sobre a Política Linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?*

Esta dissertação nos chama atenção desde o primeiro momento por deixar clara uma interpretação que faz do PEIF: é uma Política Linguística do Brasil estendida a seus vizinhos do Mercosul. Desde nosso ponto de vista, o fato de ter sido ideada primeiramente como uma política bilateral, e que os documentos de base tenham sido redigidos por argentinos nos permite duvidar de uma afirmação tão contundente como que “o PEIF nasceu de uma intervenção brasileira, uma política linguística *in vitro* para as áreas de fronteira do Brasil, com base nos pressupostos do Setor Educativo do MERCOSUL” (CAÑETE, 2013: 48)

Ao longo do texto percebemos que as descrições que ela faz de todas as situações lhe fornecem elementos para afirmar isso, mas, mesmo assim, achamos que é uma definição que merece ser melhor explicada ou fundamentada.

O objetivo geral que a autora persegue com seu trabalho é “discutir as representações de professores, gestores, pais e alunos sobre a aplicação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira e se elas podem interferir na implementação do Programa.” (CAÑETE, 2013: 9)

Os objetivos específicos enumerados são:

- identificar representações sobre a relevância do PEIF;
- identificar representações sobre a aplicação do PEIF nos anos de 2009 e 2010 na prática de intercâmbio docente;
- identificar representações e analisar como os envolvidos veem a cultura escolar do vizinho após a aplicação do PEIF;
- identificar, nas percepções dos participantes da pesquisa, como deveria se dar a implementação do PEIF em conjunto nas duas escolas, brasileira e uruguaia.

Sobre o referencial teórico que escolhe, enumera:

as representações sociais (MOSCOVICI, 1978), as representações e a ação da linguagem (BRONCKART, 1999, 2006), questões de política linguística (CALVET, 2007) e identidades culturais (HALL, 2005). (CAÑETE, 2013: 9)

A pesquisa é definida como “de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, tendo como instrumentos de geração de dados a entrevista semiestruturada, o diário de campo e o levantamento documental que regulamenta o PEIF.” (CAÑETE, 2013: 9)

Neste ponto nos resultou interessante pelas similitudes com nosso trabalho. Mesmo com objetivos e referencial teórico diferentes, em todo momento foi uma leitura que resultou familiar pelo tipo de instrumentos utilizados e por descrever situações que conseguimos identificar tanto na nossa experiência como em leituras de trabalhos anteriores.

Sobre a metodologia escolhida descreve que:

baseou-se na interpretação do agir (BULEA, 2010), e a análise dos dados nos Segmentos de Tratamento Temático evidenciados nas falas relevantes das entrevistas semiestruturadas a docentes, gestores, pais e alunos das escolas (CAÑETE, 2013: 9)

Além das falas, triangulou os dados com os documentos disponíveis como o Marco Referencial del Desarrollo Curricular (MERCOSUL) e a Portaria 798/12.

Como todos os trabalhos descritos até aqui, aponta dificuldades na implantação da proposta, e também não foi possível para a autora assistir aulas no marco do Programa. Um dos aspectos interessantes que resultaram da leitura são as descrições e comentários que faz sobre o andamento do PEIF que servem para confrontá-los com os outros trabalhos. Assim lemos por exemplo que:

Segundo conversas com as equipes diretivas e professores, no primeiro ano

os cruces funcionaram com mais regularidade e frequência. Já em 2010, houve muitos feriados no Brasil, e os cruces não aconteciam com a mesma regularidade. Ressaltamos que, segundo os entrevistados, os cruces aconteciam a partir de setembro e não em março. As escolas demonstram que, como executoras do projeto, devem esperar o MEC brasileiro dar início aos trabalhos de assessoria pedagógica, e então começar os cruces. (CAÑETE, 2013: 53)

Resultam de muita contundência algumas das afirmações que faz, e que poderíamos discutir se são generalizáveis ao resto dos parceiros do Programa, com a seguinte:

Pelo que podemos analisar, se trata de um Programa complexo, cuja execução é regida pelos órgãos brasileiros. Em contrapartida, os sistemas educativos dos países vizinhos se limitam a auxiliar nessa implementação, além de acompanhar a formação dos docentes junto às reuniões entre as escolas e as universidades. Primeiro, ao aderir ao PEIF e determinar quais escolas do seu sistema educativo farão parte dele. Segundo, ao dar assessoria técnica e administrativa a suas escolas para que possam executar os cruces, por exemplo. (CAÑETE, 2013: 54)

Pelo que limos, a autora não tem estudado outros pontos fronteiros com outros países, nem cita trabalhos nesse sentido, como para lhe permitir fazer considerações desse estilo, que na nossa pesquisa tentaremos desvelar. Dos trabalhos que temos relevado até aqui, não surgem dados que possam corroborar ou sustentar o que ela afirma.

Nos interessam sim algumas das muito boas reflexões que aparecem, produto de um olhar bem sensível e afinado sobre o que ocorre no campo. Por exemplo podemos ler que:

É curioso que, quando perguntamos sobre a fronteira, tenham surgido escolhas lexicais carregadas de sentido de integração, porém, quando entramos nos assuntos referentes à educação, os quais vamos a analisar posteriormente, essa integração quase não existe. [...] as diversas culturas envolvidas na comunidade educativa (e que não são somente 'duas': a culturas de ambos os países vizinhos o que corresponderia idealizá-las como unidades homogêneas) e em todas as instâncias de convivência que são próprias da instituição escolar. (MERCOSUR, [2010?]). Em primeiro lugar, porque não conheciam o sistema educativo um do outro e, em segundo lugar, porque, nas falas, os participantes buscam marcar e destacar as diferenças culturais. Por essa razão, entendemos que, para nossos participantes, estar integrado tem o sentido de compartilhar sem conflitos, mas não significa pertencer ao mesmo grupo. Não se trata de uma identidade fronteiriça, no sentido de ser "um novo todo" (BAKER, 1997; HALL, 2005), mas sim do aqui e lá, uruguaios e brasileiros que convivem na medida do possível, por necessidades que estão além do querer conviver. Não há integração no sentido pleno da palavra, como condição de constituir um todo, identificando-se com interesses e valores comuns. É, como se vê,

um conceito complexo e contraditório, pois tende a anular as diferenças individuais em nome da pertença a uma identidade maior. (CAÑETE, 2013:88)

Esta reflexão é uma consideração política para o coração da proposta do Programa e uma crítica ao discurso de integração sobre o qual descansa toda a política analisada.

Outras considerações de peso chamam-nos a atenção e até, diante do já lido, geram nossa admiração pela clareza na expressão:

Lembremos que as escolas de fronteira estão inseridas num contexto regional específico quanto a sua realidade social e histórica. Desse modo, não se deveria trabalhar do mesmo modo como se trabalha nas demais escolas dos dois países. (BRASIL, 1997; CITRINOVITZ, 1996 URUGUAY, 2009). Então, temos uma realidade sociolinguística a ser levantada na formação dos docentes, assim como em todo contexto educacional. Estes docentes não são professores de língua adicional, e sim professores de anos iniciais pelo que não tiveram formação com disciplinas que levantassem questões da sociolinguística, muito menos de como ensinar numa língua adicional. Para nós, é lamentável que, desde a nossa primeira visita em julho de 2011, isso não tenha acontecido com a frequência esperada, o que nos faz entender a justificativa da desmotivação para com a participação no PEIF. (CAÑETE, 2013: 93)

Revela aqui questões muito importantes que denunciam a improvisação com a que vem se agindo no lugar que ela estuda, e que, pelas características da situação, gerada não no local mas como uma falha do programa, nos faz pensar que devemos documentar isso na nossa pesquisa, procurar indícios sobre a formação dos professores e a atitude que tem frente a essa nova realidade.

As questões gerais que aparecem como entraves na implantação do Programa são tópicos importantes, como ser a injustiça que significa que um país conte com um adicional para os professores por participar das ações e o outro não, a não aceitação da cultura escolar do outro, a negativa a utilizar a metodologia de ensino por projetos, as dificuldades de lidar com sistemas educativos muito diferentes.

O valor que damos a este trabalho consiste em que muitas das questões que outros trabalhos abordam timidamente, este o faz em profundidade e traz para isso as vozes dos docentes e familiares, e exerce a denúncia sobre as limitações do PEIF que são decorrentes da improvisação ou da falta de seriedade nos planteamentos, as discontinuidades que atentam contra os resultados e até, como

podemos ler neste trecho, faz perguntas incômodas que tem respostas ácidas mas verdadeiras:

Por que deixou de ser um Programa Bilíngue para ser Intercultural? Acreditamos que a interculturalidade e uma educação bilíngue aditiva (BAKER, 1997) cumprem a função de integrar a fronteira. Entretanto, excluir o educar para o bilinguismo é estrategicamente mais econômico para as mantenedoras, pois um programa de educação bilíngue costuma ser mais caro, por necessitar de muito suporte. Entretanto, não diminuimos a importância de um Programa intercultural voltado para a conscientização linguística (HÉLOT, 2006), já que, na fronteira, todos parecem saber ou compreender a língua do vizinho, sendo bilíngues, um dos motivos pelo qual o PEIF não quer ser bilíngue. Porém, da maneira como foi feito até agora, tem sido uma dissimulação em nome da integração. O PEIF mal dá conta dos cruzeiros uma vez por semana e em menos de um semestre por ano de prática de intercâmbio docente, o que também não cumpre com o mínimo para um Programa intercultural. Como pudemos ver nos dados desta pesquisa, os alunos pouco lembravam do que haviam aprendido com o docente do cruzeiro. (CAÑETE, 2013: 150)

Uma das últimas reflexões que faz resume o espírito de denúncia do trabalho

cremos que, mesmo sem os subsídios e o tempo necessário para implementar o Programa, e mesmo com os entraves culturais dos sistemas educativos, ainda assim os docentes fizeram o que podiam para os cruzeiros acontecerem, não por vontade própria, o que seria o ideal, mas por obrigação de ter que fazer algo idealizado por outras pessoas que talvez, suposição nossa, não conheçam, sequer, a realidade dessas salas de aula. (CAÑETE, 2013: 151)

A dissertação tem o valor de trazer as vozes dos protagonistas, revelar os sentimentos e representações sobre o PEIF, como uma contribuição da academia para os Gestores e tomadores de decisões.

- *Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça.*

A pesquisa de Pereira resulta importante para pensar a construção dos territórios, e que uma historização dos contextos resulta sempre necessária para compreender onde as políticas se desenvolvem.

Através desta dissertação podemos ter uma noção mais ampla do discurso da integração no Mercosul e as realidades que se apagam frente a ele. Também

problematiza e critica a escolha das línguas oficiais nacionais como elemento de integração, produzindo o apagamento da língua que circula na região, oportunhol.

A autora procura, como objetivo geral:

Analisar o papel do Programa de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira implantado nas cidades gêmeas de Bernardo de Irigoyen (Província de Misiones) e Dionísio Cerqueira (Estado de Santa Catarina), desde 2005, no processo de construção da integração transfronteiriça Argentina – Brasil, em um contexto de cooperação internacional, a partir da representação dos atores locais.

[...]estudar como a ideia de integração entre os Estados-Nação do Mercosul ao ser interpretada pelos atores da região de fronteira por meio do PEIBF revela interações construídas historicamente a partir da representação de fronteira distinta daquela concebida pelos estados nacionais contemporaneamente. (PEREIRA, 2014: 31)

E apresenta como objetivos específicos:

- Compreender historicamente como o significado atribuído à noção de fronteira pelos atores sociais foi traduzido nas políticas nacionais criadas para a região.
- Identificar as interações construídas historicamente pelos atores locais.
- Analisar o Programa de Escolas Bilíngues Interculturais de Fronteira à luz de experiências internacionais.

Com uma abordagem qualitativa, como via de acesso para interpretação de questões sociais, realizou revisão bibliográfica e pesquisa documental, trabalho de campo na região fronteira e entrevistas com os atores do PEIBF.

Pereira apresenta o conceito tomado de Milton Santos “território usado” como diferente do território em si. Esse território consiste no chão mais a identidade.

Sobre a fronteira, a distingue do conceito de limite da seguinte maneira:

O limite indica o fechamento de um território, definindo como área de um campo jurídico-político soberano, enquanto a fronteira surge como zona ou espaço social que se estende para além do território nacional (DIAS E FERRARI *apud* PEREIRA: 42)

Ao analisar as políticas nacionais sobre as fronteiras, traça um panorama sobre as diferentes formas de encarar a defesa do espaço ou da identidade nacional, marcando como desde o Brasil se promovia a ocupação efetiva enquanto na Argentina a preocupação limitava-se a garantir a presença de uma escola e uns poucos soldados. Sobre as escolas resulta muito revelador este trecho:

... a Argentina implantou escolas com o objetivo de criar elementos nacionais que marcassem seu território e sua identidade; contraditoriamente, essas escolas passaram a ser elementos de integração ao aceitarem crianças brasileiras em suas instalações “e os habitantes, agora tornados fronteiriços, continuaram com seu sistema de relações, indiferentes ao limite territorial” (FERRARI, *apud* PEREIRA, 2014: 55)

As escolas argentinas desempenharam assim um papel integrativo principalmente do ponto de vista cultural, inclusive pela aprendizagem da língua castelhana pelos brasileiros, além de propiciarem um fluxo contínuo e cotidiano das crianças brasileiras na Argentina. (PEREIRA, 2014: 55)

Esse papel integrativo é retomado hoje mas acompanhado de discurso sobre a integração internacional. A autora ressalta a diferenciação do PEIF com respeito às outras políticas linguísticas tendentes ao ensino das línguas oficiais do Mercosul, que não precisam da interculturalidade, e define o Programa como promotor de ensino de línguas segundas e não estrangeiras.

Fazendo o percurso histórico de surgimento do PEIF o parágrafo abaixo faz menção a um fato que contesta a visão que apresentara Cañete que define o programa como uma Política Linguística brasileira:

Quando se inicia a construção do PEIBF, já existia uma concepção prévia do programa, porque a proposta nasce de uma conversa do Ministro Filmus com o Ministro Tarso Genro e a cidade de Buenos Aires já tinha a experiência das escolas plurilíngues, onde havia o ensino do português; desta forma, é um programa que se estrutura por atores dos ministérios, segundo a visão deles de como se daria o funcionamento dele no território fronteiriço.(PEREIRA, 2014: 120)

Desse trecho podemos concluir em primeiro lugar que a afirmação de Cañete não resulta verdadeira ao menos para o momento do nascimento da proposta, e em segundo que se tratou num primeiro momento de uma transposição de uma experiência, o que teria merecido um estudo mais profundo da situação. Isto bem no final pode ser uma chave para compreender entraves e retrocessos na implantação

do PEIF, que Pereira (2014: 124) descreve como um percurso que foi “De uma ideia transformadora a uma implantação acanhada”. Como todos os trabalhos levantados até aqui, põe a lupa sobre que:

...a intencionalidade expressa pelos ministros de educação dos dois países não encontrou na estrutura organizacional de seus ministérios, sobretudo do lado brasileiro, condições para o desenvolvimento do projeto e ao longo dos anos os problemas relacionados a má gestão do PEIBF se acumularam e impediram o seu desenvolvimento no território fronteiro. (PEREIRA, 2014: 125)

Nas palavras de uma das entrevistadas surge com clareza esse mesmo sentimento:

Eu te pergunto eles nunca entenderam o projeto ou não quiseram entender? Por que nós entendemos muito bem. Eu não sei se os ministros se reuniram e fizeram e não comunicaram e não se uniram com os governos, tanto daqui como de lá, e nem com o prefeito. Eles resolveram lá em cima e soltaram de paraquedas, porque eu acho que se tivesse articulação entre ministro do Brasil, governador e secretário de estado e na Argentina a mesma coisa seria bem diferente. (Entrevistada A). (PEREIRA, 2014: 126)

Por último, referindo-se aos ordenamentos institucionais passados e atuais

o programa careceu de amparo institucional por mais de sete anos. No entanto, como afirma Sagaz (2013) “parece-nos que o programa criado pelo governo federal dilui mais do que reforça a possibilidade de efetivação do modelo de educação bilíngue (forte/aditiva) em zona de fronteira”(PEREIRA, 2014: 127)

E na boca de uma entrevistada emerge de novo a mesma questão, o interrogante sobre a perda do carácter bilíngue do Programa, como em trabalhos anteriores, mas sem formular as hipóteses como faz Cañete (2013), com uma reflexão interessante sobre o espaço geográfico das fronteiras:

Saiu uma portaria que é uma portaria que do nosso ponto de vista ela é retrógrada, ela tira a questão das línguas, ela menciona lá no começo como uma proposta do projeto de educação intercultural bilíngue de fronteira, mas depois ela vai falar simplesmente da educação intercultural, só intercultural. Além do que a questão da cultura quando ela é colocada ali ela é uma questão de você viver a cultura do outro e não uma comum. Assim, vamos fazer um desfile, não a ideia de que você vai construir um espaço geográfico que tenha uma gestão de fronteira compartilhada como você tem lá no norte da Europa, no Reno, Itália, França em que eles criaram uma região autônoma que seria o ideal de termos aqui. (Entrevistada C). (PEREIRA, 2014: 127)

Para terminar, fica claro que esta dissertação, desde outra disciplina e posicionada desde um tipo de análise diferente, também revela que entre os atores do PEIF existe desconformidade com seu andamento, e que possivelmente algumas das causas estejam na origem da proposta.

- *Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira ente Brasil e Paraguai.*

Este trabalho se diferencia dos outros apresentados até aqui em vários pontos. A pesquisadora, Eliana Araujo Fernandes, é diretora de uma das escolas de fronteira em Ponta Porã-MS. Ela é uma das protagonistas do processo que descreve, que são as transformações institucionais logradas no seu estabelecimento desde que ingressaram ao PEIF. A ferramenta que utilizam para concretizar essas mudanças é a construção de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) para a escola, incluindo sua integração no Programa.

A experiência que a autora vivencia, relata, e analisa na dissertação, é uma experiência de gestão escolar, e as línguas têm um papel importante na medida em que se passa da repressão em sala de aula das línguas que não são o português à aceitação e uso do espanhol e guarani propiciados pelas concepções de interculturalidade e intercompreensão que trouxe a entrada nesta Política Linguística.

Fernandes vai descrever o contexto das cidades, fronteira seca e de intensa comunicação entre Pedro Juan Caballero e Ponta Porã, e sua escola, e vai trazer imagens do que acontecia antes do Programa e como foi mudando com as ações interculturais. Fundamentalmente, revela como ao ingressar na escola professores paraguaios que falavam espanhol e guarani, os professores brasileiros modificaram sua atitude com essas línguas e passaram a permitir o uso dentro da sala esquecendo antigos discursos como que não se pode ser alfabetizado em duas línguas porque retrasa a aquisição do português, que é a língua do Brasil. Alunos brasiguaios que têm como língua primeira o espanhol ou o guarani, viram legitimado o uso da sua língua nas salas e ganharam voz. Os resultados escolares melhoraram muito desde a mudança na atitude com as línguas.

A transformação via PEIF do PPP e do contexto institucional da escola resultou num ganho cultural e uma melhora nos índices.

Este trabalho resulta diferente, além das situações já expostas, por ser o único que não se detém nos entraves e críticas ao programa, porque para eles resultou um sucesso, com um protagonismo destacado das línguas, que ao se legitimar tiram um estigma dos alunos e melhoram notavelmente seu desempenho.

- “*O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguai.*”

Esta tese resulta interessante pela densidade com que trabalha os conceitos de identidade e diferença, dentro de um marco teórico que utiliza autores presentes no nosso estudo, como são Silva, Woodward, Hall, Bhabha, Garcia Canclini e Moreira e Candau. Também coincide conosco em utilizar para analisar as questões relacionadas ao nacionalismo e os regionalismos conceitos como *tradições inventadas* (Hobsbawm) e *comunidades imaginadas* (Anderson).

É um trabalho da área de Educação cujo tema central é o currículo como produtor de identidades e diferenças, realizado em duas escolas das cidades de Rio Branco e Jaguarão (Yaguarón) as únicas envolvidas no PEIF. Tem por objetivos:

analisar as práticas, os discursos que, processados por meio do currículo contribuem para formar maneiras de ser brasileiro e uruguaio nesta fronteira; problematizar a diferença como marcadora das identidades nacionais através dos discursos curriculares nesta região. (COUTO, 2012: 21)

Duas perguntas de pesquisa orientam o trabalho: como são produzidas as identidades nacionais e culturais nas escolas públicas de Jaguarão e de Rio Branco? Como são marcadas as diferenças? A autora apresenta como tese que:

toda operação, tentativa ou ação para fixar as identidades nacionais nessa região de fronteira desliza ou melhor, sempre escapa, seja pela proximidade geográfica, seja pelas identificações culturais. Inferimos que neste território geográfico e subjetivo não há identidade fixa e sim um constante adiamento das identidades. (COUTO, 2012: 21)

A autora analisou os currículos de História e Geografia das escolas fundamentais municipais, um documento vinculado ao PEIF (Projeto Escolas de Fronteira. Projeto Básico, 2005) e entrevistou professoras e gestoras, algumas

vinculadas ao Programa e outras não, problematizando a fronteira e a produção de identidades, particularmente as identidades nacionais, a partir da diferença:

Pensamos a fronteira como zona de contato, portanto, comparar não constituiu nosso objetivo, mas observamos, que pelo currículo, emergiram singularidades dentro de outras singularidades, compondo as identidades e as diferenças nesse espaço. Estas são produzidas nos e a partir dos currículos, sendo que a identidade nacional é relevante nestes discursos. (COUTO, 2012: 28)

Metodologicamente, Couto opta por fazer suas escolhas durante o percurso da pesquisa, definindo que tomaria como referência a Análise do Discurso foucaultiana, que chama de *análise arqueológica* e introduzindo com ela o conceito de *formação discursiva*. Assim, a partir da análise do material identifica como relevantes três formações discursivas: a identidade nacional e local presente nos currículos de História e Geografia e nas falas das professoras; a identidade integracional, presente na proposta do PEIF; e a identidade “entre”, que pode ser ambivalente e híbrida, nas entrevistas. O Programa, que ela insiste em chamar de Projeto, é tomado como uma expressão da política curricular, um dos discursos que constrói diferenças e identidade através da língua. Sobre o PEIF diz na Introdução:

No Projeto – que conduz o ensino da língua portuguesa no Brasil e da língua espanhola no Uruguai – a preocupação reside em seguir regras e estruturas gramaticais, ao mesmo tempo em que exclui os outros pelo não domínio de uma determinada língua. Produz-se pela língua pertencimentos nacionais e culturais. Todos esses discursos são potentes na medida em que investem na produção discursiva da diferença, produzem as diferenças entre brasileiros e uruguaios (...) Eles estão dispersos nas falas das professoras e nos documentos oficiais. (COUTO, 2012: 39)

Esta forte definição, que vai na contramão do expressado no documento fundador do PEIF, percorre todo o trabalho e é desenvolvida em profundidade no capítulo dedicado ao Programa. A tese estrutura-se em seis capítulos. No segundo capítulo “Lidando com as ferramentas de análise” apresenta-se o tema e o referencial teórico. Ali se trabalham os conceitos de identidade, diferença e multiculturalismo. Orientada pelas leituras de Hall, Silva, Woodward (2000) Babha (1995, 2000, 2007) e Bauman (1998, 1999, 2005, 2007) debate-se sobre os multiculturalismos, o processo de diferenciação e como entende as identidades como produto das diferenças, as identidades nacionais e sua construção através da invenção de tradições (Hobsbawm e Ranger, 1997), os rituais repetidos

indefinidamente, e a referências ao passado glorioso de uma comunidade imaginada Anderson (2008). Lendo os currículos oficiais de ambas as cidades e o documento que ela tem por base do PEIF e faz a seguinte afirmação: “os discursos educacionais, através das disciplinas de Geografia, de História e do Projeto promovem a não hibridização. Essas práticas tentam construir identidades fixas, que por vezes escapam.”(p.39) Na perspectiva dela, as três propostas procuram atingir os mesmos objetivos identitários. Mais adiante vai dar a seguinte explicação:

O campo da Geografia, por exemplo, determina os limites (fixa os lugares, as pessoas e os territórios). Essa forma de fixar é um discurso potente e produtivo, pois fez e faz coisas nessa fronteira, uma vez que define lugares, e com isso comportamentos: nós somos daqui e o outro é do lado de lá, ou vice-versa.

Na História, e através da História, os nacionalismos são construídos. O uso dessa disciplina para construir um discurso nacional é uma relação de saber-poder.(...) A nacionalidade, por meio de outros discursos, como a Cidade Heroica, a origem da identidade nacional uruguaia por meio do herói Artigas, falam e fazem falar, são potentes na afirmação das identidades nessa zona de contato.

No Projeto – que conduz o ensino da língua portuguesa no Brasil e da língua espanhola no Uruguai – a preocupação reside em seguir regras e estruturas gramaticais, ao mesmo tempo em que exclui os outros pelo não domínio de uma determinada língua. Produz-se pela língua pertencimentos nacionais e culturais. (COUTO, 2012:39)

Cabe deter-se na última asserção, dado que, se bem nosso trabalho e outros resenhados aqui podem resultar críticos da proposta PEIF, nenhum deles faz referência às estruturas gramaticais e o apego a elas como formando parte do Programa. Entendemos que a análise bibliográfica sobre o PEIF (que insiste em denominar PEBF, apesar de ter mudado esse nome desde sua incorporação ao Setor Educativo do Mercosul, antes incluso de se iniciar as ações na zona estudada) está fundamentado em um documento de 2005, como ela data nas referências, que não incorpora muitas propostas ou não resulta suficientemente clara como na versão posterior de 2008. Deduzimos então que esta tese trabalha com um documento diferente, da Secretaria de Educação Básica do MEC, denominado *Projeto Escolas de Fronteira-Projeto Básico* que o resto dos trabalhos apresentados, incluso o nosso, não utilizaram como referencial, pelo que não seria possível comparar as análises documentais. Porém, esta situação não invalida as análises das entrevistas

com protagonistas do PEIF nem as observações que faz sobre o andamento da proposta.

No capítulo seguinte “Para além da linha divisória: discurso e identidade”, Couto realiza uma leitura dos documentos oficiais que embasam as ações e as posições das docentes que atuam nas escolas de fronteira: Leis gerais de Educação, Currículos municipais de Ensino Fundamental de ambos os municípios, um Programa do governo uruguaio e o mencionado documento do PEIF, em suma, os discursos oficiais. Este capítulo dedica um apartado completo à análise do PEIF “O Projeto Bilíngue de Escolas de Fronteira: A língua é identidade”. Nele o Programa é tratado como política curricular, e ao mesmo tempo o currículo é tratado como discurso. Dessa maneira identifica duas formações discursivas “a língua é a identidade, e a identidade regional tem como centro a fronteira e o fronteiriço”.

O ponto mais interessante em relação com nosso trabalho é a análise que a autora faz nesse capítulo sobre o discurso de Integração, afirmando que “Na especificidade do Projeto que analisamos (...) este traz o discurso da integração como se por ele e através dele, todas as questões pertinentes à realidade fronteiriça fossem solucionadas” observação que está em sintonia com nosso trabalho. Outras observações vão em direção crítica com o PEIF, que podemos resumi-las nesta enumeração:

- trata-se de uma política antidemocrática, gestada em instâncias superiores do Mercosul, sem que houvesse consultas às docentes nem encontros prévios à implementação
- produz uma trivialização da cultura, reduzida às apresentações folclóricas, danças e tradições “típicas”. Cultura como sinônimo de folclore.
- existe uma preocupação com a uniformização (padronização) da língua, evitando as mesclas.
- Reconstrói a língua portuguesa como a língua materna do Brasil, ignorando-a como língua de herança de muitos uruguaios fronteiriços
- Acaba produzindo diferenças e desigualdades através da demarcação das línguas
- Trata a diversidade cultural reconhecendo os conteúdos e costumes culturais

como pré-dados, coincidindo com a perspectiva multicultural liberal (SILVA, 2004)

Chamou nossa atenção a qualificação que faz do Programa, falando dele como uma política “antidemocrática” devido a que se trata de um programa imposto sem ter sido sometido à consulta dos docentes. Entendemos que o simples fato de definir o programa como uma política top-down (de cima para abaixo) não é suficiente para semelhante qualificação, já que entendemos que a falta de participação e consulta na formulação do programa não implica que o funcionamento seja idêntico. Assumir isso seria não acreditar na capacidade de agência dos atores desta política.

Também faz uma crítica direta ao Setor Educativo do Mercosul como lemos no seguinte trecho:

O Setor Educativo do Mercosul que regula, controla e organiza as ações desse Projeto, defende a diversidade cultural na fronteira e ao mesmo tempo a língua portuguesa e espanhola. Esses discursos, como apropriações de outros discursos sobre o multiculturalismo, são uma estratégia mediadora que visa conformar, por meio da educação bilíngue, saberes, culturas, relações entre esses grupos – uma reconfortante forma de nos vermos e vermos os outros, sem, no entanto, nos movermos de nossa identidade segura. (COUTO, 2012:80)

A tese continua descrevendo detalhes da construção da identidade nacional em ambos os países, configurados pela comemoração de datas cívicas e outros elementos culturais que a constroem recursivamente, como o culto à figura de Artigas e o mito da Cidade Heroica. Uma crítica central é feita ao conceito de intercâmbio, neste caso apontando ao modelo de *cruce*:

A ideia de intercâmbio somente faz sentido se pensarmos que esses grupos de professoras, que trabalham em países distintos, creem em culturas como totalidades distintas, costumes pré-dados, como afirma Bhabha (2007), e ao que tudo indica, assim o fazem. Essa posição na contemporaneidade não se sustenta, diz Bauman (2012, p. 67), por isso a ideia de intercâmbio transcultural ou difusão cultural, como salienta o autor, somente tem validade se pensarmos em culturas íntegras. Ao modo de Bauman, não concordamos com essa visão sistêmica da cultura nos currículos, mas esse é um dos produtos do discurso pedagógico sobre ela, ou sua dispersão, como prefere Foucault (2002). (COUTO, 2012:147)

Como vemos, as críticas são feitas ao coração do PEIF, baseadas fundamentalmente nos depoimentos das professoras, já que o documento do MEC ao que faz referência é raramente citado para fundamentar os ditos. Quando se refere aos currículos, emergem questões do mesmo tom no que refere ao conceito de cultura:

A cultura é compreendida como um conceito fechado, cada um ou cada grupo, possui sua cultura, ou melhor, cada lado da fronteira possui sua cultura e é preciso respeitá-la. Essa posição é socialmente aceita e pedagogicamente recomendável pelo currículo, pois reafirma o respeito e a tolerância para com a diversidade e a diferença, sem, no entanto, problematizar a produção dessa mesma diferença. (COUTO, 2012:148)

E na mesma linha expressa-se sobre as “misturas” e a hibridização:

A fronteira culturalmente entrelaçada, hibridizada, como a compreendemos, é desconhecida nos currículos. Não há inserções de temas que enfoquem a hibridização dos dois países, embora saibamos que em qualquer currículo, mesmo que tenha a cultura como constructo central, tem questões básicas como: qual cultura? (COUTO, 2012: 186)

Uma das conclusões dessas ausências é que “Produz-se desconhecimento daqueles sobre os quais se afirma por meio do PEBF promover o conhecimento e a integração.” (p.188) uma afirmação forte que também merece ser colocada em relação com os outros trabalhos resenhados, posto que nenhum deles colocou o foco nesse aspecto do Programa. Por último, este capítulo destaca uma atitude dos alunos que revela sua capacidade de agentes da política:

os alunos do Projeto, por exemplo, ao mesmo tempo são aqueles que entendem, traduzem e explicam para os professores e os outros colegas que não têm um trânsito nas duas línguas. O que isso significa em um contexto de bilinguismo em uma fronteira? As crianças rompem com as barreiras burocráticas que querem separar Brasil e Uruguai, elas estão dizendo que há outros discursos possíveis nessa fronteira ultrapassando os marcadores institucionais de discursos nacionalistas que querem homogeneizar e impor formas únicas de contato. Elas estão dizendo que já se hibridizaram, que são a ambivalência pura, que já estão transnacionalizadas e, portanto, estão rechaçando esses discursos que querem uma identidade pura, fixa, indivisível.(COUTO, 2012: 189)

Com esta asserção Couto nos coloca de novo de frente tanto com os apagamentos que o discurso de integração produz como com a questão da agência dos protagonistas.

A continuação, no capítulo denominado “Identidade e Discursos”, a autora traz os discursos das professoras que não atuam no Projeto Bilíngue, mas lecionam nessas escolas, apresentando suas posições com relação à cultura, ao ensino de história e da geografia. Novamente aparece uma crítica à construção da identidade nacional em conflito com a história fronteira e às noções de cultura uniforme.

O capítulo seguinte chama-se “Não somos nós, de uma forma ou de outra, estrangeiros?” Nele discutem-se os efeitos do discurso do PEIF, do e no Programa, contrastando-o com as entrevistas das docentes. As professoras falam sobre a experiência de ensinar a língua materna em outro país, destacando-se neste ponto como a língua é considerada nos discursos como “a identidade”, o que diferencia um país do outro.

Ao longo dos capítulos a autora apresenta observações realizadas durante dois anos, entre conversas com as professoras, as gestoras e os alunos, participações nas reuniões do PEIF, e atos cívicos de ambos os lados da fronteira.

Entendemos como muito importante e útil o aporte deste trabalho o entrelaçamento da proposta do PEIF com os currículos oficiais e a leitura dele como política curricular. Consideramos que a tese contribui para desnaturalizar diferentes discursos sobre a fronteira, em particular aqueles discursos oficiais que aparecem recursivamente, em documentos, e nas falas de professores, como internalizados. Porém algumas das conclusões e críticas merecem ser colocadas em diálogo com outros trabalhos, que demonstraram que os agentes envolvidos no projeto também fazem a política além do escrito nos documentos. Em particular, tratando-se de um trabalho focado no currículo, pode se contrastar com a dissertação de Fernandes, onde o Projeto Político Pedagógico, um dos dispositivos do currículo, foi modificado a partir do PEIF num sentido que não vai na direção apontada por Couto. Aqui é a questão de agência que deve ser repensada como fator importante na análise de uma política pública, seja ela educacional, linguística ou ambas, como neste caso. Chama a atenção também, relacionando a tese com os outros trabalhos aqui resenhados, a escassa bibliografia linguística consultada (somente sete referências, cinco delas dum mesmo livro) e o fato de não problematizar o conceito de bilinguismo. Entendemos que por ser este trabalho da área de Educação não poderia se estender muito sobre o tema mas merecia certa atenção. As

contribuições feitas por este trabalho, desde nossa perspectiva, são trazer o currículo para o centro da questão, considerando ele como fator de construção de identidades; a introdução da análise do discurso foucaultiana, o trabalho arqueológico como forma original de tratar os discursos envolvidos nas identidades em jogo. É para destacar também que esta tese é uma das que transitou ambos os lados da fronteira e escutou os protagonistas além do território brasileiro, configurando deste modo um trabalho que deu lugar à multiplicidade de vozes, captando o fenômeno das práticas escolares dentro do PEIF no conjunto.

- *“O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas.”*

Esta é uma dissertação de adscrição explícita à LA, tanto nas preocupações apresentadas como nas escolhas metodológicas. As perguntas de investigação que formula vão na direção de tentar gerar conhecimento desde a incerteza e não comprovar hipóteses ou afirmações, assim lemos que procura conhecer

- Quais as características socioculturais e linguísticas da região de fronteira Brasil-Paraguai-Argentina?
- Como se processam as práticas pedagógicas das escolas bilíngues de fronteira (PEIBF). (Explicações sobre PEIBF)
- Quais conceitos de linguagem, bilinguismo, interculturalidade e identidade estão subjacentes às práticas pedagógicas do PEIBF? (FLORES, 2012: 18)

questões todas que merecem estudos de corte qualitativo. A escolha aqui é de base etnográfica com estudo de caso, já que, de maneira coerente com a LA afirma que “considera-se a como a única maneira de entender os significados construídos sobre/no contexto social pelos participantes de uma situação, na qual a presença do pesquisador está incluída”.(FLORES, 2012: 24). A autora, para a geração de dados, fez observações, diários de campo, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Entrevistou a quatro docentes, dois argentinos e dois brasileiros, e procurou mediante a análise das entrevistas, achar pontos de entendimento entre eles.

Flores traça um panorama da tríplice fronteira, onde ela mora, desde o contextual e desde um olhar sobre as pessoas. Afirma que

No PEIBF, a questão da manutenção das identidades nacionais não é incentivada, pois o objetivo do projeto é justamente a criação de um "novo cidadão de fronteira" que respeite o "outro" nos vários fatores, dentre eles, culturais, linguísticos e identitários. (FLORES, 2012: 61)

Essa parece ser uma afirmação decorrente das intenções expressadas pelos documentos oficiais, que deve ser testada no campo. Como uma forma de afirmar suas convicções sobre o que entende por fronteira, a autora faz própria a citação de Heidegger em "Building, Dwelling, Thinking" (1971), que também utilizou Bhabha (1998) : "Uma fronteira não é aquilo no qual algo se detém, senão, como reconheceram os gregos, uma fronteira é o ponto partir do qual algo começa a se fazer presente".(FLORES, 2012: 7) Ela também vai seguir o Bhabha para definir a cultura como "uma estratégia de sobrevivência, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação (BHABHA, 1998: 6 *apud* FLORES, 2012: 58)."

Ao falar da questão identitária toma conceitos de Hall (2005) "a identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia"(FLORES, 2012: 59) e Moita Lopes

a construção da identidade é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares" e que "as identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas (MOITA LOPES, 2002, p. 34-37 *apud* FLORES, 2012:).

Este trabalho é o único entre os relevados que foi além do documento Modelo para achar uma definição do que deve ser a Educação Intercultural Bilíngue e a achou em Comboni-Salinas (1996)

Educação Intercultural Bilíngue [...] é o processo por meio do qual os indivíduos, ao mesmo tempo em que recuperam os conhecimentos, saberes e tecnologias próprias do seu meio, integram de maneira crítica os conhecimentos mais importantes da ciência e da tecnologia ocidentais, pois permite que se construam formas de desenvolvimento sustentável e com identidade. (COMBONI-SALINAS, 1996: 6 *apud* FLORES, 2012: 55)

Essa definição nasceu no marco da educação intercultural orientada aos povos originários perseguindo como objetivos

... una educacional diversificada pero al mismo tiempo unificada, que promueva la identidad individual, el respeto y reconocimiento de las diferencias de los grupos étnicos que conforman los mosaicos nacionales, así como la unidad necesaria para hacer de cada uno de los países una nación.(COMBONI-SALINAS, 1996 :6)

Entendemos que o contexto que descreve Comboni-Salinas não é o mesmo que caracteriza as fronteiras estudadas, onde o desafio encontra-se pautado por duas culturas nacionais e “ocidentais” e um processo de integração entre estados.

Também aparecem questões que estão ausentes nas outras pesquisas, preocupações relativas às ideologias linguísticas. Lemos assim que “a variedade linguística da região fronteira pesquisada necessita de uma reflexão nestes três itens: político, social e pedagógico, para que a educação possa se desenvolver e cumprir com seu papel na formação dos cidadãos.” Esses três itens apontados referem-se tanto à circulação de ideologias linguísticas atual ou como as pretendidas pelo Programa objeto da pesquisa.

Nas conclusões a pesquisadora afirma que o PEIBF tem auxiliado na construção de identidade regional, mas que a pretensão de integração sociolinguística tem base econômica, não nascida da população senão dos governos. Também constata a não concretização do ensino bilíngue, já que falta compromisso por parte dos protagonistas docentes. Mas a superação dos entraves, acredita ela, tem a ver com o envolvimento social das escolas e o programa com as questões identitárias que estão presentes na fronteira antes da aparição do PEIBF, e devem fazê-lo além dos muros das escolas. Desta maneira fecha coerentemente com a perspectiva da LA, de maneira propositiva, visando a intervenção na realidade estudada.

Os pontos em comum e as divergências mais significativas.

Ao traçar um panorama conjunto, vemos que, mesmo partindo de enfoques e disciplinas diferentes, nos estudos há uma preocupação comum sobre se está acontecendo nas escolas e com as pessoas tudo que é proclamado como propósito do PEIF nos documentos. As atitudes são diferentes: quem se aproxima à Linguística Aplicada procura explorar a realidade e delimitar a análise posteriormente, enquanto que quem se acha posicionado em outros enfoques vai a campo a comprovar suas hipóteses com um recorte já definido. Além da obviedade de comprovar a existência de diferenças entre o proclamado nos documentos e o comprovado na realidade, é para destacar a constante menção aos entraves burocráticos e administrativos ao andamento, os descompassos entre as culturas

escolares, e a percepção (parcialmente comprovada) de que a política se trata de uma imposição de poderes centrais que desconhecem a realidade “in situ”.

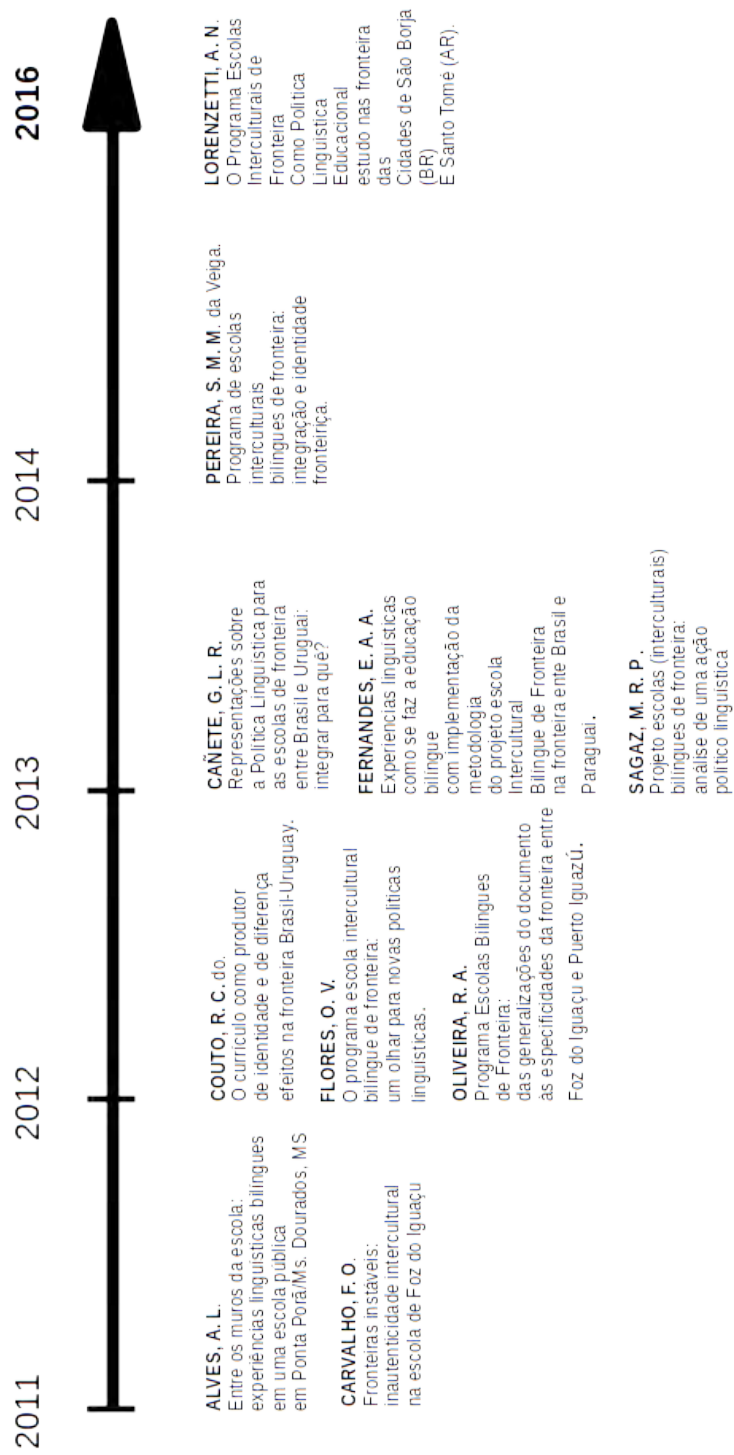
Cabe fazer a pergunta então sobre os estudos que precederam a formulação do Programa: um diagnóstico sociolinguístico não é capaz de mostrar diferenças entre culturas escolares? É possível ignorar que existe ensino formal da língua portuguesa em escolas argentinas do nível imediatamente anterior ao estudado? Isto é por limitações metodológicas do enfoque ou por falta de cuidado nos desenhos? Infelizmente não podemos responder, já que temos acesso a relatórios e documentos oficiais mas não ao processo dos diagnósticos. Mas outra questão pode ser formulada: as condições políticas e administrativas não eram possíveis de serem descritas e estudadas para antecipar esses entraves e descompassos que evidenciam os trabalhos apresentados? Sobre algumas delas, como por exemplo as diferenças na capacidade de gestão e na autonomia de decisão entre os níveis, (estadual ou municipal dependendo do país) com diretores eletivos ou designados por outros mecanismos, podemos dizer com certeza, que basta um olhar cuidadoso sobre os sistemas para prever essas dificuldades, e que essa omissão se encontra próxima com a irresponsabilidade. Sobre outras, a falta de uma compreensão do PEIF como formando parte da política curricular, e não somente linguística ou de integração, poderia ter aumentado as possibilidades de sucesso, fundamentalmente porque a relação com o currículo ampliaria a compreensão dos discursos circulantes na escola que se relacionam com os propostos pelo Programa, como são os de integração, intercompreensão e diversidade cultural, muitas vezes com visões opostas.

Outra questão relevante que surge nítida é a necessidade de gerar mais pesquisas de base etnográfica, já que parece que as fontes documentares já têm sido suficientemente exploradas e não seria possível obter delas as informações que consideramos necessárias para o avanço na geração de conhecimento sobre a interculturalidade em ação e informar as práticas pedagógicas do PEIF. Os trabalhos mais reveladores que descrevemos, utilizaram metodologias de cunho etnográfico para construir e analisar seus dados. Mas o que resulta mais gritante é que entre tantas teses e dissertações não é possível achar descrições de processos completos de funcionamento do Programa com seus *cruces* periódicos, reuniões de

planificação, formações e assessoramentos regulares. O que temos é uma coleção de retalhos que vão ficando das ações do PEIF, que não termina de acontecer, e que não funciona de acordo com modelo nenhum nem parece responder aos interesses e desejos dos agentes.

Precisamos então revisar os conceitos sobre Política Linguística, como esta se constrói, como funciona, que é e que não é Política Linguística, e que lugar ocuparia o PEIF nesse conjunto. No próximo capítulo, exploraremos esses tópicos, junto com um percurso histórico da disciplina.

Quadro 2: Teses e dissertações sobre o PEIF relevadas desde o começo do Programa até 2016



CAPÍTULO 1

A POLÍTICA LINGUISTICA: HISTÓRICO, CONCEITOS E REFLEXÕES

1.1 O que entendemos por política linguística?

A Política Linguística (doravante PL) é um campo tanto de ação política como de pesquisa científica, que se foi formando ao longo de décadas, e começou a ser identificado como autônomo a partir dos anos 1960. Conhecer seu percurso histórico pode ajudar no entendimento da formação dele e colaborar para fazer nossas próprias escolhas e reconhecer a inserção da nossa pesquisa num marco maior, como pretendemos. Seguindo o trabalho de Ricento (2000), podemos chegar a algumas definições de utilidade para nossa tarefa. Nesse trabalho identificam-se os fatores macrossociopolíticos, epistemológicos, e estratégicos que foram influenciando o tipo de perguntas formuladas, as metodologias que as acompanharam e as metas almeçadas por corrente dentro do campo.

Os fatores macrossociopolíticos têm a ver com temas tais como a formação e/ou desintegração ou anexação de Estados Nacionais, o reordenamento geopolítico da pós-guerra e a divisão entre Ocidente, Oriente e o Terceiro Mundo; a emergência de blocos supranacionais como a União Europeia, o Mercosul, BRICS ; e temas como as diásporas e os fluxos migratórios.

Os fatores epistemológicos fazem referência aos paradigmas de conhecimento e pesquisa concorrentes e/ou dominantes em cada período, região e área do conhecimento: Estruturalismo vs. Pós-Modernismo nas Ciências Humanas e Sociais, Teoria da escolha racional vs. Neo marxismo na Ciência Política, ou Keynesianismo vs. Neo Liberalismo na Economia.

Os fatores estratégicos têm a ver com os fins e as motivações das pesquisas, as razões pelas quais se avança com elas. Estes podem ser explícitos ou não, mas orientam ações tais como a geração e difusão de dados que justificam uma determinada política, ou pesquisar os problemas das minorias, tanto de grupos subalternizados como das elites, com o propósito implícito de influir na política pública educacional. Neste ponto coincidimos com o autor (Ricento, 2000) em que não existe pesquisa desligada de objetivos estratégicos; ou, nas palavras de Cibulka

(1995), “o limite entre pesquisa política e discussão política é o fio de uma navalha”.

No mesmo texto, Ricento consegue identificar três fases nessa construção: a primeira começa depois da II Guerra Mundial até os anos 1970, coincidindo com a última etapa da descolonização e emergência de novos Estados (Marrocos, Tunísia, Costa de Marfim, Líbia, entre outros na África, o Israel, a Índia, Indonésia, Malásia entre alguns Asiáticos, Jamaica no Caribe), o auge do paradigma estruturalista nas ciências sociais e a crença que os problemas das línguas poderiam ser resolvidos usando a planificação. A construção de novos Estados foi vista como um grande laboratório de operações para os novos sociolinguistas, que focaram seus estudos nas tipologias e na planificação linguística, produzindo vários modelos explicativos. Muita da sua tarefa esteve orientada à seleção de uma língua visando a modernização dentro dos parâmetros ocidentais, para a construção de certa homogeneidade, condição para a unidade dentro dos novos territórios independentes. Nesta perspectiva, “a diversidade linguística apresentava obstáculos para o desenvolvimento, enquanto a homogeneidade estava associada com a modernização e a ocidentalização” (Ricento, op. cit: 198), crença herdada do Século XIX quando se estabeleceu o modelo de uma nação/uma língua. Os planejadores não enxergavam sua prática como politicamente comprometida ou interessada, entendiam que estava guiada pela eficiência e a busca de objetivos pragmáticos que, finalmente, motivaram diversas críticas, as vezes de cunho técnico sobre a ineficácia de alguma das fórmulas implementadas e a falta de sustento de algumas categorias, e as mais firmes ligadas à anistoricidade com que era tratada a linguagem, e como trataram ou ignoraram questões como as identidades, a estrutura socioeconômica e as desigualdades. Estes últimos tópicos foram centrais para os teóricos da segunda etapa.

A segunda fase, que começa nos anos 1970 até finais de 1980, desenvolveu-se num marco de descrença nos valores da modernidade tal e como tinha sido apresentada até o momento, onde vários dos seus princípios “universais” tinham fracassado ou em alguns casos foram fonte, como identificara a sociolinguística crítica, de novas desigualdades. Criticaram-se como não neutras e ligadas a interesses não explícitos as ações de planificação linguística, aparecendo como tema a ideologia. Foram questionadas noções como “língua mãe”, “falante nativo”,

“competência linguística” e principalmente atacou-se o pensamento positivista com que era identificada a fase anterior. A linguagem então, considerou-se como prática social, focando os estudos nos seus efeitos sociais, econômicos e políticos. A língua como estrutura já não foi objeto de estudo, mas as comunidades que a falam. Durante este período o que emergiu com força foi a complexidade da linguagem, tão complexa como as sociedades que a utilizam, e a percepção de que as estruturas socioeconômicas influem nas crenças e atitudes linguísticas.

A terceira fase, que chega até hoje e que continua a se configurar, nasce da nova ordem mundial, a última globalização, da difusão do Pós-Modernismo. Estrategicamente alguns dos seus protagonistas são responsáveis pela formulação dos direitos humanos linguísticos.

O contexto político de questionamento firme da noção de estado-nação como par indissolúvel, e agora visto como tensão (APPADURAI, 2004), as diásporas e migrações várias, a descomposição de estados multinacionais (e de fato multilíngues), o mundo tecnologicamente ligado e conseqüentemente o impacto no par espaço-tempo, trazem novos tópicos e preocupações ao campo da PL. Algumas delas são a desaparecimento acelerada de muitas línguas e a difusão global do inglês como língua franca. O papel da ideologia é central para esta orientação, e é analisado operando em diversas políticas implementadas, em diferentes âmbitos (como o escolar, a mídia, a justiça) e em diferentes contextos nacionais. Se reconhece que opera não somente nas políticas linguísticas mas também nas interpretações que delas se fazem, como seus resultados são apresentados e influenciam as futuras ações.

Junto com o valor que atribui à ideologia guiando a PL, aparecem outras noções que não mereceram devida atenção em outras perspectivas, como a de *hegemonia e reprodução social e cultural*. Assim é como em alguns trabalhos apresenta-se a linguagem como instrumento de dominação cultural e gerador de desigualdades. O chamado “reprodutivismo” motivou algumas críticas, por ter subvalorizado o papel de agência que os atores têm e sua capacidade de resistência.

O novo paradigma, a “ecologia da linguagem” vai promover “a diversidade linguística, o multilinguismo e garantir os direitos humanos linguísticos para todos os

falantes do mundo” (PHILIPSON, em RICENTO). As críticas recebidas vão no sentido de certo olhar utópico, e também que, a partir da importância brindada a conceitos como conflito, dominação, etc. aproximaram a linguística ao campo das ciências sociais, o que iria contra os esforços feitos para desenvolver uma ciência autônoma. A influência das teorias pós-modernas e a análise do discurso demonstraram que o material e o cultural acham-se ligados de maneiras imprevisíveis, que não podem ser ignorados, e os pressupostos tradicionais da PL¹⁷ não são suficientes para dar conta desses processos. Nessa linha, Blommaert e Rampton (2011: 4) falam que:

Para compreendermos a introversão sobre a transformação social que os fenômenos comunicativos podem nos oferecer, é essencial abordá-los com uma caixa adequada de ferramentas, reconhecendo que o vocabulário tradicional da análise linguística não é mais suficiente (BLOMMAERT e RAMPTON, 2011:4)

A análise dialógica do discurso (ADD) inspirada nas ideias do Círculo do Bakhtin, tem sido uma das ferramentas dessa caixa, que concebe a língua como

“assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som - bem como o próprio som, no meio social”. (BAKHTIN, 1988:70).

Neste trabalho assumimos também essa perspectiva sobre a língua e a ordem metodológica que o acompanha que propõe começar a analisar os fenômenos linguísticos em ligação com as condições concretas em que se realizam as interações verbais.

Tendo apresentado as questões salientes da política linguística dos últimos anos, que resumimos no quadro 3, resta olhar para as questões mais recentes que servem para continuar moldando o campo da PL.

17 A abordagem racional e científica dos “problemas linguísticos” da primeira fase histórica da Política Linguística caracteriza-se pela neutralidade afetiva, pela especificidade das metas e soluções, pelo universalismo, pela ênfase na eficácia e pelo estabelecimento de objetivos de longo prazo (NEUSTUPNÝ, 1974, p. 38). Desde esta perspectiva a PL ocupa-se dos “problemas linguísticos” das comunidades de forma objetiva e neutra.

Quadro 3 Fases dos estudos e prática das Políticas Linguísticas

Fatores Período	Macro Sócio-político	Epistemológico	Estratégico	Perguntas	Metas	Objeto de Estudo/ Intervenção	Conceito de Linguagem	Representantes principais
1. Pós 2ª guerra-1960	Descolonização. Formação de Novos Estados	Estruturalismo hegemônico das Cs. Sociais. Racionalidade técnica.	Pragmatismo. Confiança na planificação linguística desde o Setor Público, Neutralidade política.	Qual deve ser a língua escolhida para a modernização do país?	Desejo de unificação, eficiência, democratização. Ocidentalização	Novos Estados Nacionais. Língua como estrutura.	Estático. Recurso sujeito de planificação, abstraído do contexto sócio-histórico. Padronizável.	Einar Haugen's (1966) Heinz Kloss' (1966) Fishman, Ferguson e Das Gupta (1968) Rubin e Jernudd (1971)
2. 1970-1990	Fracasso dos princípios da Modernidade	Sociolinguística crítica	Acesso. Dimensão sócio-política da linguagem.	Por que uma língua atinge determinado status? Consequências sociais.	Crítica e superação do modelo estruturalista, abandono da neutralidade, revisão de conceitos.	Comunidades de fala em contexto. Efeitos sociais, econômicos e políticos do contato entre línguas.	Dinâmico, prática social. Reside na comunidade.	Hymes (1975/1996) Wolfson e Manes (1985) Tollefson (1986, 1991) Luke, McHoul e Mey (1990)
3. 1985 até hoje	Nova ordem mundial	Pos-modernismo	Direitos Humanos Linguísticos, prevenção da perda linguística	Podemos superar as desigualdades linguísticas?	Construção da diversidade linguística, Promoção do multilinguismo e aprendizagem de línguas estrangeiras, garantir os direitos humanos linguísticos.	Diversidade cultural e linguística. Relação PL ideologia e Poder. Discurso.	Instrumento de desigualdade e dominação social	Pennycook 1994, Canagarajah 1999, Phillipson, Conrad 1996; Davies 1996 Tollefson, Ricento

Ricento (2000: 208) aponta em primeiro lugar que a PL é um subcampo da Sociolinguística, e em segundo o conceito chave que parece separar as tendências de corte positivista/tecnicista das críticas/pós-modernas: “agência”, entendida esta como “o papel dos indivíduos e das coletividades no processo de uso da linguagem, atitudes e finalmente políticas” e acrescenta uma pergunta que ainda fica sem responder:

Por que os indivíduos escolhem usar (ou deixar de usar) determinadas línguas e variedades para funções específicas em diferentes domínios, e como essas escolhas influenciam - e são influenciadas por- a toma de decisões sobre políticas linguísticas institucionais (locais, nacionais e supranacionais)? (RICENTO, 2000: 208)

Para ele, a resposta chegará quando os níveis micro e macro (as sociolinguísticas da linguagem e da sociedade) sejam integrados em novas pesquisas e num novo marco teórico.

Chegando neste ponto resulta de utilidade apresentar as noções que Bernard Spolsky (2004) trabalha sobre Políticas e Planejamento Linguísticos. Primeiramente, em linha com o paradigma ecológico, traz de Voegelin and Voegelin (1964) uma definição importante: “em ecologia linguística, não começamos com uma linguagem em particular, mas com uma área em particular”¹⁸. Dessa maneira marca uma diferença com paradigmas anteriores, introduzindo um olhar mais abrangente, que incorpora fatores como os socioeconômicos e políticos. Estes dois últimos são os que ajudam a determinar essa área, conduzindo nosso olhar até problemas de importância social nos quais a linguagem tem participação e protagonismo. Fazendo uso do conceito de “risco ecológico” como metáfora para falar da perda de variedades linguísticas como se fossem “espécies” leva a dizer que “São as mudanças na sociedade que afetam a diversidade linguística, então são as políticas sociais mais do que as políticas linguísticas o que se necessita para mantê-la”¹⁹ (SPOLSKY, 2004: 7).

É importante definir também alguns conceitos, que utilizaremos seguindo a Spolsky (2004). Em princípio identificar os componentes de uma PL para uma

¹⁸ “in linguistic ecology, one begins not with a particular language but with a particular area.” SPOLSKY, B. Language Policy, Cambridge University Press, Cambridge, UK. 2004.p. 7

¹⁹“It is changes in society that affect linguistic diversity, so that it is social policy rather than language policy that is needed to maintain it.” Idem. p;5

comunidade de fala²⁰:

- suas *práticas de linguagem*- o padrão habitual de seleção entre as variedades que formam seu repertório linguístico;
- suas *crenças ou ideologias sobre a linguagem* – as crenças sobre a linguagem e seu uso; e
- qualquer esforço específico para modificar ou influenciar essa prática mediante qualquer tipo de *intervenção, planejamento ou gestão linguística*.²¹ (SPOLSKY, 2004: 5)(grifo nosso)

Spolsky entende as *práticas de linguagem* como

a soma de escolhas gramaticais, de sons e palavras que faz um falante individual, às vezes conscientemente e às vezes inconscientemente, que formam o padrão despercebido convencional de uma variedade de uma língua²² (SPOLSKY, 2004: 9)

e as *crenças ou ideologias sobre a linguagem* como "o consenso de uma comunidade de fala sobre que valor aplicar a cada variedade de língua ou chamada variedade de língua que formam seu repertório"²³

No mesmo texto ele vai preferir chamar "gestão da língua" (language management) aos esforços por influir numa língua dirigidos por uma pessoa, grupo ou instituição

A gestão da língua refere-se à formulação e proclamação de um plano ou política explícitos, geralmente mas não necessariamente escritos num documento formal, sobre o uso da língua. Como veremos, a existência dessa política explícita não garante que será implementada, nem que a implementação garanta sucesso.²⁴

É fundamental compreender que estudar qualquer um desses componentes isolados vai proporcionar sempre uma visão incompleta do nosso objeto.

Além dos componentes mencionados, outras noções são essenciais na teoria

20 Entendemos com Spolsky que uma comunidade de fala é "qualquer grupo de pessoas que compartilha um conjunto de práticas e crenças linguísticas" Idem p.8

21 "... the three components of the language policy of a speech community: its language practices – the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology – the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning, or management." Idem p. 5

22 "the sum of the sound, word and grammatical choices that an individual speaker makes, sometimes consciously and sometimes less consciously, that makes up the conventional unmarked pattern of a variety of a language." Idem p. 9

23 "a speech community's consensus on what value to apply to each of the language variables or named language varieties that make up its repertoire". p. 14

24 "Language management refers to the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use. As we will see, the existence of such an explicit policy does not guarantee that it will be implemented and, nor does implementation guarantee success." p. 11

da PL, já que “a política linguística abrange não somente às chamadas variedades de uma língua, mas também todos os elementos individuais em todos os níveis que formam a língua²⁵

Isto quer dizer que atende não somente as grandes questões gramaticais e lexicais, por exemplo, mas outras como o que é considerado correto ou não, adequado, linguagem ordinária, obscenidades e outros elementos que têm a ver com as atitudes para com a língua, e pode atingir a variedades reconhecidas ou não reconhecidas ou marginais. Em soma, não trata somente das intervenções explícitas e oficiais, vai mais no fundo. Uma outra noção a considerar é que “a política linguística opera dentro de uma comunidade de fala, qualquer seja seu tamanho”²⁶, o que ajudará a definir as unidades que estudamos. Pode ser que nossa decisão seja partir do estudo de uma família, grupo de trabalho ou uma escola, assim como de uma cidade ou instituição maior. É porque, lembremos, nos centramos nas comunidades e o que fazem com a linguagem, e não em aspectos abstratos e particulares da língua.

Mais um elemento a mencionar é que “a política linguística funciona numa complexa relação ecológica entre uma ampla gama de elementos, variáveis e factores linguísticos e não linguísticos. A relação bem pode ser causal, mas isso é habitualmente difícil de estabelecer²⁷. (SPOLSKY, 2004: 41)

Aqui a metáfora do ecossistema revela sua utilidade para os estudos em política linguística, lembrando que dificilmente as relações apontadas como causais dependam de um fator só, e que deveríamos considerar toda explicação desse tipo como provisória e (ou) sujeita a modificação tanto por novos descobrimentos como pela entrada de outros factores no “ecossistema”. Para fazer essa transição teórica entre focar em aspectos particulares das línguas ou suas variedades para nos focar nas formações sociais Spolsky recolhe de Fishman a noção de domínio como “contextos sociolinguísticos definíveis para qualquer sociedade dada por três

25 “language policy is concerned not just with named varieties of language, but with all the individual elements at all levels that make up language.” p. 40

26 “The third fundamental notion is that language policy operates within a speech community, of whatever size”. p. 40

27 “[...]is that language policy functions in a complex ecological relationship among a wide range of linguistic and non-linguistic elements, variables and factors. The relationship may well be causal, but that will often prove hard to establish.” p. 41

dimensões significativas: a localização, os participantes e o tópico.”²⁸ (SPOLSKY, 2004: 42). Assim, o foco coloca-se prioritariamente nas famílias como grupo mínimo, e a partir dali é possível estabelecer uma grande quantidade de relações com outros domínios maiores e intermediários como a escola, igreja, o espaço de trabalho, o governo comunal e o nacional, facilitando o andamento das pesquisas. Um dos mais importantes domínios onde opera a PL é a escola, tema que trataremos especificamente adiante.

Considerados os componentes e a definição dos domínios da PL segundo Bernard Spolsky, é de utilidade avançar numa delimitação do campo da Política Linguística. Johnson (2013), depois de fazer um percorrido pelas diferentes definições que nas últimas décadas têm se elaborado no campo, sintetizou uma que até hoje e no nosso entender, resulta satisfatória:

Uma política linguística é um mecanismo político que impacta na estrutura, função, uso ou aquisição da linguagem e inclui:

1. Regulações oficiais – habitualmente na forma de documentos escritos, visando efetivar alguma mudança na forma, função, uso, ou aquisição da linguagem – que podem influenciar a oportunidade econômica, política e educacional;
2. Mecanismos não oficiais, encobertos, de fato e implícitos, ligados a crenças sobre a linguagem e práticas, que têm poder regulatório sobre o uso e interação de e com a linguagem ao interior das comunidades, espaços de trabalho e escolas;
3. Não somente produtos mas processos [“fazer política”] que são conduzidos por uma diversidade de agentes de política linguística através de múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciação políticas;
4. Textos e discursos políticos que atravessam múltiplos contextos e níveis de atividade política, que são influenciados pelas ideologias e discursos exclusivos desse contexto.²⁹ (JOHNSON, 2013: 9)

O próprio Johnson adverte sobre a possibilidade de ampliar a definição tanto ao ponto de considerar que todo tipo de pesquisa sociolinguística que trate das

28 “Domains, Fishman argued, are sociolinguistic contexts definable for any given society by three significant dimensions: the location, the participants and the topic.” p. 42

29 “A language policy is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language and includes: 1. Official regulations – often enacted in the form of written documents, intended to effect some change in the form, function, use, or acquisition of language – which can influence economic, political, and educational opportunity; 2. Unofficial, covert, de facto, and implicit mechanisms, connected to language beliefs and practices, that have regulating power over language use and interaction within communities, workplaces, and schools; 3. Not just products but processes – “policy” as a verb, not a noun - that are driven by a diversity of language policy agents across multiple layers of policy creation, interpretation, appropriation, and instantiation; 4. Policy texts and discourses across multiple contexts and layers of policy activity, which are influenced by the ideologies and discourses unique to that context.”

atitudes e práticas de linguagem fala de PL, o que inverteria a pergunta para o quê não é uma política linguística?

Considerando ponto por ponto, o primeiro é o mais evidente. O mais clássico dos exemplos está dado pela menção nas Constituições nacionais da adoção de uma língua como oficial. Outras regulamentações, como as que colocam como requisito para o “ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país”³⁰ a demonstração de proficiência na língua *nacional* através de um exame oficial, ou o estabelecimento das línguas de trabalho de órgãos supranacionais como Nações Unidas, União Europeia ou Mercosul, são exemplos que resultam óbvios.

O segundo ponto resulta, por sua natureza, menos transparente. Regulações intra-familiares sobre certas palavras que se consideram inapropriadas, sempre ou quando alguém mais velho se encontra presente (Não diga essa palavra na mesa! Não repita esse palavrão na frente do avó!); palavras escolhidas para nomear coisas ou conceitos que circulam ao interior de certos círculos sociais e (ou) laborais que marcam pertença ao grupo; padronização de informes, relatórios e qualquer tipo de comunicação escrita que se transmite entre colegas sem manuais de normas; tratamentos que recebe a autoridade e que se aprendem imitando aos outros (a professora é “tia” “professora” ou pode ser chamada pelo seu nome dependendo de se estamos na escola ou na Universidade); todos exemplos das regulações cotidianas da língua.

Criação, interpretação, apropriação e instanciação políticas: cada camada da vida política entre o nível macro e o micro, independentemente da direção em que age (de cima para baixo ou à inversa) guarda uma parcela de poder que lhe confere capacidade para agir, de maneira que participa das PL por adesão, resistência ou tomar outras atitudes que em definitiva moldam a política e determinam seu sucesso ou fracasso.

Os discursos, sempre ideologicamente permeados, influem de maneira decisiva. Pense-se por exemplo no caso dos discursos de defesa nacional circulantes até princípio dos anos 1980 nas Américas e sua influência tanto na defesa das línguas nacionais como na escolha das línguas estrangeiras, os

30 <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>

discursos sobre o livre mercado e a difusão do inglês língua franca, e o chamado à unidade e integração econômica e política que precede à criação do bloco Mercosul e seu Setor Educativo e a adoção do PEIF.

Além da definição, Johnson aporta uma classificação das Políticas Linguísticas e um repertório de dicotomias que costumam aparecer na literatura do campo, que pode resultar útil conhecer e que apresenta como quadro comparativo.

Quadro 4 Tipos de Políticas Linguísticas³¹

Origem	<i>De cima para baixo [top-down]</i>	<i>De baixo para cima [bottom-up]</i>
	Política de nível macro desenvolvida por algum corpo governamental ou autoridade pessoal.	Política de micro nível ou nascida da base para e pela comunidade.
Significados e metas	<i>Declarada (Overt)</i>	<i>Não declarada (Covert)</i>
	Abertamente expressadas em textos de política escritos ou falados.	Intencionalmente oculta no nível macro (colusiva) ou no nível micro (subversiva)
Documentação	<i>Explícita (Oficial)</i>	<i>Implícita (Não oficial)</i>
	Documentada oficialmente em textos de política escritos ou falados.	Acontecendo sem ou apesar dos textos oficiais das políticas.
Na lei e na prática.	<i>De jure</i>	<i>De facto</i>
	Política “na lei”, “no papel”; documentada oficialmente por escrito.	Política “na prática”; refere-se a ambas as <i>políticas</i> localmente produzidas que surgem sem ou apesar das políticas linguísticas de jure e as <i>práticas</i> linguísticas que diferem das políticas de jure; as práticas de facto podem refletir ou não as políticas de facto.

As políticas podem nascer nos níveis “altos”, nos governos e agências oficiais direcionadas para “baixo” [política top-down] ou a comunidade pode desenvolver sua própria política [bottom-up] entanto entre esses dois extremos surgem múltiplas camadas e atores intermediários que são capazes de propor e desenvolver suas próprias políticas, como uma escola, uma ONG, ou qualquer tipo de organização oficial ou não, capaz de influir sobre as pessoas.

O importante nesta primeira classificação é reconhecer que as posições “acima” e “abaixo” são relativas, dependendo da posição do observador e que estas

³¹Tradução e adaptação nossa da tabela apresentada em Johnson (2013) (Obra citada) p.10

podem se cruzar entre si e sobrepor-se com as outras categorias. Como mencionamos, uma política que nasce numa escola entre os professores, é vista como de cima-para-baixo pelos alunos e pais, mas na perspectiva do governo municipal é de baixo-para-cima, e pode enquadrar-se na categoria declarada e explícita se for escrita e apresentada ante autoridades superiores e publicada na escola, ou pode circular no estabelecimento sem informar as autoridades do distrito, o que a faz oficial para os alunos mas não oficial para o distrito. Assim podem dar-se combinações de categorias numa mesma política.

As políticas *explícitas*, isto é, aquelas declaradas e (ou) documentadas e detalhadas por escrito, são as mais identificáveis e acaso as que, através de essa documentação, exercem o poder de maneira mais ostensiva. Também resulta mais fácil de avaliar a diferença entre os objetivos declarados e os alcançados. Mas quando não media declaração, as políticas *implícitas* ainda podem exercer um considerável poder. Por exemplo, a Constituição da República Argentina não estabelece nenhuma língua como oficial, mas a língua espanhola (ou castelhana) é a língua utilizada para a alfabetização em todo o território. Durante anos no ensino médio dava-se como disciplina com o nome “Castellano”, entanto que hoje recebe simplesmente o nome de “Lengua” ou “Prácticas del lenguaje” da mesma maneira que era e é nomeada no ensino fundamental. Nos cursos superiores formam-se em “Letras” os professores de língua castelhana e os outros em “Lengua y literatura inglesa” ou outras línguas estrangeiras. Fica assim implícita a escolha por aquela língua que nunca se declarou “oficial”, entanto que as línguas segundas ou adicionais sempre foram nomeadas.

As expressões “de jure” e “de facto” significam respectivamente “segundo a lei” e “de fato”, comumente usadas para se referir às políticas baseadas na lei e aquilo que acontece na realidade ou na prática. Seguindo o mesmo exemplo, pode considerar-se a língua espanhola ou castelhana como “oficial” *de facto* no território nacional argentino, por não ser declarada na Constituição. Ao mesmo tempo, pode ser considerada língua oficial *de jure* do sistema educativo porque, mesmo sem nomeá-la, a língua castelhana como língua primeira ou nacional figura nos conteúdos de toda a documentação curricular desde os níveis de alfabetização inicial até a Universidade.

Para finalizar, ao longo desta exposição foi possível apresentar a história do campo que constitui a Política Linguística, desde seu início, com um enfoque normativo e positivista próprio da época, até nossos dias, no marco da pós-modernidade ou da modernidade recente. Os autores que subsidiaram nossa exposição (Ricento, 2000; Spolsky, 2004; Johnson, 2013) enquadram-se neste último momento que vive o campo, onde a crítica à modernidade e a exposição das limitações da PL tal e como estava acontecendo, colocou às comunidades de fala como protagonistas, no centro da cena das políticas linguísticas, dando espaço para as reflexões de Spolsky (2004) sobre os domínios das PL. Os níveis que permeiam essas políticas, apresentados por Johnson (2013), complementam essa ideia de maneira de localizar os atores das políticas ali onde operam, reconhecendo sua parcela de poder e capacidade de geração de propostas e modificações nas intencionalidades das PL que nunca resultam ser homogêneas nem totalmente previsíveis.

1.2 O Programa Escolas Interculturais De Fronteira e a política linguística. Por quê o PEIF caracteriza uma política linguística?

O PEIF se apresenta a si próprio como mais uma política de integração regional. Na portaria 798/12 lemos que “Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue.” (Brasil, 2012). No seu caráter de Programa, integra outro Programa maior, o Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) e, ao mesmo tempo, estabelece a participação das escolas envolvidas em outros propostos pelo MEC, como o Mais Educação. Como não se reconhece explicitamente como uma PL, antes de continuar achamos de utilidade identificar quais os elementos que o qualificariam como uma PL, e que motivam nossa atenção para ele dentro de um programa de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Para começar podemos retomar a Spolsky (2004) e ter um olhar seguindo alguns indícios externos,

Como se vê uma política linguística? Como a reconhecemos quando a

achamos? As mais fáceis de reconhecer são as políticas que existem na forma de declarações claramente rotuladas em documentos oficiais.³² (SPOLSKY, 2004: 11)

Mas, como continua dizendo Spolsky (2004: 14) “a tarefa de decidir se um país tem uma política e o que essa política é, muitas vezes é primeiro abordado por um sociolinguista e publicado em uma revista acadêmica.”³³ Portanto, a maior evidência que podemos ter da qualidade de Política Linguística que o PEIF assume é mesmo a atenção que pesquisadores dos diversos programas de pós-graduação têm dado a ele, e a sucessão de escritos acadêmicos que os linguistas vêm produzindo sobre o mesmo, e que esta dissertação vem a integrar. Boa parte deles foram expostos na introdução. Resta então fazer nossas próprias considerações.

Como primeira aproximação, o programa conta com documentos oficiais, o já mencionado “Marco Multilateral” e sua versão em português “Escolas de fronteira”, a portaria 798 de 2012 que institui o programa no Brasil e o “Política para una nueva frontera” do Ministerio de Educación argentino, além de outros de mais recente aparição³⁴. No primeiro documento, o rótulo “bilíngue” que apareceu na primeira denominação, junto com a “ênfase no ensino das línguas predominantes na região” no subtítulo, são menções que nos permitem dizer que tem elementos de Política Linguística, já que compreendemos que estamos frente a um intento de regulação da aquisição de línguas e (ou) de uma problematização das relações entre “línguas em contato”. Isto tem implicações para o trabalho escolar de letramento e de ensino-aprendizagem de línguas (segundas, adicionais ou estrangeiras, segundo o enfoque que assumamos).

Para compreender essas implicações, a primeira pergunta que fazemos é, a que nos referimos quando falamos de bilinguismo? E conseqüentemente, a que se referem os documentos oficiais quando falam de bilinguismo? Existem várias definições desenvolvidas ao longo do tempo e decorrentes das tantas posturas

32 “What does language policy look like? How do you recognize it when you meet it? The easiest to recognize are policies that exist in the form of clear-cut labeled statements in official documents.” SPOLSKY, B., *Language Policy*, Cambridge University Press, Cambridge, UK. 2004. p. 11

33 “the chore of deciding whether a country has a policy and what that policy is, is often first tackled by a sociolinguist and published in an academic journal.” (SPOLSKY, 2004: 14)

34 Os textos que compõem o dossier *Escolas de fronteira* da TV Escola, a apresentação feita em ocasião de um encontro do PEIF, assinada pelo responsável nacional e disponibilizada no site do MEC, foram escritos depois de quase uma década de andamento, e não contêm modificações substanciais ao apontado nos documentos norteadores que mencionamos no trecho, nos quais preferimos nos focar.

frente ao fenômeno bilinguismo, em geral focadas no grau de competência que pode adquirir uma pessoa numa segunda língua. Destas também decorrem as maneiras de lidar com ele em ambientes escolares. Tentando superar essa limitação, Hamers e Blanc (1983, apud Galdames Franco, 1989: 2-4) incorporam outras dimensões, como a sociocultural e a sociopsicológica. Eles definem vários bilinguismos, levando em conta cinco pontos de vista que relacionam este fenômeno com a educação. Estes são: Competência em ambas as línguas, Relação entre Linguagem e pensamento, Status das línguas, Idade de aquisição da L2 e Pertença ou identidade cultural. Com o objetivo de abranger outros olhares tomamos de Calvo e Pantoja (1990) outras dimensões complementares como são: Tipo de aquisição (escolarizada ou não), Nível de uso da língua, Motivação psicológica, Presença da L2 na sala de aula, Contexto de aquisição. Assim foi possível construir um quadro que resume um amplo leque de definições que nos permite avançar em nossas considerações.

Quadro 5 Pontos de vista, tipos e definições do Bilinguismo. (construído a partir de Galdames Franco, 1989 e Calvo e Pantoja, 1990)

Ponto de vista	Tipo de Bilinguismo	Definição
Competência linguística	Equilibrado (simétrico)	Considera-se bilíngue equilibrada a pessoa com igual competência em ambas as línguas.
	Dominante (assimétrico)	No bilinguismo dominante, geralmente a competência em L1 é maior.
Relação Linguagem e pensamento (organização semântica)	Composto	Bilíngue composto é aquele que possui duas etiquetas linguísticas para uma única representação cognitiva.
	Coordenado	O bilíngue coordenado possui unidades cognitivas diferentes para as unidades linguísticas segundo sejam em L1 o L2.
Status das línguas	Aditivo	Ambas as línguas são valorizadas pelo meio em que a criança está inserida, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo.
	Subtrativo	A L1 é desvalorizada pelo meio em que a criança está inserida, produzindo-se a perda dela em favor da L2
Idade de aquisição da L2	Precoz	A partir dos 3 anos
	Tardio	De adolescentes e adultos, quando a pessoa já domina a L1 oral e escrita.
Pertença ou identidade cultural	Bicultural	O bilíngue bicultural identifica-se positivamente

		com dois grupos culturais e é reconhecido como tal por ambos os grupos
	Monocultural em L1	O bilíngue mantém sua identidade cultural enquanto adota a L2.
	Aculturado para L2	O bilíngue aculturado pode renunciar a sua própria identidade cultural e adotar a da L2.
	Aculturado: anomia	O bilíngue aculturado pode não conseguir adotar a identidade cultural correspondente com a L2 e perder sua própria identidade
Tipo de aquisição (escolarizada ou não)	Ordenado	Adquirido através de um processo de ensino regulado
	Desordenado	Adquirido de maneira desordenada, espontânea, frequentemente por necessidade.
Nível de uso da língua	Funcional	Bilíngues em níveis ordinários e úteis da língua enquanto que esta serve para a comunicação
	Literário	uso da segunda língua na sua dimensão estética
Motivação psicológica	Instrumental	No bilinguismo instrumental, o indivíduo usa as duas línguas por conveniência
	Integrativo	O bilinguismo integrativo o aprendizado de ambas as línguas conduz ao biculturalismo.
Presença da L2 na sala de aula	Escolar	O fato de que se ensinem duas ou três línguas na escola é a L2
Contexto de aquisição	Natural ou familiar	Quando os sujeitos estão expostos a ambas as línguas desde o nascimento no entorno familiar: um dos pais fala uma língua e o outro, a outra.

Gadames Franco (1989) afirma que as primeiras cinco tipologias e dimensões permitem-nos caracterizar

um tipo de persona bilíngue que reúna en si los componentes más positivos de este fenómeno: bilíngüe bicultural equilibrado, de tipo aditivo. Esta persona no sólo posee una competencia lingüística equivalente en ambos idiomas sino que, en caso de ser inmigrantes, se identifica con las dos comunidades étnicas correspondientes; y, a su vez, es percibido por ambas comunidades, como perteneciente a ellas. (GADAMES FRANCO, 1989: 4)

Assim, vemos como é construída uma definição de uma pessoa bilíngue “ideal” que permite responder a uma pergunta: Como deve se comportar um sujeito para que ele possa ser qualificado na categoria de “bilíngue”? É uma pergunta que tem implicações educativas, já que então todas as ações numa sala de aula bilíngue seriam dirigidas a satisfazer esses requisitos, esse “dever ser”. Estabelecer um sujeito ideal, seja este um “falante nativo monolíngue” ou “bilíngue bicultural

equilibrado” significa, desde nossa perspectiva, estabelecer padrões normativos rígidos que pouco têm a ver com pessoas reais que falam duas ou mais línguas, e que naturalmente não são estáveis no seu desempenho, que tendem a variar na frequência e competência em cada língua ao longo do tempo e de acordo aos contextos e necessidades sociais e pessoais. O resultado de uma ação pedagógica nessa direção pode ser a repressão de comportamentos no uso da língua por serem vistos como “distorsivos” “errados” ou “insuficientes” como são a mudança de código (code-switching) ou a utilização de diferentes estruturas sintáticas “emprestadas” de outra língua. Assim se gera o risco de que a escola empurre o sujeito para um apagamento ou rejeição do uso de uma língua ou produza avaliações equivocadas do que num princípio se trata de uma característica positiva, como é a capacidade de comunicação em mais de uma língua.

Seguindo as considerações de Maher (em Cavalcanti e Bortoni: 2007: 77) resultaria uma atitude mais benéfica (e justa, acreditamos) formular a seguinte pergunta: Como se comporta o sujeito que faz uso de mais de uma língua? Segundo ela, para sermos capazes de responder devemos adotar

....uma visão holística, uma visão sociofuncional do fenômeno. É preciso entender que o sujeito bilíngue é alguém com “uma configuração única e específica” (Grosjean, 1985: 470). Alguém que [...] funciona, opera num universo discursivo próprio que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2. [...] Ele funciona num terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção. (MAHER em CAVALCANTI e BORTONI, 2007: 77-78)

Continuando nessa linha de reflexão

O que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, tal vez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua. (MAHER em CAVALCANTI e BORTONI, 2007: 79)

Assim é que, sob essa concepção, e desde nosso olhar, convém indagar sobre os usos que os bilíngues fazem da língua para atender essa diversidade e desenvolver ações pedagógicas que e permitam avançar em direção à

intercompreensão e a valorização desse terceiro lugar como um lugar desejável e não um obstáculo para o ensino da L2.

Depois deste percurso teórico, procuramos saber qual destas concepções está operando sobre nosso objeto de estudo.

1.3 Qual é concepção de bilinguismo presente no PEIF?

Interessa-nos agora saber qual é a proposta de bilinguismo do PEIF.

Em princípio, no documento fundador não aparece uma única definição clara e norteadora, mas podemos extrair dele trechos onde desenvolve-se a questão, de modo de ajudar na compreensão da postura adotada frente ao bilinguismo. Além da ênfase mencionada no subtítulo, o ponto 2.1 de “Escolas de Fronteira” (BRASIL e ARGENTINA, 2008) fala que:

O programa possibilita uma exposição sistemática a:

- a) *usos da segunda língua*, na medida em que a outra língua passa a fazer parte de maneira cada vez mais presente no cotidiano da escola...
- b) uma *relação pessoal* com um falante *nativo* da segunda língua. A criança não é exposta somente a usos da segunda língua, mas é possibilitado a formação de um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua...
- c) *um profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada...* (BRASIL e ARGENTINA, 2008: 17)

Então aparece com clareza a intenção de exposição a uma L2 acompanhado da escolha de um tipo específico de contato com *falantes nativos* e *profissionais*. Consideraremos as implicações destas características no capítulo de análise de dados, ressaltando por enquanto que a L2 é apresentada principalmente por um professor-modelo. Continuando com a leitura, aparece em seguida um propósito:

o aluno egresso do Programa terá um domínio suficiente das línguas portuguesa e espanhola para interagir com seus pares em contextos previsíveis de intercâmbio linguístico. Ao trabalho intercultural e de sensibilização linguística realizado nos primeiros anos de escolaridade, soma-se, nos últimos anos, um trabalho mais sistemático que permita aos alunos atuar de forma plena em contextos que demandem a utilização de práticas sociais de compreensão e produção nas duas línguas.(BRASIL e ARGENTINA, 2008: 21)³⁵

³⁵ Na versão do documento em espanhol, feita para o Mercosul Educativo, aparecem mais línguas envolvidas, como o guarani.

Dessa maneira planteia-se a questão da aprendizagem dessa L2 como um objetivo do programa. Na hora de definir como esse objetivo seria atingido, aparece a seguinte asserção:

Para o aprendizado da segunda língua vale o mesmo princípio: as práticas da escola serão bilíngues na medida em que falantes de espanhol e de português conviverem nas suas funções escolares ligadas à produção e à circulação do conhecimento. O bilinguismo aqui trabalhado apresenta uma estrutura que parte das práticas efetivamente construídas nas escolas, da convivência e dos contatos linguísticos que se fazem presentes na rotina escolar. O planejamento conjunto, como outros encontros entre o corpo docente, são oportunidades da prática do bilinguismo: fazem circular discursos falados e textos escritos nas duas línguas, permitem escutar a língua do outro, e portanto, escutar o outro e entendê-lo na sua língua. (BRASIL e ARGENTINA, 2008: 27)

Note-se que aparece a palavra *aprendizado* sem sua habitual acompanhante *ensino*. Isto poderia causar a impressão que a proposta é a aquisição pelo simples contato. O Projeto tem como propósito o ensino *na* língua segunda e não o ensino *da* língua, focando nos *usos* das línguas. Isto está expressado na metodologia de Ensino via Projetos de Aprendizagem (EPA) definida da seguinte forma:

Na perspectiva do 'Ensino via Projetos de Aprendizagem' (EPA) as crianças participam de *projetos bilíngues que preveem tarefas a serem realizadas em português e em espanhol*, coordenadas respectivamente pela docente brasileira ou argentina, de acordo com o nível de conhecimento do idioma que possuam e de acordo com o planejamento conjunto realizado periodicamente por professoras argentinas e brasileiras com suas respectivas assessorias pedagógicas. *Os projetos, portanto, são bilíngues: o aluno realiza determinadas tarefas em uma língua e outras tarefas na outra língua*, mas todas estas tarefas confluem para um objetivo comum, que é produzir respostas e compreensões a partir de uma problemática central, determinada de antemão. (BRASIL e ARGENTINA, 2008: 28)

O foco neste trecho, insistimos, não está colocado no aprendizado de uma língua, mas em adquirir a capacidade de realizar tarefas utilizando a outra língua, uma noção próxima à proficiência e mais complexa que a intercompreensão.

Assim o PEIF propõe a introdução de uma língua estrangeira específica (a dos vizinhos do outro lado da fronteira) de um modo particular dentro das salas de aula, o ensino de conteúdos escolares nessa língua selecionada, e pretende influenciar nas atitudes para com essa língua, entendendo que com isso último se influencia também a atitude para com os falantes dessa língua. O programa explicita

a ênfase nas línguas entendendo-as como veículos de cultura, sem traçar objetivos sobre o domínio de estruturas gramaticais ou tarefas específicas. Compreende-se assim a seguinte afirmação feita no documento Política para una Nueva Fronteira (ARGENTINA, 2007):

A decisão básica de que fossem os próprios docentes das escolas os que atravessassem a fronteira para trabalhar no país vizinho outorgou ao Programa uma das suas características mais originais. Esta decisão, sem dúvidas, mostra a importância substantiva do componente intercultural para o desenvolvimento do bilinguismo. As nossas dúvidas e perguntas teriam sido outras se tivéssemos escolhido os professores de português ou de espanhol do próprio país, para trabalhar num espaço curricular pré-determinado para o ensino de uma língua estrangeira. (ARGENTINA, 2007: 43)(grifo nosso)

Neste trecho, aparece a estreita relação entre interculturalidade e bilinguismo, deixando clara a escolha de não ensinar as línguas como parte da grade curricular. Assim continua o documento:

... docentes que sem ser professores de segundas línguas se desempenhariam como portadores de cultura, ensinando na sua própria língua, segundo os projetos de sala de aula desenhados em parceria, entre a Argentina e o Brasil. Quer dizer que, na construção desse modelo comum de ensino, *o bilinguismo parte das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em ambas as línguas, e não da existência de uma grade curricular previamente configurada*, como seria o caso de uma escola que oferece o ensino de uma *língua estrangeira*. (ARGENTINA, 2007: 46)(grifo nosso)

Esse partir “das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em ambas as línguas” aproxima a proposta àquela que aborda Maher (2007:79) ampla e abarcadora. Coincidindo com os autores dos textos apresentados, isto constitui um rasgo de originalidade e poderíamos adicionar de dinamismo, porém, também de incerteza. Nos trechos citados aparece a possibilidade de atingir a proficiência em determinadas tarefas, mas não todas, em cada uma das línguas. Mas nos seguintes trechos achamos outras definições sobre o tipo de bilinguismo proposto. Na portaria 798/12, que institui o PEIF, lemos no art. 2 que descreve seus princípios a seguinte definição:

II - Bilinguismo, que prevê que o ensino seja realizado em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo

respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme a demanda; (BRASIL, 2012)

E em *Política para una nueva frontera* expressa-se que “A perspectiva a ser desenvolvida é de *bilinguismo aditivo*, em que não haja perda da língua materna, mas desenvolvimento linguístico nas duas línguas.” (ARGENTINA, 2007: 72)(grifo nosso). Para recapitular, esta última asserção e o parágrafo anterior não deixariam dúvidas sobre o tipo de bilinguismo escolhido, desde o ponto de vista do status das línguas, que é de caráter *aditivo*. A Portaria não aclara se essa paridade entre conhecimentos e disciplinas ministradas nas duas línguas implicaria também produção verbal nas duas línguas, o que afastaria a proposta da *intercompreensão*.

As definições apresentadas transitam entre partir das “práticas efetivas” do bilinguismo e seguir o modelo do “falante nativo”. Estas ambiguidades, que foram aparecendo com o tempo, podem ser uma chave para compreender porque a palavra “bilinguismo” tem desaparecido da sua denominação original no Brasil. O esforço que realizamos para definir esse conceito neste contexto especial é um exercício que coloca-nos de novo frente a ideologias linguísticas diversas, ideologias e práticas. Johnson (2013: 6) lembra-nos, sobre a diferença de concepções entre Schiffmann e Spolsky que

... enquanto Schiffman afirma que a política linguística é baseada em crenças linguísticas e ideologias, Spolsky retrata tais crenças e ideologias como política linguística. Ele também inclui as práticas de linguagem, não ocorrendo como resultado de, ou resultando em, políticas linguísticas, mas como políticas linguísticas em si mesmas. (JOHNSON, 2013: 6)

ressaltando a dimensão política da linguagem. Retomando então a pergunta que abre o subtópico, *por que o PEIF caracteriza uma Política Linguística?*, no percurso realizado apareceram problemas tais como a regulação dos usos e funções de uma ou outra língua (ensinar a ou na L2 é um exemplo), neste caso na sala de aula e a escola em geral; a regulação das ações dos sujeitos sobre a língua (quando é permitido ou estimulado falar em uma ou outra língua), as decisões sobre as *línguas de trabalho* e outras que surgem das “práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em ambas as línguas” trazendo de novo a voz oficial. Essas práticas pedagógicas são também práticas linguísticas, posto que se realizam materialmente através da linguagem e muitas vezes envolvem explicitamente decisões e reflexão

sobre as línguas. Podemos responder finalmente que o conjunto das crenças, ideologias e práticas expressadas tanto nos documentos como as apresentadas nos trabalhos acadêmicos, que aqui tentamos resumir, configuram uma Política Linguística no sentido que Spolsky (2004) a define.

Seguidamente, nossa atenção estará focada no conceito de *ideologia linguística*.

1.4 As Ideologias Linguísticas

Nos interessa introduzir as ideologias linguísticas (doravante IL) na nossa análise de frente aos diferentes enunciados que aqui apresentamos: leis, documentos oficiais de trabalho, entrevistas, material didático, etc. Estes enunciados carregam sempre uma visão de mundo e sobre a língua, fazem parte de um contexto sócio-histórico-cultural que simultaneamente constroem, e quem enuncia sempre o faz desde uma posição. Assim é que nos propomos revelar essas ideologias com a convicção de que:

Uma das contribuições importantes do estudo das ideologias linguísticas é a percepção de que a linguagem sempre vem com uma carga ideológica que fornece compreensão através da dinâmica de pressuponibilidade e inferência de significado indexical, mas que também fornece uma camada sociopolítica de avaliação sobre os enunciados produzidos. (BLOMMAERT J., em BROWN, 2006: 520)

Assumimos que durante nosso estudo essa camada sociopolítica será um dos pilares da nossa análise. Para cumprir essa tarefa se faz necessário, primeiramente, apresentar a definição de ideologia linguística, para o qual seguimos a leitura de Moita Lopes (2006: 20) que a apresenta como:

“crenças, ou sentimentos sobre as línguas como são usadas nos seus mundos sociais” (Kroskrity, 2004, p.498), ou “as ideias com as quais participantes e observadores (linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas linguísticas públicas, e de currículos para o ensino de línguas) enquadram suas compreensões das variedades linguísticas e projetam essas compreensões nas pessoas, eventos e atividades que são significativas para eles” (Irvine e Gal, 2000:35) (MOITA LOPES, 2006:20)

Com esta definição, que na verdade são duas, entende-se que

as ideologias linguísticas envolvem tanto os modelos socioculturais da linguagem em uso, (...) construídos pelos *falantes, escritores, etc.* como também aqueles elaborados por *especialistas do campo dos estudos da linguagem*. (MOITA LOPES, 2006:20)

Falantes e escritores mobilizam ideologias que influem nas mudanças linguísticas e nas atitudes das pessoas. Como exemplos, existem algumas concepções que circulam entre os hispanofalantes e lusofalantes. Recentemente, foi o Papa quem brincou com o presidente da comissão europeia falando “Na minha terra diz-se que o português é um espanhol mal falado”³⁶. Exemplos parecidos podem achar-se na internet sobre os equívocos que essa crença popular (português/espanhol é espanhol/português mal falado) gera³⁷, e também das penúrias que ela provoca entre os professores de espanhol no Brasil.

Figura 2 Exemplos de Ideologias linguísticas operando nos manchetes dos sites UOL Noticias e o blog 360 meridianos



Outro exemplo de IL é apontado por Bein (2012) ao falar do ainda reduzido espaço do português no sistema educativo argentino. Num artigo onde se discute a vontade da Argentina de “ser um país europeu em América Latina” e a influência desta ideia na PL pública, comenta-se que, apesar dos acordos e o contexto político favorável à unidade com os países latino-americanos da última década, a presença do português nas escolas é mínima e menciona que:

Aqui obran sin duda las representaciones del *portugués como lengua transparente* (se la entiende, no hace falta estudiarla) y *como lengua de un solo país* (es exigua la presença de Portugal en la Argentina, y se desconocen los países lusófonos africanos), país que, además, es

36 <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2013/06/15/papa-encontra-presidente-da-comissao-europeia-e-brinca-com-lingua-portuguesa.htm>

37 “Espanhol não é português falado errado ” <http://www.360meridianos.com/2015/03/espanhol-nao-e-portugues-falado-errado.html>

respetado como potencia económica pero culturalmente distante de la *europiedad argentina*. (BEIN, 2012: 12) (grifo nosso)

Assim “língua transparente”, e “língua de um país só” operam em tensão com a “europiedade”. A ideia de “língua de um país só” é consonante com outro ditado popular “português é o brasileiro, o outro é galego mal falado” ideia que explora-se comercialmente como “português bem brasileiro”, título do livro da Fundación Centro de Estudos Brasileiros, vinculada à embaixada brasileira em Buenos Aires.



Figura 3 Imagem da capa de *Um Português bem brasileiro* livro de ensino de português na Argentina

Outra afirmação que lemos no mesmo artigo é que:

las diversas posiciones políticas no conducen automáticamente a opciones político-lingüísticas determinadas [...] *la política lingüística escolar es más persistente que las realidades que le dieron origen*, tal como suele suceder con el discurso pedagógico en general. (BEIN, 2012:2)(grifo nosso)

Assim vemos análogas resistências à introdução do espanhol nas escolas brasileiras que poderiam ser resultado da continuidade de ideologias nacionalistas e monolíngues instauradas no passado e que continuariam operando na realidade do sistema educativo.

Figura 4 Diário El País. edição Brasil. 13 dezembro 2013



A manchete é do ano 2013, quando a Lei 11.161/2005, a chamada “Lei do espanhol” estava em vigência. Hoje a MP 746/2016 que reforma o ensino médio tira a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas, deixando como língua estrangeira obrigatória o Inglês.

Para finalizar com os exemplos que circulam de IL operando entre o português e o espanhol, o *purismo* na língua, entendido como a “higienização” das línguas, a não aceitação do uso de palavras de outros idiomas, é uma ideologia presente nas discussões sobre o *portunhol*, tratado as vezes como língua híbrida, digna de atenção e respeito acadêmicos, e outras como português ou espanhol “contaminados” pela outra língua, “desviados” como testemunham as manchetes de *EL PAÍS* que apresentamos. O primeiro faz referência ao projeto de acadêmicos uruguayos para a declaração do *portunhol* falado na fronteira, e os outros foram escritos em ocasião da saída por primeira vez da edição brasileira do jornal. Todos resultam muito explícitos: “ *‘Portunhol’ busca sair da exclusão na fronteira entre Brasil e Uruguai . Um grupo de intelectuais quer que a Unesco declare o dialeto Patrimônio Imaterial,*” fazendo notar a condição subalterna do portunhol e reforçando-a chamando ele de dialeto; “*Duas línguas irmãs . Quando um espanhol pronunciar corretamente “pão”, “coração” ou “paixão” poderá dizer que fala “brasileiro” antes, não*” matéria que valeu a resposta do ex-presidente Sarney com um título rotundo “*É chegado o momento de sermos bilíngues . O portunhol ou o espanholês são uma agressão ao português e ao espanhol,*” representando essa

noção purista extrema da língua e o bilinguismo e afirmando, assumindo o papel de historiador da língua:

Pois bem, o português quando os oitenta anos do domínio português das navegações entrou em declínio, encontrou as terras do Brasil e seguiu sua vocação andante. Matou as línguas nativas, a língua geral do novo território, o nheengatu, e só parou no contraforte dos Andes. E aí o que encontrou? O espanhol de onde tinha se separado. EL PAÍS nos encontra e nos integra. Agora é chegado o momento de sermos bilíngues, já que caminhamos para uma *coisa horrível*, o portunhol ou o espanholês, uma *agressão* ao português e ao espanhol. Infelizmente, muitas vezes sou obrigado a socorrer-me desse *monstro*. Quando Presidente tentei colocar o espanhol no currículo de nossas escolas do ensino Médio.

Referir-se ao portunhol como “coisa horrível”, “agressão” e “monstro” expressa o purismo linguístico de uma maneira que, podemos inferir, na boca de um presidente que foi um dos impulsores do Mercosul, tem ou teve alguma consequência na política linguística brasileira.

Figura 5 Manchetes do jornal EL PAÍS edição Brasil. 2013, 2015

The figure displays three screenshots of the EL PAÍS newspaper website, illustrating headlines related to the 'Portunhol' language phenomenon.

Top Screenshot (2013): The headline reads: **'Portunhol' busca sair da exclusão na fronteira entre Brasil e Uruguai**. Below it, a sub-headline states: "Um grupo de intelectuais quer que a Unesco declare o dialeto Patrimônio Imaterial".

Middle Screenshot (2015): The headline reads: **Duas línguas irmãs**. Below it, a sub-headline states: "Quando um espanhol pronunciar corretamente 'pão', 'coração' ou 'paixão' poderá dizer que fala 'brasileiro', antes, não".

Bottom Screenshot (2015): The headline reads: **É chegado o momento de sermos bilíngues**. Below it, a sub-headline states: "O portunhol ou o espanholês são uma agressão ao português e ao espanhol".

On the right side of the page, there is a section titled **BREVE DICIONÁRIO DE PORTUNHOL** with the following entries:

- Atenti:** atención; atenção.
- Camliáu:** camión; caminhão.
- Dispôs:** después; depois.
- Ingatado:** enamorado, enganchado; apaixonado.
- Liña:** frontera, línea divisoria; fronteira, linha divisória.
- Pasaye:** pasaje; passagem.
- Ratiño:** ratito, momentito; um momento.
- Séstia:** siesta; sesta.
- Shinéla:** chancleta; chinelo.
- Yeladera:** heladera, nevera; geladeira, refrigerador.

Todos estes exemplos expressam ideias sobre o português e o espanhol circulantes na mídia e algumas delas nos sistemas educativos, que procuraremos saber, através de nossa análise, se têm alguma repercussão entre os protagonistas do PEIF.

Em função dos exemplos acima mencionados, podemos retomar a afirmação de Kroskrity (2004: 501) de que conceito de IL abarca uma série de dimensões convergentes, cinco níveis que, ainda que se sobreponham, ajudam a caracterizar essas ideologias. Os cinco níveis são:

1. interesses grupais ou individuais,
2. multiplicidade de ideologias,
3. consciência dos falantes,
4. função mediadora das ideologias,
5. papel da ideologia linguística na construção de identidade. (KROSKRITY, 2004: 501)

No primeiro nível entende-se que as IL representam a percepção de que linguagem e discurso é construída de acordo com os interesses de um grupo social ou cultural específico. O que está “certo”, “errado”, o que é “belo” na percepção dos membros do grupo tem ancoragem na experiência social e frequentemente é possível expor sua ligação com interesses políticos e econômicos particulares.

O segundo nível considera as ideologias linguísticas como múltiplas,

pela pluralidade de divisões sociais significativas (classe, gênero, do clã, elites, gerações, e assim por diante) dentro dos grupos socioculturais que têm o potencial para produzir perspectivas divergentes expressadas como índices de pertencimento ao grupo. As ideologias linguísticas estão, portanto, fundamentadas na experiência social que nunca está distribuída uniformemente através das políticas de qualquer escala.³⁸(KROSKRITY, 2004: 503)

Encontramos uma expressão disto na ideologia da língua chamada *standard* ou padrão. Rosina Lippi-Green (*apud* KROSKRITY, 2004: 506) a define como:

um viés em direção a uma língua falada abstrata, idealizada, homogênea que é imposta e mantida por instituições de um bloco dominante e que a nomeia como seu modelo de linguagem escrita, mas que é elaborado

38“...because of the plurality of meaningful social divisions (class, gender, clan, elites, generations, and so on) within sociocultural groups that have the potential to produce divergent perspectives expressed as indices of group membership. Language ideologies are thus grounded in social experience which is never uniformly distributed throughout polities of any scale”. P503

principalmente a partir do discurso da classe média alta.³⁹ (LIPPI-GREEN apud KROSKRITY, 2004: 506)

Esta ideologia exclui e desampara a quem não encaixa dentro da norma que pretende-se impor, e quando é naturalizada apaga os interesses aos que responde, que no caso do Brasil é a classe média, profissional e majoritariamente branca.

O terceiro nível tem a ver com que os membros de uma comunidade possuem diferentes graus de consciência sobre as ideologias linguísticas que adotam. Moita Lopes nos diz que:

Nem sempre os participantes demonstram consciência explícita das ideologias linguísticas que geram seus usos, de modo que os pesquisadores baseiam suas análises nas práticas de uso das línguas. (MOITA LOPES, 2006: 23)

Kroskrity sugere que existe

uma relação de correlação entre níveis elevados de consciência discursiva e a contestação saliente, ativa, de ideologias e, por outro lado, a correlação de consciência prática com ideologias relativamente indiscutíveis, altamente naturalizados, e definitivamente dominantes. (KROSKRITY, 2004:505)

Desse modo é possível que da nossa análise surja que existam diferentes níveis de consciência entre membros dos grupos que os levem a ter atitudes e práticas tanto de passividade como de resistência ou criatividade de frente ao gerado pelas IL, como que uma mesma pessoa tenha diferentes atitudes nas diversas situações que enfrenta, precisamente porque seus níveis de consciência sobre as IL são variáveis. Kroskrity (2004) também chama a atenção sobre os lugares típico de certas produções ideológicas linguísticas "lugares institucionais da prática social como objeto e modalidade de expressão ideológica." (KROSKRITY, 2004: 505). No nosso entendimento, neste trabalho estamos trabalhando num desses lugares, como são a escola e as instituições formadoras de professores, ou, para abranger a todos, o sistema educativo como uma totalidade.

Em quarto lugar,

³⁹"a bias toward an abstracted, idealized, homogenous spoken language which is imposed and maintained by dominant bloc institutions and which names as its model the written language, but which is drawn primarily from the speech of the upper, middle class" (LIPPI-GREEN apud KROSKRITY, 2004: 506)

as ideologias linguísticas dos membros medeiam entre as estruturas sociais e as formas de falar. As ideologias linguísticas dos usuários fazem a ponte entre a sua experiência sociocultural e seus recursos linguísticos e discursivos constituindo essas formas linguísticas e discursivas como indexicalmente ligados a características de sua experiência sociocultural. Esses usuários, na construção de ideologias linguísticas, mostram a influência de sua consciência na seleção de características de ambos os sistemas linguísticos e sociais que eles distinguem e nas ligações entre os sistemas que eles constroem.⁴⁰

Baseadas nas suas ideologias linguísticas, as pessoas indicam sua consciência das escolhas indexicais que fazem, das conexões entre os signos linguísticos e os fatores como os falantes, ambientes, tópicos, instituições, e outros elementos de seu mundo sociocultural. Kroskrity vai apresentar o trabalho de Irvine e Gal (2000) onde propõem três recursos baseados na semiótica que entende como produtivos para a análise da consciência linguística, estes são: a *iconicização*, a *recursividade fractal* e o *apagamento*.

A *iconicização* segundo Bucholtz e Hall é

a *representação ideológica* de um determinado recurso linguístico ou variedade, como formalmente congruente com o grupo com o qual ele está associado. Assim *iconicização* é também um processo de *essencialização* (ver também Kuipers 1998): a criação de uma ligação naturalizada entre o linguístico e o social, que passa a ser visto como ainda mais inevitável do que as associações geradas através da *indexicalidade*. (BUCHOLTZ e HALL em DURANTI, 2007: 380)(grifo nosso)

É importante lembrar este aspecto essencializador do processo de *iconicização*, já que envolve às ideologias linguísticas com a formação das identidades, onde convergem os processos de *indexicalização* e *iconicização*:

a *indexicalização* produz *ideologia* através da *prática*, enquanto a *iconicização* representa a *prática* através da *ideologia*. Em primeira instância, ideologias de identidades culturalmente inteligíveis emergem da prática habitual dos atores sociais; em segunda instância, a prática real pode ser muito distante das práticas imaginadas que a ideologia constrói com base na semelhança metafórica percebida e lateralizada entre linguagem e organização social.(BUCHOLTZ e HALL em DURANTI, 2007: 380)

40 "members' language ideologies mediate between social structures and forms of talk. Language users' ideologies bridge their sociocultural experience and their linguistic and discursive resources by constituting those linguistic and discursive forms as indexically tied to features of their sociocultural experience. These users, in constructing language ideologies, display the influence of their consciousness in their selection of features of both linguistic and social systems that they do distinguish and in the linkages between systems that they construct."

O segundo recurso para a análise apresentado por Irvine e Gal é a *recursividade fractal* isto é “a projeção de uma oposição, saliente em algum nível da relação, em outro nível” (IRVINE e GAL, *apud* MOITA LOPES, 2014 :26). Assim, a maneira de exemplo, Bucholtz e Hall afirmam que “a superioridade afirmada dos europeus sobre os africanos poderia ser jogada ao nível das línguas, nações, comunidades e indivíduos. Em princípio, então, não há fim para a diferenciação de identidade.” (BUCHOLTZ e HALL *em* DURANTI: 380). Da mesma maneira poderiam ser interpretadas as crenças na língua espanhola ou a portuguesa que apresentamos ao começo deste subtítulo exemplificando que uma língua era caracterizada como a própria “mal falada” e dali reproduzir que um país fala melhor, que por isso é mais educado e dali melhor sucedido, e assim recursivamente até o infinito.

O terceiro processo é o de *apagamento*. Irvine e Gal (*apud* MOITA LOPES, 2014 :26) o definem como “processo pelo qual a ideologia, ao simplificar o campo sociolinguístico, torna invisíveis algumas pessoas ou atividades (ou fenômenos sociolinguísticos)”. Bucholtz e Hall (*em* DURANTI: 380) afirmam que consiste em “a eliminação de detalhes que não estejam de acordo com uma determinada posição ideológica”

Por meio deste processo é possível depois inventar mitos como o *Brasil monolíngue*, estabelecendo homogeneidade onde não existe, e decorrer disso graves consequências para a população originária e imigrante.

A quinta dimensão que Kroskrity (2004) apresenta para explicar as ideologias linguísticas é como elas participam da *construção de identidades*. Nas palavras dele:

as ideologias linguísticas são produtivamente utilizadas na criação e representação de várias identidades sociais e culturais (por exemplo, nacionalidade, etnia). A linguagem, especialmente a língua compartilhada, serviu durante muito tempo como a chave para naturalizar os limites dos grupos sociais ⁴¹ (KROSKRITY, 2004: 509)

Assim surgem as associações como “um país, uma língua”, o princípio nacionalista da formação dos estados europeus que eles transplantaram para

41 language ideologies are productively used in the creation and representation of various social and cultural identities (e.g. nationality, ethnicity). Language, especially shared language, has long served as the key to naturalizing the boundaries of social groups

América e África. Os conceitos de nação, etnia ou pertencimento a um grupo dependem desta dimensão. Assim falar uma língua determinada me coloca dentro de um grupo definido e “etiquetado” ou vice-versa, o pertencimento a um grupo me impõe uma língua. Desta última dimensão podemos dizer que nasceram também políticas linguísticas que fazem que hoje enfrentemos algumas de essas associações ideológicas nas escolas, mesmo com o contexto e a ideologia da integração tentando ir em outra direção, trazendo de novo as palavras de Bein (2012) “*a política linguística escolar es más persistente que las realidades que le dieron origen*”.

A intenção do nosso trabalho é desvelar as ideologias por trás das políticas linguísticas, produzidas pelos agentes protagonistas do PEIF, e traçar um panorama do nível de consciência sobre as ideologias linguísticas que cada um mobiliza nas suas ações.

1.5 A Escola e as Políticas Linguísticas Educacionais (PLE)

Para a PL, as escolas apresentam-se como um domínio privilegiado tanto para a ação como para a pesquisa. Como lemos no texto já citado de Spolsky “onde e quando existem escolas, estas tomam da família a tarefa da socialização, um aspecto central do que está desenvolvendo a competência linguística dos jovens” (SPOLSKY, 2004: 46). O mesmo autor traz para a reflexão algumas questões básicas e gerais das PLE. A primeira questão é a diferença entre a língua falada em casa e a que se ensina na escola. Mesmo tendo o mesmo nome, a língua do lar será sempre uma variedade falada localmente, enquanto a língua que a escola ensina está ligada com a *norma culta*⁴². Isso gera uma brecha que deve ser superada, tarefa da política linguística. Aparecem então as decisões que os gestores e legisladores enfrentam, “A primeira decisão tem a ver com o meio de instrução: devem os professores falar aos alunos, e esperar que eles respondam, na língua dos alunos ou na língua que a escola valoriza?” (SPOLSKY, 2004: 47)⁴³ A resposta costuma ser

42 “...a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento) por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita” Faraco, C. Norma Culta Brasileira. Desatando alguns nós. Parábola, São Paulo, 2008. Pág 54

43 “should teachers speak to the pupils, and expect the pupils to reply, in the language of the pupils or in the language that the school values?” SPOLSKY, 2004: 47)

difícil em contextos de multilinguismo, onde se apresentam vários problemas relacionados, como quando introduzir a língua oficial, se existem materiais didáticos na língua do lar, se os professores falam essa língua e outros conexos.

Outra atitude pode ser ignorar essa língua e plantear que os alunos devem aprender por imersão. Essa pode ser uma decisão deliberada, nascida do convencimento de que favorece a aquisição da língua alvo, mas também pode ser simplesmente reflexo de uma situação anterior como é a invisibilização de certos grupos e(ou) da sua língua. Tensões ideológicas também formam parte do universo de forças que incidem sobre os que decidem, sobretudo a ideia do que significa a “integração” ou a “assimilação” a uma comunidade ou estado.

Também é para refletir sobre que língua acaba sendo legitimada, mesmo o contexto sendo em aparência “monolíngue”. Não se trata já de grupos identificáveis como “imigrantes”, ou falantes de outra língua, mas dos conterrâneos que chegam falando a língua nacional fazendo um uso dela que a escola considera não “adequado”. A escola, como agente de alfabetização, tenta afastar os alunos dessa variedade falada e aproximá-los daquela padronizada que é a difundida através do ensino da escrita. Signorini (2004) comenta sobre esta situação:

Por muito tempo, compreendemos “adequado” como formalmente *correto* na produção e como *autorizado ou legítimo* na recepção. Assim, quanto menos erros [...] mais adequada seria a produção escrita[...] Quanto menos dependente dos contextos de produção, mais adequado o texto. (SIGNORINI, 2004: 91-92)⁴⁴

Esta concepção escolar da linguagem liga a correção no uso a uma norma que é escolhida para ser difundida, e assim apagam-se outras questões mais complexas ligadas ao funcionamento real da comunicação. Signorini vai propor colocar o foco nesses aspectos

... o critério da correção linguística tem como referência a chamada língua padrão [...] A questão da variação na língua dos grupos dominantes [...] é tida como um complicador até certo ponto desnecessário: sempre há uma forma ou um modo de dizer/escrever/ler que é tido, visto, como mais adequado, ou mais correto, que todos os demais. A tendência, nesse caso, é desfocar a diversidade dos usos empíricos para focar a unidade de um padrão estabelecido por convenções institucionais, não só escolares[...] o

44 SIGNORINI, I. *Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua*. Em SCRIPTA, Belo Horizonte, v.7, nº 14,, 1º sem. 2004. p 91-92

foco no(s) modo(s) de funcionamento das formas linguísticas, que considera uma série de fatores não estritamente linguísticos, tende a manter o complicador da variação linguística, entendida em sentido amplo, ou seja, variação nas formas, usos e parâmetros de avaliação da língua nacional (SIGNORINI, 2004: 94)

Contemplar essas variações faz parte da luta por evitar a polarização diglósica

Por polarização diglósica estou entendendo a contraposição entre língua oral e língua escrita como dois polos que se excluem[...] quanto mais próxima da escrita estiver a oralidade, mais próxima estará da chamada língua padrão, ou língua culta e, conseqüentemente, menos sujeita à variação... (SIGNORINI, 2004: 96)

Assim como a política de adoção de uma língua para uso oficial (geralmente a do colonizador ou a do grupo dominante) no âmbito do Estado e da alta cultura, e outra(s) língua(s) para uso popular nos países descolonizados colaborou com a geração de vínculos neocoloniais e o estabelecimento de novos grupos de poder que têm na língua ocidental uma ferramenta de dominação, a polarização que produz a difusão de uma norma padrão e a legitimação das vozes pela adesão a ela também é ferramenta de dominação social. Segundo a autora citada, a superação dessa situação está dada pela inversão da lógica de legitimação pela norma:

A inversão dessa lógica vigente é fundamental, pois nos permite melhor compreender por que variação e concorrência de formas linguístico-discursivas, num contexto sociocultural não estagnado, não são sinais de perda, decadência ou crise nos usos da língua ou na “competência” dos falantes e sim nos modos de conceptualização e descrição do construto *língua*, tanto pelo senso comum quanto pela mídia e demais instituições comprometidas com a manutenção do princípio liberal republicano, herdado do Iluminismo e da Revolução Francesa, de fazer equivaler língua legítima e língua comum a todos os cidadãos. Sendo que o comum é compreendido, segundo esse princípio, como o já dado ou estabelecido, o mesmo: *fazer equivaler legitimidade e padronização*.⁴⁵ (SIGNORINI, 2006 p. 171-172) (grifo nosso)

Postulamos então que essa inversão pode ajudar a superar a dicotomia “língua dos alunos vs. língua da escola” que resulta a primeira questão de PL a ser resolvida na escola. Isto resulta válido no caso de estarmos frente a falantes de uma “mesma” língua “nacional”, e no caso de falantes de diferentes línguas

⁴⁵ SIGNORINI, I. *A questão da língua legítima na sociedade democrática. Um desafio para a linguística aplicada contemporânea*. Em MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

“nacionais” repetem-se questões de tensão entre a língua falada na casa e a oficial do país. Partindo da base da legitimidade da língua falada em casa, com a que o aluno chega na escola, uma perspectiva que contemple os direitos tanto da expressão na língua mãe como de acesso à cultura veiculada pela outra “língua nacional”, acreditamos que uma atitude similar frente a legitimidade e padronização, invertendo a lógica, permitiria definir em cada caso que decisão adotar.

Seguindo a Spolsky, o seguinte problema a enfrentar é a escolha de uma segunda língua a ensinar:

Um segundo aspecto da política de aquisição de línguas é o ensino de outras línguas adicionais à língua mãe e a linguagem escolar. Espera-se de um país com política bilíngue que desenvolva nos estudantes a proficiência na outra língua.[...] A escola, então, é um domínio central para a política linguística, e a política de aquisição linguística é, como argumenta Cooper (1989), suficientemente importante para ser reconhecida ao lado do planejamento de status e corpus.

A política de aquisição linguística marca as atitudes que os Estados têm com os grupos étnicos no seu interior, com os Estados vizinhos e com o contexto internacional. Pensando novamente que as PLE atravessam várias camadas do sistema educativo, vemos como um exemplo da complexidade de sua implementação as diferentes soluções que a Lei do Espanhol⁴⁶ teve nos diferentes Estados da União, e reciprocidade que a Argentina assinou e que continua sem cumprir, principalmente por não formar suficiente quantidade de professores de português. Assim, a difusão do inglês com língua adicional continua sendo hegemônica na prática.

Focando agora na Política Linguística Educacional como área de pesquisa, entendemos junto com Johnson (2013, p.53) que “...as escolas são estudadas como lugares de criação, interpretação, apropriação e instanciação de política linguística”⁴⁷e por isso é importante dar atenção às pesquisas que as têm como foco, pela qualidade e quantidade dos resultados que podem oferecer, quando bem conduzidas, posto que elas constituem um verdadeiro laboratório e são com

46 A Lei 11.261 de 2005 estabelece no Art.1 “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno” no Ensino Médio. A República Argentina comprometeu-se a estabelecer medidas similares, com prazos que não foram cumpridos devidamente por ambos os países.

47 “schools are studied as sites of language policy creation, interpretation, appropriation, and instantiation” p. 53

frequência alvo das PL. No caso que nos ocupa, interessa saber que

... a pesquisa em política linguística educacional oferece seu próprio repertório de teorias, métodos, e descobrimentos que têm impacto tanto no teórico como no prático, especialmente desde que muito desse trabalho apoia ativamente e promove o multilinguismo como um recurso nas escolas. Um achado chave nesta área de pesquisa tem sido a agência que os educadores têm na interpretação e apropriação de políticas linguísticas de cima-para-abaixo.⁴⁸ (JOHNSON, 2013)

Na nossa pesquisa veremos que a questão da agência será colocada num lugar de destaque. Mas é preciso estabelecer ainda qual seria a diferença, se é que existe, entre as PL e a chamada Política Linguística Educacional (PLE), como esta última pode ser delimitada. Assim, novamente Johnson nos aclara que utiliza-se este rótulo

... para descrever as políticas oficiais e não oficiais que são criadas através de múltiplas camadas e contextos institucionais (desde organizações nacionais até salas de aula) que impactam no uso da linguagem nas salas de aula e nas escolas. As políticas linguísticas educacionais são interpretadas, apropriadas e instanciadas de maneiras potencialmente criativas e imprevisíveis que dependem dos espaços de implementação e ideológicos próprios da sala de aula, da escola e da comunidade. Essas políticas podem, mas não necessariamente, impactar na educação na linguagem (p.e. o ensino de línguas) e também podem impactar na linguagem usada em aulas de outros conteúdos (ciências, história, artes)⁴⁹ (JOHNSON, 2013)

Ao longo do nosso trabalho apresentaremos algumas amostras tanto do impacto da política dos governos nas escolas como das estratégias dos protagonistas para a apropriação dela.

Num primeiro olhar, é fácil reconhecer as múltiplas camadas que o PEIF como PLE atravessa e a direção das ações: uma política proposta inicialmente de governos federais e logo adotada no nível supranacional, com a responsabilidade da sua implementação recaindo nos níveis regional e local, para finalmente chegar na escola, onde emerge o protagonismo dos atores escolares (gestores, docentes,

48 "A key finding in this area of research has been the agency that educators have in the interpretation and appropriation of top-down language policies.p. 53

49 ... educational language policy to describe the official and unofficial policies that are created across multiple layers and institutional contexts (from national organizations to classrooms) that impact language use in classrooms and schools. Educational language policies are interpreted, appropriated, and instantiated in potentially creative and unpredictable ways that rely on the implementational and ideological spaces unique to the classroom, school, and community. Such policies can, but don't necessarily, impact language education (i.e. the teaching of languages) as they can also impact the language used in content classrooms (e.g. science, history, art). p. 54

alunos), de modo que faz sentido o que aponta Corson (1999):

Esse discurso de cima para baixo [política top-down] é negociado constantemente no andamento da produção de discurso e interação, o que quer dizer que os praticantes podem formalmente (na forma de criação de textos da política) e informalmente (no nível da sala de aula) apropriar-se da política de maneiras criativas e imprevisíveis. (Corson, 1999: 54)⁵⁰

Entendemos que resulta de proveito para o campo dar lugar às vozes desses praticantes das sucessivas camadas e é nessa direção que dirigimos nossa pesquisa. A emergência delas e a análise das práticas são insumos que aportam a uma melhor compreensão da realidade da área e podem resultar de utilidade em futuras intervenções, fazendo política junto aos protagonistas.

Se limitarmos nosso olhar aos discursos oficiais, vemos que o programa que nos ocupa configura uma PLE que apresenta características particulares. O PEIF diz respeito à circulação e presença de línguas segundas (L2) nas escolas como veículo da cultura que representam: promove a aquisição da L2 mas não a inclui na grade curricular, instalando uma forma de trabalhar usando a L2 sem ensiná-la diretamente; instaura uma metodologia de trabalho particular, (o ensino por projetos de aprendizagem EPA) novidosa para o trabalho normal das escolas de ambos os lados das fronteiras; introduz profissionais de outro sistema educativo nacional no sistema parceiro, e poderíamos listar mais algumas. Mas também resultam importantes algumas ausências, como o lugar das variedades regionais das línguas nacionais; a circulação de línguas híbridas (SANTOS; CAVALCANTI, 2008); ou a contribuição que a mídia faz para aquisição da L2. Vale a pena deter-nos um pouco nestas questões, que não esgotam os tópicos possíveis mas que resultam mais notórios, e pensar as consequências que poderiam ter no contexto da fronteira.

Em primeiro lugar (isto pela ordem em que as mencionamos, não pela importância atribuída), a indissociabilidade entre língua e cultura apresenta a questão de uma possível associação de cada variedade de uma língua nacional com um grupo social determinado e sua cultura. Assim, no nosso contexto pensamos se existem um português e um espanhol “escolares” que teriam seus representantes

50 “Corson (1999) points out that top-down (policy) discourse is constantly negotiated in the ongoing production of discourse and interaction which means that practitioners can formally (in the form of policy text creation) and informally (at the classroom level) appropriate policy in creative and unpredictable ways.” p. 54

nos professores. Se respondermos afirmativamente, seria essa variedade a mais adequada para atingir os objetivos do programa? A busca da interculturalidade poderia restringir-se às “culturas escolares”? Pode uma professora representar outro tipo de cultura ou falar outra variedade da sua língua? A escola e o programa permitem isso? Quando a L2 não aparece na grade mas usa-se nas disciplinas, é possível atingir um domínio eficaz da língua como plantea-se nos textos? Se consegui-lo, é possível certificá-lo? Qual o papel dos professores de língua estrangeira frente ao “docente falante nativo”? A metodologia de EPA interfere ou mobiliza a aprendizagem das disciplinas? Ela favorece o uso da L2 quando o professor visitante não está? Por que não se fala da circulação de línguas híbridas como os *portunhóis* e o *jopara* na escola? Estão permitidas essas línguas na sala de aula? O português que o povo correntino aprende na RBS e a Rede Massa é muito diferente ao falado no Rio Grande do Sul? Isso facilita a intercompreensão com os vizinhos ou atrapalha?

Cada resposta a esses e outros interrogantes vem orientado de acordo com as diferentes crenças linguísticas e ideologias que circulam, tanto no Estado como entre os indivíduos, as ações dos atores em todos os níveis, explicitamente ou não. Orienta às autoridades políticas federais e municipais, aos gestores das escolas, e sobretudo aos docentes e alunos no dia a dia. Tudo tem como consequências regulações, ações afirmativas, omissões, repressões, promoções e apagamentos *das e nas* línguas que conformam as práticas linguísticas nas escolas e que, interagindo com o contexto mais amplo, modificam constantemente a *ideopaisagem* fronteiriça.

No seguinte item desenvolveremos um dos conceitos que influíram no andamento desta PLE, a *intercompreensão* entre línguas.

1.6 O Conceito de Intercompreensão na PLE.

Um dos conceitos que está presente no PEIF, mas que não está escrito com esse nome nos documentos fundadores, é o de *intercompreensão*. Este conceito nasceu com esse nome no contexto da educação plurilíngue na União Europeia, como resposta à atenção da diversidade linguística do continente, e começou a ser

desenvolvido a princípios dos anos 1990. Doyé (2005: 7) o define como “uma forma de comunicação na que cada pessoa usa sua língua e compreende a do outro”⁵¹. Esta definição exclui o uso da língua “alvo” e inclui tanto as formas de comunicação falada como escrita. Isto é importante já que um traço característico da intercompreensão é que não demanda a habilidade de produção verbal na língua “alvo” (DOYE, 2005: 7). Apresenta-se como uma alternativa à difusão e uso de uma *língua franca* diante das desvantagens que isso apresenta, como são: o perigo de imperialismo linguístico, a desvantagem do uso da língua cindido da cultura dessa *língua franca*, e a insuficiente comunicação e potencial depreciação da língua mãe.

Em compensação, Doye apresenta os consensos atingidos sobre as vantagens desta abordagem:

- é politicamente relevante
- está bem fundamentado psicologicamente
- é educacionalmente razoável (DOYE, 2005: 9)

Sobre o primeiro ponto, se bem podemos coincidir em ambos os casos, das desvantagens do uso da língua franca e as vantagens da abordagem da intercompreensão, reiteramos que toda a fundamentação desta abordagem nasce das necessidades linguísticas e educacionais do contexto plurilíngue e plurinacional da União Europeia, encarando a intercompreensão como:

uma capacidade importante na construção de uma Europa mais aberta ao diálogo e mais respeitadora das especificidades linguístico-culturais de cada contexto, região ou país, permitindo ultrapassar barreiras e obstáculos (Andrade & Moreira et. al. 2002, p. 54 apud Andrade et al. 2007).

O deslocamento desta proposta para o Mercosul, promovendo a interculturalidade levando em conta culturas *nacionais* e linguisticamente e educacionalmente traduzido no lema “ensinar na língua e não a língua” pressuporia ter achado similitudes históricas ou conjunturais entre os processos europeu de unificação continental e o de integração do Cone Sul de América que fariam que a abordagem fosse frutífera nestas terras. Afirmar esta última condição resulta pelo menos arriscado. Ainda assim poderíamos coincidir em que uma abordagem da

⁵¹ DOYE, P Intercomprehension: Guide for de developement of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. 2005. Strasburg, Council of Europe.

intercompreensão seria politicamente relevante, mas estudando antes quais situações são similares e se é possível tratar da mesma maneira diferentes contextos socioculturais e realidades escolares divergentes.

A fundamentação psicológica repousa sobre “a interação da faculdade do homem para a linguagem e sua capacidade de explorar recursos de conhecimento previamente adquiridos.” (DOYE, 2005: 10)

A razoabilidade da abordagem baseia-se na confiança nas capacidades dos professores para motivar os alunos e de promover aprendizagens significativas.

Continuando com a breve descrição da abordagem, numa dimensão metodológica, seguindo a Andrade et. al. (2007), a intercompreensão “consiste em inter-relacionar dados linguísticos e não-linguísticos em situação de comunicação intercultural, isto é, em situação de contacto com línguas não dominadas”⁵² e cita Santos e Andrade apontando que:

A intercompreensão parece ser, por excelência, a competência que permite ao sujeito movimentar-se entre dados linguísticos, pertencentes ou não a uma mesma língua, ou seja [...] permite lidar com o linguisticamente desconhecido através do estabelecimento de relações entre este desconhecido e outros dados que [o sujeito] domina melhor, sejam eles dados já adquiridos e que, por isso, já pertencem ao quadro de conhecimentos prévios do sujeito, ao seu referencial linguístico-cultural, sejam outros dados novos, em presença, até, daqueles com que está a lidar, mas que, por alguma razão, lhe são, naquele momento, mais acessíveis (Santos & Andrade, 2004 *apud* Andrade, 2007).

Desde a dimensão política, a abordagem da intercompreensão deveria ser capaz de favorecer a tomada de consciência sobre a diversidade linguística e cultural, pressupondo que “o tratamento didático da intercompreensão promove a vontade de compreender o outro” (ANDRADE et. Al. 2007: 3) e que “Tudo o ensino de línguas deve promover uma posição que reconheça o respeito da dignidade humana e da igualdade dos direitos humanos como a base democrática para a interação social”.⁵³(BYRAM, GRIBKOVA AND STARKEY, 2002: 13 *apud* ANDRADE op. Cit : 3).

Para finalizar citamos novamente Andrade quando afirma que:

52 ANDRADE et Al. Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. (2007)

53 “All language teaching should promote a position which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction” (Byram, Gribkova and Starkey, 2002, p. 13). *apud* ANDRADE Op. Cit.: 3.

A intercompreensão acaba por ser uma noção que, no repertório didático do professor/educador, mobiliza a preocupação de reintroduzir o sujeito na construção da linguagem, num paradigma crítico-reflexivo, onde esse mesmo sujeito é confrontado com a diversidade linguística e cultural (múltiplos códigos, linguagens, culturas, sujeitos), em contextos simultaneamente locais e globais de comunicação, onde a diversidade pode ser apreendida e reconstruída na relação com o outro. (ANDRADE et. Al; 2007:4)

Podemos dizer que os fundamentos políticos, psicológicos e didáticos da abordagem podem resultar coerentes, mas a recepção da proposta na América Latina requer uma revisão das condições socioculturais, políticas e, por se tratar de uma proposta de política linguística e educacional, das tradições e concepções sobre língua e cultura que circulam nos sistemas educativos, fundamentalmente na formação de professores. Para promover uma mudança de abordagem da língua e seu ensino, isto constitui uma condição necessária. Muitas destas questões aparecem neste trabalho na fala de de professores e autoridades, em relatórios e depoimentos, mostrando as inadequações, conflitos entre pares, e desinteresse produto da falta de entendimento sobre a abordagem da intercompreensão. Veremos como ela gerou conflitos com a prática e tradições escolares, construídas durante gerações, analisadas nos diferentes capítulos do nosso texto.

Ao longo deste capítulo montamos todo nosso arcabouço teórico relacionado com as Políticas Linguísticas, apresentando o desenvolvimento histórico da disciplina, a especificidade que têm as Políticas Linguísticas Educacionais e por que deve considerar-se o PEIF uma delas. Apresentamos diferentes concepções de bilinguismo, visando responder qual delas guia a proposta do PEIF e introduzimos os conceitos que mobilizam as Ideologias Linguísticas, fundamentais para uma posterior análise. Desenvolvemos o conceito de intercompreensão, que está presente no Programa, e propusemos problematizar sua adoção na América Latina.

CAPÍTULO 2 PROBLEMATIZANDO AS FRONTEIRAS

2.1 As fronteiras no novo contexto.

Na nova globalização emergida do consenso neoliberal⁵⁴ mais uma vez as fronteiras se resignificam. A emergência de blocos transnacionais novos brinda aos pontos da faixa de fronteira brasileira uma centralidade que antes não tinham, e ao mesmo tempo continuam apresentando características próprias de limite ou borda, cujo caráter híbrido sempre esteve presente e foi olhado com desconfiança, entanto hoje essa situação nos discursos de bloco é amenizada. Babha (2002: 18) ao tematizar a vida nas bordas e as hibridizações, os nomeia como os *entre-lugares*

Estos espacios "entre-medio" [in-between] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [selfhood] (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad. Es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de la diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad [nationness], interés comunitario o valor cultural.⁵⁵

Situadas no miolo de fluxos comerciais e culturais hoje acelerados, as zonas que o PEIF atende sofreram impactos profundos nas suas paisagens, não somente no seu sentido natural, de cartões postais que ganharam pontes e autovias, como também entanto dimensões dos *fluxos culturais globais* que apresenta Appadurai (2004: 50) e chama de *etnopaisagens, mediapaisagens, tecnopaisagens, financiopaisagens e ideopaisagens*. Nas suas palavras

Paisagem como sufixo permite-nos apontar a forma fluida, irregular destes horizontes, formas que caracterizam o capital internacional tão profundamente como a moda internacional do vestuário. Também serve para entender que nele depende-se do lugar onde está situado, é *perspectivado*.⁵⁶ (APPADURAI, 2004: 50) (Grifo no original)

54 SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. 2002. disponível em <http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>

55 BHABHA, H. (2002) El lugar de la cultura, Ediciones Manatíal, Buenos Aires. p.18

56 APPADURAI, A. (2004) "As dimensões culturais da globalização. A Modernidade sem peias" Ed. Teorema, Lisboa

O que ele aporta para a reflexão e a prática de uma nova etnografia é útil para encarar nossa fronteira a partir dessas categorias: uma *etnopaisagem*

a paisagem de pessoas que constituem o mundo em deslocamento que habitamos: turistas, imigrantes, refugiados, exilados, trabalhadores convidados e outros grupos e indivíduos em movimento (APPADURAI, 2004: 51)

porque nas fronteiras cabem todas essas pessoas e o movimento é parte da vida fronteiriça, e o PEIF propõe também um novo fluxo de pessoas, docentes, que é cultural e pedagógico. Uma *mídiapaisagem* refere-se “à configuração global, da tecnologia e ao fato de a tecnologia, tanto a alta como a baixa, a mecânica e a informacional, transpor agora a grande velocidade diversos tipos de fronteiras antes impenetráveis.” (APPADURAI, 2004: 53) porque isso faz parte das grandes modificações das vidas das pessoas e de suas identidades. Uma *mídiapaisagem* entendida como:

à distribuição da capacidade eletrônica para produzir e disseminar informação (jornais, revistas: estações de televisão e estúdios de produção de filmes) que estão agora ao dispor de um número crescente de interesses privados e públicos em todo o mundo e das imagens do mundo criadas por esses meios de comunicação.(APPADURAI, 2004: 53)

questão evidente toda vez que se apontam as influências transnacionais da televisão, rádio e as possibilidades da internet de quebrar essas mídias unidirecionais: pessoas aprendendo uma língua com telenovelas, crianças imaginando como distante um país que fica a escassos metros, discursos sobre o terrorismo internacional, webrádios etc.

Pontes que transformam a vida ribeirinha, tecnologias digitais que vigiam os fluxos de pessoas, novas formas de criminalidade, mudanças da escala local ou regional para a nacional e internacional e no sentido inverso, a conseqüente perda de importância social de algumas ocupações como barqueiros e passadores. Expressões de uma *financiopaisagem* modificada permanentemente pelo fluxo livre do capital. A fronteira hoje é tanto conjuntura como disjuntura.

O conceito de *ideopaisagem* resulta útil para entender onde se insere o discurso atual sobre a fronteira

As ideopaisagens são também concatenações de imagens, mas são muitas vezes diretamente políticas e com frequência têm a ver com ideologias de Estados [...] Estas ideopaisagens são compostas por elementos da visão do mundo iluminista que consiste num encadeado de ideias, termos e imagens, entre os quais liberdade, prosperidade, direitos, soberania, representação e o termo dominante, democracia. (APPADURAI, 2004: 54)

É essa corrente de ideias, termos e imagens que tentamos recuperar neste trabalho.

Outro conceito útil que nos aporta Appadurai é o de “bairro”. Em algumas descrições das fronteiras, fala-se de “bairros” de uma mesma cidade, onde se mora num lugar, se trabalha e se curte o lazer em outros. Pensemos no caso que nos ocupa, onde pessoas que trabalham no Centro Unificado da Fronteira (CUF) cruzam a ponte desde o Brasil pela manhã para trabalhar em território argentino, e voltam pela noite para casa; os estudantes que moram em Santo Tomé de segunda a sexta e voltam a casa dos pais em São Borja no final de semana; ou a enfermeira que cruza a ponte desde Santo Tomé para trabalhar no Hospital Ivan Goulart toda vez que está de plantão⁵⁷. É preciso olhar os bairros como formas sociais e entender que:

A produção de bairros é intrinsecamente colonizadora, no sentido em que implica a afirmação do poder socialmente (muitas vezes ritualmente) organizado sobre os lugares e cenários considerados potencialmente caóticos ou rebeldes. (APPADURAI, 2004: 244)

Ordenar esse dito caos sempre foi motivo de preocupação das intervenções dos poderes nacionais centrais, hoje também transnacionalizados. Esses territórios no caso das fronteiras do Brasil com os vizinhos do Mercosul hoje continua sendo considerados como “zona estratégica”. Os discursos foram mudando da tensão e atenção militar para o comercial, atendendo aos fluxos de mercadorias em maior escala, para hoje se falar, desde a esfera política pública, de “integração regional”.

Focando na fronteira Brasil-Argentina, a realidade global que descrevemos faz que se alterem as vidas “regionalizadas” “locais” e as percepções dos espaços das cidades e as relações com os novos centros. Como exemplo, o Mercosul em Uruguiana é visto, segundo Brandalise (2010) no seu artigo sobre a influência da mídia brasileira na fronteira correntina como “um acordo entre São Paulo e Buenos

⁵⁷ Diário de Campo do pesquisador.

Aires”⁵⁸. Sensações similares também podem achar-se, explícita ou veladamente, entre os participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

Os resultados do nosso trabalho ganham sentido ao considerá-los no marco das forças locais, regionais e globais, de onde não podem ser isolados. Nossa intenção, além da descrição, é a compreensão dos efeitos que gera a irrupção do PEIF como Política Linguística e Educacional nas escolas. Coincidimos com Ricento (2007: 11) em que:

Os estudiosos precisam demonstrar empiricamente – tanto como conceitualmente- os benefícios sociais e os custos das políticas. A melhor forma de alcançar isso é reunir dados empíricos a partir de uma variedade de perspectivas disciplinares⁵⁹ (Tradução nossa)

É seguindo essa linha que as perguntas deste trabalho não procedem do vazio, mas do conhecimento do campo. Fomos ao campo para observar o PEIF em ação. Falamos com os atores e conhecemos as escolas onde desenvolvem-se as ações, perguntamos sobre as relações entre docentes e alunos, entre professores, com as autoridades locais, e com os responsáveis da supervisão. Acompanhamos os processos de formação que acontecem em paralelo em ambos os lados da fronteira e entrevistamos a referentes do programa em tempos anteriores, para contar com um olhar histórico. A partir dessas experiências e relatos construímos nossos dados, que requereram, na hora da análise, assumir um olhar a partir de diferentes perspectivas teóricas. Uma delas é que “Final, a política linguística não é somente um exercício de questionamento filosófico; está interessada na abordagem de *problemas sociais que costumam envolver a linguagem*, num grau ou outro, e em propor soluções realistas”⁶⁰ (RICENTO, Idem ant.)(grifo nosso)

Esses problemas emergem ao longo do trabalho, as vezes das nossas observações, e na maioria dos casos nas vozes dos protagonistas. Acreditamos que

58 BRANDALISE, R. (2010). O consumo da televisão brasileira na fronteira Brasil-Argentina. Trabalho apresentado na XIV Colóquio Internacional sobre a Escola Latino-Americana de Comunicação-Celacom. São Paulo.

59 “Scholars need to demonstrate *empirically* – as well as conceptually- the societal benefits and costs of such policies. The best way to achieve this is to bring together empirical data from a range of disciplinary perspectives.” Ricento, T. *An introduction to Language Policy: Theory and method*. Cap. 1 2007. Pag. 11.

60 “After all, the language policy is not just an exercise in philosophical inquiry; It is interested in addressing social problems wich often involves language, to one degree or another, and in proposing realistic solutions” Idem ant.

as soluções poderão surgir da escuta, o diálogo e a reflexão que esperamos que este texto seja capaz de mobilizar.

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) apresenta-se no seu documento fundacional⁶¹ como motor de interculturalidade, numa região que historicamente foi atingida por conflitos políticos regionais e internacionais, e que neste momento protagoniza uma mudança de rumo, atendendo especificamente e pela primeira vez, à integração internacional pacífica e concertada. Essa integração tem especial atenção nas zonas fronteiriças, e acontece, com diferente grau de sucesso e de velocidade, nos níveis político, comercial e também cultural.

Recordando “as ideias, termos e imagens compostas por elementos da visão do mundo iluminista” contidos no conceito de *ideopaisagem* vale a pena ler definições contidas nos documentos oficiais sobre a fronteira e os programas que a envolvem. Na Argentina, ligado ao PEIF, escreveu-se um documento⁶² que procura apresentar o andamento do programa como *relato de experiência* e que contem algumas asserções que refletem alguns dos elementos da visão mencionada:

Consideramos a la frontera como un *espacio de actuación compartida*, permeable a *nuevos significados* culturales, sociales y políticos. (ARGENTINA, 2007: 5)

Este convenio propiciaba la profundización de acciones entre los sistemas educativos de ambos países como un aporte a la *consolidación de la democracia* y a la creciente *integración regional*. (ARGENTINA, 2007: 14) (grifo nosso)

Das palavras em destaque ressalta a intenção de apresentar o momento histórico como uma novidade, no nosso entender como um novo “contrato de entendimento” entre nações expressado nas palavras-chave *integração* e *democracia*.

No Brasil, na apresentação da Cartilha do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) lemos:

61 ARGENTINA e BRASIL. PROGRAMA ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA (PEBF) “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” Brasília e Buenos Aires, Março de 2008. Em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf

62 ARGENTINA, MECyT Política para una nueva frontera o como transformar una división en una suma. Buenos Aires, 2007

O PDFF depara-se com desafios estratégicos visando à mudança de mentalidade no tocante às fronteiras, que não pode mais ser entendida exclusivamente como uma *agenda negativa*, uma região concentradora e propícia à prática de delitos diversos,(...) e sim como uma região com a singularidade de catalisar processos de desenvolvimento sub-regional e de integração regional. Além disso, faixas contíguas dos países apresentam vantagens comparativas para provocar o fortalecimento regional com base em *características políticas e propósitos comuns*. Vale enfatizar que o Brasil faz fronteira com quase todos os países da América do Sul (dez deles), o que reforça o *caráter estratégico* desta região para a competitividade do país e para a *integração do continente*.⁶³ (BRASIL, Ministério da Integração Nacional, 2011: 12)

Transformação da *agenda negativa, características políticas e propósitos comuns, caráter estratégico* (comercial) e *integração continental*. O discurso sobre a fronteira que opera hoje é diferente ao discurso policial ou de geopolítica militar de décadas anteriores.

Essa virada vem acontecendo em várias frentes, no nosso continente podemos datar o seu início em 1985 com a Declaração do Iguazu e o posterior estabelecimento do Mercosul. A integração regional é tema de importância política e econômica para todos os países que formam parte do bloco, expressado pelos Estados na sua ata de constituição⁶⁴. A construção de blocos internacionais é, na sua vez, um dos emergentes deste último período de globalização, acompanhado dum fenômeno de redefinição das identidades nacionais e regionais que os Estados ainda procuram regular. Ambas identidades estiveram associadas desde o século XIX ao território e à língua “nacional” “oficial” e única, favorecendo o apagamento das outras, subalternizadas. No novo cenário da modernidade recente, “sem peias” (APPADURAI, 2004) ou “líquida” (BAUMAN, 2009) onde as palavras “interculturalidade”, “diversidade”, e “identidade” (DA SILVA, 2012) ganham destaque nos discursos políticos, acadêmicos e nos currículos escolares, a globalização assume características distintas. Kumaravadivelu (2006 *apud* MOITA LOPES) cita um informe das Nações Unidas⁶⁵ onde mencionam-se a diminuição da distância espacial, da distância temporal, e a desaparecimento das fronteiras, configurando um ambiente global onde todo mundo é afetado por acontecimentos distantes, de

63<http://www.mi.gov.br/cartilha-pdf> Última versão 11-08-2015 Último acesso 15-12-2015

64 Tratado de Asunción

http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/CMC_1991_TRATADO_ES_Asuncion.pdf

65United Nations Report on Human Development (1999) citado por Kumaravadivelu, B. A lingüística aplicada na era da globalização em MOITA LOPES

maneira quase instantânea, e praticamente sem barreiras para os diferentes fluxos (comercial, do capital, da informação). Para nosso trabalho resulta interessante o que, no mesmo texto, o autor chama a Globalização Cultural, e as três escolas de pensamento que ele identifica: a escola da *homogeneização cultural* (BARBER,1996; RITZER,1993), caracterizada pela expansão dos ideais individualistas e consumistas norte-americanos e facilitada pela indústria de comunicações globais, principalmente entre as capas médias das populações; a escola da *heterogeneização cultural* (GIDDENS, 2000; TOMLINSON, 1999) que postula que a cultura local e as identidades religiosas são fortalecidas como resposta à globalização; e a escola que foca-se na *tensão entre homogeneização cultural e heterogeneização cultural* (APPADURAI, 1996) destacando “o processo, em dois níveis, da particularização do universal e da universalização do particular” (ROBERTSON, 1992: 177-178). Esta última escola resume o que, no nosso entender, descreve as forças que estão agindo e se contrapondo no campo de ação do programa objeto do nosso trabalho. Ele é produto de uma política nascida do contexto globalizado, e entendemos as tensões culturais que isso provoca do mesmo modo: como uma dinâmica de tensões entre o particular e o universal.

Vemos assim como o PNDF, postulado para atender os desafios e conflitos desta nova realidade, constitui-se num eixo vertebrador para o desenvolvimento da zona de faixa de fronteira, articulando os diferentes âmbitos de interesse do Governo Federal, expressado na participação de múltiplos programas de diversos Ministérios. No extenso índice em que eles são enumerados aparece sucintamente descrito o PEIF:

Projeto Intercultural Bilíngue Escolas de Fronteira – Ministério da Educação
Após uma série de negociações que se arrastaram por mais de 10 anos, entre os governos do Brasil e da Argentina, o Projeto Escolas Bilíngues de Fronteira surge como uma *estratégia de entendimento e pacificação das fronteiras*. A implementação do Projeto tem como propósito promover a construção de uma *identidade regional bilíngue e intercultural* como marco de uma *cultura de paz e de cooperação inter-fronteiriça*.
De forma resumida, o Projeto consiste em um modelo comum de ensino 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*, sobretudo nas *idades gêmeas*. (BRASIL, Ministério da Integração Nacional, 2011)(grifo nosso)

Vale a pena deter-nos em alguns conceitos, em especial porque, em se tratando de um resumo feito pelo Ministério da Integração Nacional (MIN), destacam-se os aspectos fundamentais para essa área do Governo Federal, ou seja, a seleção representa uma das vozes dos atores da política. Ao nomear o programa como uma “*estratégia de entendimento e pacificação das fronteiras*” o coloca no centro da tarefa de superação da mencionada “*agenda negativa*” e do militarismo, entendendo a pacificação como o fim de um estado de beligerância, para abrir passo a uma “*cultura de paz e de cooperação inter-fronteiriça*”. A associação da construção de uma “*identidade regional bilíngue e intercultural*” a essa cultura de paz a insere como o requisito para atingir esse fim, e o fato de falar em “identidade” em singular nos faz questionar se acaso não se trata de um intento de composição de uma nova identidade única, mesmo apelando ao uso do prefixo “inter”. Dessa maneira, em vez de colocar essa pretendida identidade no passado, como foi a norma durante a fase inicial da Modernidade, neste caso coloca-se ela num futuro de integração a ser construído. Mas esse passado não desaparece, ele é usado de uma maneira diferente, com diferente intenção. Esse uso do passado *à la carte* assemelha-se à afirmação que Appadurai (2004:47) faz sobre a modernidade recente

O passado deixou de ser uma pátria a que regressar numa simples operação de memória. Tornou-se um armazém sincrônico de enredos culturais, uma espécie de central de *casting* temporal a que recorrer apropriadamente, conforme o filme a realizar, a peça a encenar, os reféns a salvar.

Esse passado, anteriormente ancorado na história militar, aqui é apresentado como *negativo* uma coisa a ser ultrapassada em nome da *Integração*, a ideia e palavra-chave, de notável significação política, que norteia documentos e declarações dos governos nacionais e organizações supranacionais. Não por acaso a ponte entre Santo Tomé e São Borja é chamada “Ponte da Integração”. Cabe perguntar, então, se acaso não estamos frente a uma proposta de “Identidade da integração” ou “integrada” novamente única ou unificada.

Entendemos que as identidades são sempre uma produção, afastando-nos da ideia de que elas vêm de uma essência que habita nas pessoas, nas palavras de Hall (1992) “(a identidade) é definida historicamente, e não biologicamente”. Desconfiamos, então, que exista tanto uma identidade nacional única e estável,

como uma regional. No parágrafo destacado do documento do Ministério da Integração Nacional (MIN) anteriormente citado, a palavra identidade vem acompanhada dos adjetivos *regional, bilíngue e intercultural*. Também nos parece de utilidade considerar esse conceitos por separado.

Acreditamos, em primeiro lugar, que a aparição da qualidade *regional* como relevante indica uma mudança de concepção de identidade frente à identidade *nacional*. Na concepção moderna do estado-nação, uma identidade regional sempre permanecia subsumida dentro da grande identidade nacional, e num caso como este, onde as barreiras geográficas também marcam onde começa e onde termina cada um dos Estados, a ênfase era colocada na conservação da soberania dentro desses limites territoriais. No portal do MEC aparece uma apresentação do PEIF⁶⁶ do então coordenador nacional do programa onde pode ler-se tanto a preocupação por superar essa concepção colocando-a como parte do passado:

A cooperação interfronteiriça é uma possibilidade de superar a ideia da fronteira nacional como uma barreira, local onde o país termina. O conceito significa entender essa cooperação como acesso a oportunidades sociais, pessoais, educacionais, culturais e econômicas, nascidas da presença e da interação com o outro, *superando preconceitos, rixas e disputas oriundas de período histórico anterior, qual seja, o da afirmação do Estado Nacional como instância única de atribuição de identidade*, no qual o outro pode ser visto ora como ameaça, ora negado. (BRASIL, 2014: 8)(grifo nosso)

Note-se que mesmo procurando ultrapassar essa visão, o texto citado continua a confundir Estado com Nação, ao falar de “afirmação do Estado Nacional como instância única de atribuição de identidade”. Appadurai (1996: 59) indica-nos que no atual contexto da modernidade recente “Um novo aspecto da política cultural global [...] é que Estado e nação se agridem mutuamente e o hífen que os une é hoje menos um ícone de conjuntura e mais um indício de disjuntura.”⁶⁷ Seguindo esta afirmação devemos então procurar outras fontes para as identidades, mas o Estado-Nação, mesmo em meio de contradições, resiste. *Nesse sentido existe, no caso que atendemos, a possibilidade de que a identidade regional, em singular, seja mais um intento de regulação por parte do Estado, um intento por subsumir as identidades, entre as quais as fronteiriças, sob o discurso da integração.*

66 Em: www.peif.ufms.br/downloads/peif_agosto_2014ms.pdf, <http://portal.mec.gov.br>. 2014.

67 APPADURAI, A. Dimensões culturais da globalização. A Modernidade sem peias. Lisboa, 1996

O segundo adjetivo, *bilíngue*, merece ser analisado para saber o quê está referindo concretamente. É no documento *Escuelas de Frontera . Documento marco referencial de desarrollo curricular* (Argentina-Brasil, 2008) onde o bilinguismo aparece definido da seguinte maneira:

El bilingüismo trabajado en este documento presenta una estructura que parte de las prácticas efectivamente construidas en las escuelas, de la convivencia y de los contactos lingüísticos que se hacen presentes en la rutina escolar. La planificación conjunta, como otros encuentros entre el cuerpo docente, son oportunidades de la práctica del bilingüismo: hacen circular discursos hablados y textos escritos en las dos lenguas, permiten escuchar la lengua del otro y, por lo tanto, escuchar al otro y entenderlo en su lengua. (Argentina-Brasil, 2008: 28)

Afastando-se das definições que a linguística tem elaborado desde que o bilinguismo é considerado como objeto de estudo, de acordo a este trecho, a circulação de ambas as línguas num evento o definiria como bilíngue, mas evita descrever o que seria uma pessoa ou política bilíngue faltando assim elementos para a construção da dita “identidade bilíngue”. Isto da uma pauta de como o conceito não foi devidamente problematizado, e entendemos que esta ausência é um exemplo das *ideologias linguísticas* dos atores operando no documento. Estas são “crenças ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais” (Kroskrity, 2004: 498) e “são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (Moita Lopes, 2012: 21). Quando intervindo no campo, se concretizam em desentendimentos sobre questões tais como as certificações de língua segunda ou estrangeira, atitudes diante da presença do “portunhol” e outras mais pessoais como a crença de que não estamos falando a “língua correta”, todas situações de uma das mais comuns das *ideologias linguísticas* que associa língua a uma estrutura fixa. Avançaremos nestes conceitos ao analisar o trabalho de campo.

Finalmente, o adjetivo *intercultural*⁶⁸ associado a *identidade* exige uma reflexão sobre a identidade cultural, já que, segundo Da Silva (2000) “a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença,

68 O prefixo *inter*, diz o dicionário Priberam na sua primeria acepção, “Exprime a noção de posição média ou intermediária” e na segunda “Exprime a noção de relação recíproca” . Para o Dicionário da Real Academia de la Legua Española *inter* significa 'entre' o 'en medio' ou 'entre varios'

concebida como um processo social discursivo.⁶⁹Na apresentação do PEIF de 2014 já citada aparece entre os Eixos Formativos do PEIF a seguinte definição “Interculturalidade – (re)conhecimento das culturas dos países e da cultura singular de cada fronteira, desnaturalizando práticas discriminatórias e (re)construindo relações sociais, políticas, econômicas e educacionais” (BRASIL, 2014: 6)

Percebemos nessa fala que ao dizer “(as) culturas dos países” está fazendo referência às culturas nacionais e ao falar da “cultura singular de cada fronteira” supõe uma cultura única para cada território/região (uma nação, uma região = uma cultura). Em outras palavras, apresenta a integração de culturas delimitadas, ligadas aos territórios e não às pessoas, simplificando e apagando a heterogeneidade que se esconde por trás do conceito do “nacional”.

No nosso entendimento, o trecho citados forma parte de uma estratégia pedagógica que Da Silva (2012: 98) classifica como “liberal”. Ele a define da seguinte maneira

Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para essa perspectiva, a *diversidade cultural* é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. (grifo nosso)

Observemos a definição de Interculturalidade dada na portaria que institui o PEIF como programa no âmbito federal brasileiro

Art. 2º As Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

I - Interculturalidade, que reconhece fronteiras como *loci de diversidade* e que *valora positivamente as diversas culturas* formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a *convivencialidade* dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas; (BRASIL, 2012: GABINETE DO MINISTRO PORTARIA No 798, grifo nosso)

Nos destaques que apresentamos, fica claramente exposta, para nós, esse tipo de estratégia pedagógica liberal, onde a diversidade é um dado a ser considerado positivo e a convivencialidade um objetivo a atingir mediante a atuação dos docentes sem propor a problematização da diferença.

69 DA SILVA, T. T. Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico / Tomaz Tadeu da Silva. --- Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

Esta visão tem um problema central que é simplesmente “deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes que tudo, produzem a identidade e a diferença” (DA SILVA: 98). O “reconhecimento” de uma “cultura singular” é uma atitude similar à tolerância, socialmente aceita. É uma base insuficiente para avançar até uma pedagogia crítica que produza a superação do estado das coisas, a “desnaturalização” tal e como é anunciada pelo Programa. Do mesmo modo, achamos indícios para desconfiar que a pregoada reconstrução das relações trata-se em verdade de um reordenamento delas. Nesse sentido, ajuda trazer as palavras de Babha, que em entrevista com Rutheford (1996: 35) distingue entre *diversidade cultural* e *diferença cultural*. A primeira concepção, como foi apontado, está ligada à visão liberal, e associada à *política de educação multicultural*. Assim adverte que “embora haja acolhida e estímulo à diversidade cultural, há sempre também uma correspondente contenção dela”⁷⁰ e continua definindo ao multiculturalismo como “uma tentativa de responder e ao mesmo tempo controlar o processo dinâmico da articulação da diferença cultural, administrando um *consenso* baseado numa norma que propaga a diversidade cultural”⁷¹. Achamos estas definições muito próximas do cenário apresentado pelos documentos citados, e no decorrer do nosso trabalho apresentaremos situações no campo que veremos se se ajustam ou não a elas. Com tudo, essas definições, se bem críticas, foram geradas em contextos distantes da nossa realidade (Índia, Reino Unido, os Estados Unidos). As considerações de García Canclini (1997), referidas especificamente ao contexto latino americano, aportam elementos para compreender essas situações:

Las culturas no coexisten con la seriedad con que las experimentamos en un museo al pasar de una sala a otra. Para entender esta compleja, y a menudo dolorosa interacción, es necesario leer estas experiencias de *hibridación*⁷² como parte de los conflictos de la modernidad latinoamericana. (...) La Historia de como se articuló nuestro exuberante modernismo, o sea

70 RUTHEFORD, J. “O terceiro espaço. Uma entrevista com Homi Bhabha”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 24, p. 35-41.

71 As noções de diversidade cultural e multiculturalismo não são utilizadas por todos os autores nesses termos. Alguns o utilizam sem fazer essa crítica, mesmo considerando os fatores de poder envolvidos e que produzem a diferença. Nesse sentido, preferimos aderir à linha aqui planteada por Babha (1996) Da Silva (2012) e Mc Laren (2002).

72 híbrido (latim hibrida, -ae, animal resultado de cruzamento de espécies)

1. Diz-se de ou animal proveniente de duas espécies diferentes (ex.: o mulo é animal híbrido).

2. Que ou o que tem elementos diferentes na sua composição.

“híbrido”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/h%c3%adbrido> [consultado em 07-04-2016].

los proyectos intelectuales de modernidad, con la deficiente modernización socioeconómica, es el relato de como se han ingeniado las élites, y en muchos casos los sectores populares, para *hibridar*⁷³ lo moderno deseado y lo tradicional de lo que no quieren desprenderse, para hacerse cargo de nuestra heterogeneidad multitemporal⁷⁴ y volverla productiva. (...) La *hibridación sociocultural* no es una simple mezcla de estructuras o prácticas sociales discretas, puras, que existían en forma separada, y al combinarse, generan nuevas estructuras y nuevas prácticas. (GARCIA CANCLINI, 1997: 112)(grifo nosso)

Assim, do mesmo modo que para Da Silva interessa a produção das diferenças, para García Canclini

... el objeto de estudio no es la *hibridez*, sino los *procesos de hibridación*. El análisis empírico de estos procesos, articulados a estrategias de reconversión, muestra que la hibridación interesa tanto a los sectores hegemónicos como a los populares que quieren apropiarse los beneficios de la modernidad. (...) Los estudios sobre *hibridación* han desacreditado a los enfoques maniqueos que oponían frontalmente a dominadores y dominados, metropolitanos y periféricos, emisores y receptores, y, en cambio, muestran la multipolaridad de las iniciativas sociales, el carácter oblicuo de los poderes y los préstamos recíprocos que se efectúan en medio de las diferencias y desigualdades. (GARCIA CANCLINI, 1997: 113) (grifo nosso)

Multipolaridade, obliquidade do poder, empréstimos entre diferenças e desigualdades: é nesses termos que podem ler-se as relações que estabelecem os protagonistas desta pesquisa entre eles, com o seu contexto político, social e econômico, e com o programa aqui apresentado. *Multipolaridade* nas tríadas de influência geográfica e política nacionais (Buenos Aires-Corrientes-Santo Tomé e Brasília-Santa Maria-São Borja) e nas rotas comerciais internacionais (São Paulo-São Borja-Santiago de Chile e São Paulo-Uruguaiiana-Buenos Aires), *obliquidade do poder* como resultante da força das decisões entre os níveis macro (binacional-

73 No livro *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (1989) o autor explica a preferência por este termo “Se encontrarán ocasionales menciones de los términos sincretismo, mestizaje y otros empleados para designar procesos de *hibridación*. Prefiero este último porque abarca diversas mezclas interculturales -no sólo las raciales a las que suele limitarse "mestizaje"- y porque permite incluir las formas modernas de hibridación mejor que "sincretismo", fórmula referida casi siempre a fusiones religiosas o de movimientos simbólicos tradicionales.” (pág. 14-15 Nota de rodapé)

74 Segundo define no mesmo texto “... una característica que llama la atención en América Latina es que la **heterogeneidad es multitemporal**. La industria no elimina las artesanías, la democratización no suprime en forma evolucionista los hábitos autoritarios, ni la cultura escrita las formas antiguas de comunicación oral. En algunos casos, la persistencia de costumbres y pensamientos antiguos puede verse como resultado del desigual acceso a los bienes de la modernidad. Pero otras veces estas hibridaciones persisten porque son fecundas...” (CULTURAS HÍBRIDAS Y ESTRATEGIAS COMUNICACIONALES Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, junio, año/vol. III, número 005, 1997, Néstor García Canclini, Universidad de Colima, Colima, México pp. 109-128)

nacional) médio (regional-provincial-municipal) e micro (escolar-pessoal) e empréstimos que se exprimem em palavras, músicas, e nos muros das cidades e das escolas.

O espaço fronteiriço, em todos os sentidos que esse termo pode ter, onde desenvolvemos nosso trabalho pode ser definido então como *híbrido* e o PEIF como uma tentativa de orientar essa realidade. As descrições empíricas que faremos, darão conta de múltiplos *processos de hibridação* acontecendo simultaneamente.

2.2 As perspectivas interculturais na escola.

Como âmbito privilegiado da ação estatal e veículo de cultura, a escola sempre foi reprodutora e difusora dos discursos imperantes na época e, como espaço onde se produzem resistências, também foi testemunha muda do surgimento de formas culturais híbridas, das falas em “portunhol” e de famílias de origens cruzados. O Programa de Escolas Interculturais de Fronteira veio a propôr uma nova perspectiva, para desandar um caminho de separação tão imaginário como os relatos que as pensaram como comunidades diferentes, portadoras de culturas nacionais que as afastavam (HALL, 2003).

Pensando com Hall a identidade como “sutura entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar ... e por outro os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar” (HALL, 2003: 111) entendemos que o Programa veio a a apresentar a estas escolas como “um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.” (MOREIRA E CANDAU, 2008: 15, grifo no original) e adotou a concepção da escola como:

um espaço ecológico de *cruzamento de culturas*, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instancias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações. (Idem: 15, grifo no original)

Trata-se de uma instância de interculturalidade diferente daquela da quotidianidade, onde a convivência com o outro é vivida mas não é refletida ou problematizada, é naturalizada. A escola monolíngue foi durante anos alicerce da separação cultural e motivo de preocupações políticas refletidas nos currículos

nacionais e dos distritos, preocupações mais da ordem da defesa “territorial” e duma “nacionalidade” que eram completamente imaginadas e impostas desde os centros de poder capitalinos, e que tinham uma enorme distância da vida dos fronteiriços. A escola vem agora a ser um novo laboratório da interculturalidade, um espaço onde é possível perceber ela onde antes foi negada, e é fundamental a apropriação da *perspectiva intercultural* pela instituição cujas características traz Vera Candau (2008)

- Promove deliberadamente a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade.
- Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Conceber as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas.
- Aceita que as culturas não são "puras". Nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente.
- Tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.
- Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. Afirma esta relação complexa e que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro. (MOREIRA E CANDAU, 2008: 22,23)

Essas escolas encaram hoje um exercício que visa

...promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre los diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (MOREIRA E CANDAU, 2008: 23)

Se exerce uma crítica ao modelo único de escola que vai ganhando ano a ano, pouco a pouco, os estabelecimentos, desde as primeiras séries para quebrar uma cultura escolar homogeneizante, assumindo uma diferença que “é constitutiva da ação educativa. Está no "chão", na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se, de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (MOREIRA E CANDAU, 2008: 25)

Nesta perspectiva o educador exerce “um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos” (Moreira e Candau, 2008).

2.3 A relação Brasil/Argentina quanto a fronteira

O espaço fronteiriço delimitado pelos Rio Uruguai, Paraguai Paraná, e Iguazu foi desde a chegada dos europeus território de disputa dos jesuítas com os guaranis, entre os Impérios de Espanha e Portugal, entre o Paraguai e a Tripla Aliança, e quando foram estabelecidos os limites das repúblicas foi território militarizado e de desconfiança entre Estados. Enquanto isso, a vida quotidiana dos povos decorreu dum jeito diferente. A fronteira entre Argentina e Brasil, a zona que deu início à ação do PEIF, ganhou estabilidade como limite político e geográfico recém na segunda metade do século XX. O traçado de limites rígidos e precisos permitiu o surgimento dos Estados-Nação, entrecruzou-se com a problemática das fronteiras e com as nacionalidades. Por isso, o tema das fronteiras tem sido polêmico ao longo da história. Em geral tem sido focadas desde o geopolítico e classificadas como âmbitos estratégicos para a segurança. Esse enfoque as aponta como partes contrapostas ou conflitivas sem possibilidade de inter relação. O comum das pessoas que não moram nelas associa as fronteiras com conflitos, vigilância, delito e controle, relacionando-as com restrições às liberdades. Ainda hoje tem quem as percebe como zona de conflitos e de permanente atenção da defesa da cultura nacional, de esta forma a faixa de fronteira torna-se em faixa de contenção do estrangeiro.

O conceito de fronteira vigente desde então viu-se reconfigurado a partir da emergência da globalização econômica e seu correlato político no final do curto século XX, como o definiu E. Hobsbawm (1994). Segundo G. Canclini (1999)

la globalización no puede ser vista como un simple orden social hegemónico, o un único proceso de homogeneización, sino como resultado de múltiples movimientos, en parte contradictorios, con resultados abiertos, que implican diversas conexiones 'local-global y local-local'.⁷⁵ (GARCÍA CANCLINI, 1999: 34)

Esses novos cenários, de novos posicionamentos com transformações dos territórios nacionais, em muitos pontos atingidos pelas desigualdades, fazem sentir sua influência nas áreas de fronteira. Muitas vezes consideradas como confins territoriais, o Mercosul fez elas ocuparem centralidades além do dado geográfico.

75 GARCÍA CANCLINI, N. *La Globalización y la interculturalidad narradas por los antropólogos*. Revista Maguaré nº 14 (19-41) 1999. Ponencia del VIII congreso de Antropología en Colombia, 1997.

Dentro do próprio território brasileiro, o Sul passou de ser uma região periférica a ganhar centralidade no chamado “corredor do Mercosul” de intercâmbio comercial, multiplicando sua influência econômica e portanto política. Essa situação estendeu-se como correlato aos intercâmbios culturais e fazendo-os visíveis aos olhos dos Estados Nacionais. De repente alterada pelo novo cenário internacional, emergiu mais uma vez re-significada agora como espaço para a interculturalidade, condição que sempre teve, mas que começou a ser percebida positivamente pelas autoridades políticas. Começou a revalorização da hibridação natural da cultura desses locais que deu espaço a definições da fronteira como esta:

...un territorio de pasajes, de tráfico perpetuo y de ajetreos simbólicos enrevesados, complejos y mixturados. Un mundo dinámico en el que se manejan varias monedas, distintas lenguas, más de una documentación personal, se compra y se vende, se llora y se ríe, se ama y se odia en movimientos continuos de un lado al otro. En el habitat fronterizo las diferencias, la diversidad y los mestizajes son el pan nuestro de cada día: tensiones ideológicas, prejuicios y estigmas se entrelazan con simpatías ancestrales, afecto comunitario e idiosincrasia local reconocible a la legua por los de aquí nomás. Estamos pues bosquejando “otro mapa” en el que anida y se agita el irónico tufillo paradójal: lo que para el centro es exótico, para nosotros familiar; lo que para el Estado-Nación es extranjero, para nosotros, vecino; lo que las gramáticas distinguen, nosotros lo usamos mezclado, pues también en el habla atravesamos fronteras, y a la vez, las fronteras nos atraviesan en continuidad. (CAMBLONG, *apud* ALVAREZ, 2002)

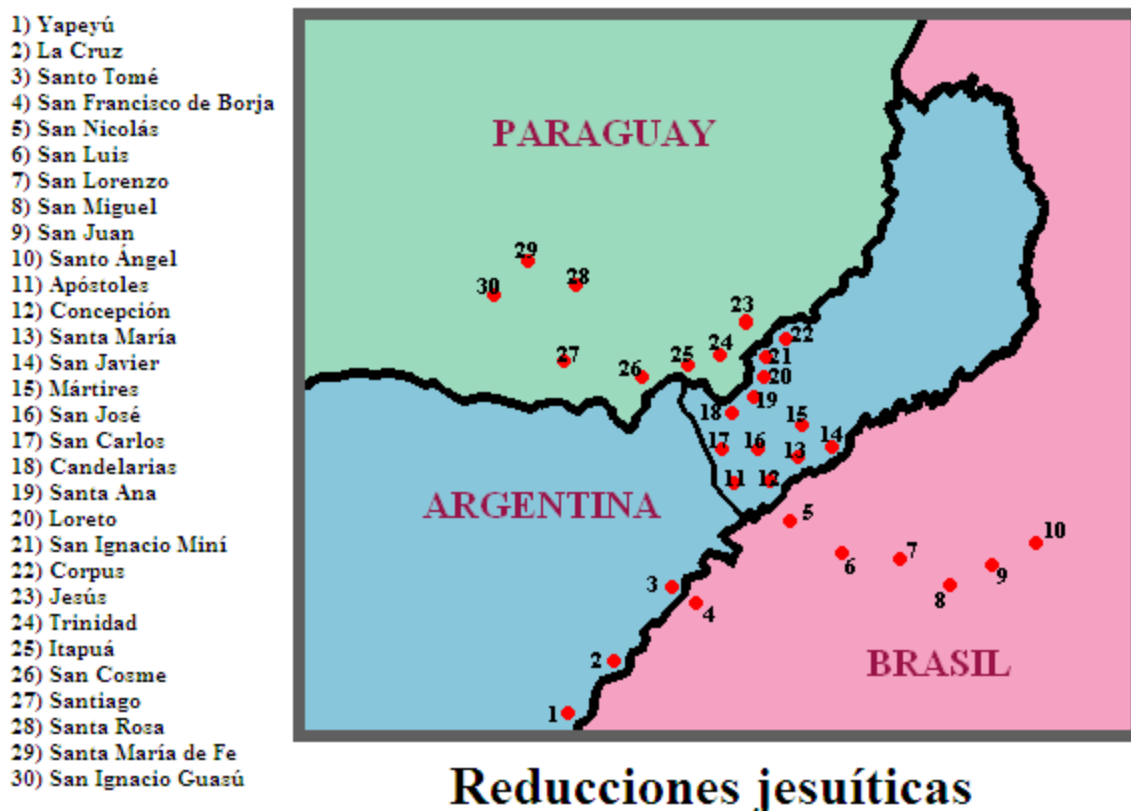
Neste novo ambiente é que nossa pesquisa se desenvolve e, tentando desenhar esse “novo mapa” é que agora entramos nas cidades, para descrever suas características particulares e como São Borja e Santo Tomé vivenciam sua relação.

2.4 Caracterização das cidades de São Borja e Santo Tomé

Como primeira aproximação à região, identificamos a zona como parte da faixa de fronteira brasileira, denominação que atinge a todas as cidades e povoados que se localizam entre a linha de fronteira internacional e 150 km para o interior do território brasileiro. São Borja forma parte da região conhecida como a Campanha, no estado de Rio Grande do Sul e forma parte do território das Missões Jesuíticas, as antigas reduções guaranis da Companhia de Jesus. Santo Tomé também forma parte do território das missões, e faz parte da província de Corrientes, na Argentina.

Desde o ano 1607 e por 160 anos foram fundados na região 30 povos missioneiros: 15 na Argentina, nas províncias de Corrientes e Misiones, 7 no Brasil no Rio Grande do Sul e 8 no Paraguai, como observamos no mapa da figura 6.

Figura 6 Mapa de localização das reduções jesuíticas



São Borja e Santo Tomé estão ligados desde sempre. Santo Tomé foi fundada por primeira vez em 1632 na província do Tapé, hoje Rio Grande do Sul. Esse assentamento foi assediado pelos mamelucos paulistas, pelo que os jesuítas cruzaram o Rio Uruguai e em 1683 Santo Tomé foi realocado no lugar que hoje ocupa a cidade, até ser destruída pelo General Chagas em 1817. A cidade foi reconstruída em 1860 na zona conhecida como Puerto Hormiguero, e relocada até seu local original em 1863.

O povoado que levou o nome de São Francisco de Borja foi formado a partir de uma divisão da redução de Santo Tomé, na outra margem do Uruguai, com o objeto de inserir índios pampeanos na redução, que costumavam saquear os povoados de Santo Tomé, La Cruz e Yapeyú. Também teve por objetivo estabelecer um elo administrativo entre esses povoados. Seu fundador foi o padre galego

Francisco Garcia de Prada, e oficialmente aceita-se como data de fundação no ano de 1682, dato contestado pela maioria das pesquisas mais recentes, que a colocam em 1690.

A zona onde hoje dividem o território as repúblicas Argentina e a Federativa do Brasil foi território guarani e parte do império espanhol segundo o Tratado de Tordesilhas, e a partir de 1750, pelo Tratado de Madri estabeleceram-se novos limites entre os impérios, e a partir desse acordo os Sete povos missioneiros passariam a mãos do Portugal. Isto gerou a resistência dos índios das reduções que liderados por Sepé Tiaraju enfrentaram aos exércitos de Espanha e Portugal e foram derrotados. A redução de São Borja não participou do conflito, aceitando pacificamente a intervenção. Durante o século XIX São Borja foi invadida e retomada sucessivamente por tropas das Provincias Unidas del Rio de la Plata (Argentina e Uruguai) e do Reino de Portugal, e durante o Revolução Farroupilha foi capital riograndense a fins de 1840. Em 1865 foi invadida por forças paraguaias que a abandonaram meses depois, no episódio conhecido como a “defesa de São Borja”. Foi emancipada como município em 1834.

Ilustres personalidades da política brasileira nasceram na cidade: Apparício Mariense, patrono do Poder Legislativo, autor da moção plebiscitária que fez do Brasil República; os presidentes trabalhistas Getúlio Vargas, quatro vezes presidente, e João Goulart, presidente que foi deposto pelo golpe militar de 1964. Nesta cidade também estão os restos de Leonel Brizola, quem fora governador dos estados de Rio Grande do Sul e de Rio de Janeiro, outro protagonista do trabalhismo. Assim é que a cidade se reconhece e apresenta atualmente como “Terra dos presidentes”.

A cidade hoje tem uma população de 62 000 habitantes, 88% deles na área urbana. Localizada a 595 km de Porto Alegre, localiza-se no meio do eixo rodoviário São Paulo-Buenos Aires. Tem sua base econômica no agronegócio, principalmente a produção de arroz (ali se beneficia a marca Prato Fino). Conta com uma variada oferta em educação superior que nos últimos anos foi reforçada pelas políticas de expansão das Universidades Federais (com o campus da Unipampa) e dos Institutos Federais (campus do Instituto Federal Farroupilha).

São Borja e Santo Tomé comunicaram-se ao longo de sua história por meio de embarcações. Mantiveram um serviço de balsas até a construção da Ponte da Integração/Puente de la Integración. Construído em 1995 desde essa data tem se tornado o segundo maior porto seco da fronteira, e o único que conta com um Centro Unificado de Fronteira (CUF) onde trabalham juntas as aduanas brasileira e argentina. Inicialmente, existia uma linha de ônibus que unia as duas rodoviárias, mas com a mudança na paridade entre o Real e o Peso o fluxo diminuiu e acabou não sendo mais sustentável, ficando somente o serviço municipal que liga o CUF com os bairros de São Borja.

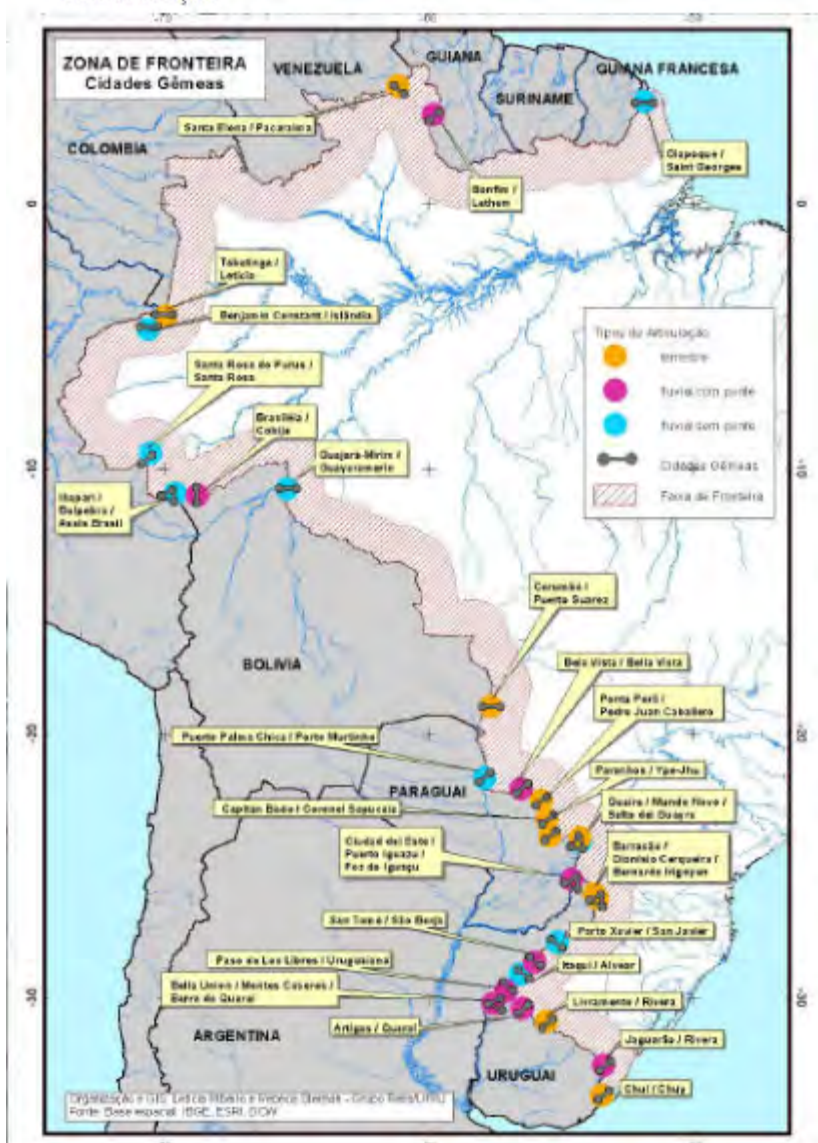
Santo Tomé e São Borja são consideradas cidades gêmeas, como muitos outros pares de cidades ao longo da fronteira que encontram-se comunicadas por pontes, por navegação ou constituem fronteiras secas, onde as cidades estão conurbadas. Na figura 7 podemos ver as diferentes situações.

A cidade de Santo Tomé, incorporada à província de Corrientes, Argentina, em 1832, forma parte do corredor turístico jesuítico guarani. Localizada a 340 km da capital, Corrientes conta com uma população de 61 643 habitantes, e suas atividades econômicas estão ligadas ao turismo, contando com uma boa infraestrutura de hospedagem e o Casino. É sede do Estabelecimento Las Marías, o maior produtor de erva-mate e chá da Argentina.

Santo Tomé tem dois eventos anuais que convocam multitudes da província e do Brasil: o festival do Folclore Correntino no mês de Novembro e o Carnaval, que se organiza todos os fins de semana desde Janeiro até acabar Fevereiro, na construção conhecida como o "corsódromo".

Desde a década de 1990 começou a crescer a oferta educativa no nível superior, constituindo hoje um polo de ensino superior internacional, com diversificada oferta de carreiras nas sedes das universidades públicas nacionais e particulares.

Figura 7 Zona de fronteira. Cidades gêmeas e tipo de comunicação



O fluxo de pessoas entre as duas cidades gêmeas está determinado fortemente pela relação de câmbio entre as moedas. A atividade comercial, legal e de contrabando, entre Santo Tomé e São Borja sempre foi muito intensa, com grande presença de produtos brasileiros nos mercados correntinos, o que não acontece com os produtos argentinos do lado brasileiro.⁷⁶

As relações oficiais entre as cidades também são intensas, ambas contam com secretaria de Relações Internacionais, e é comum ver as

autoridades de todos os níveis dos governos presentes nos atos comemorativos de sua cidade vizinha. As relações inter familiares entre habitantes das duas cidades também é muito comum, e a maior comunidade de imigração da cidade de Santo Tomé está constituída historicamente por brasileiros.

Figura 8. Fonte: arribacorrientes.blogspot.com.br



O 30 de Noviembre celebra-se o Dia da Amizade Argentino Brasileira, celebração que costuma contar com as bandas de música das duas cidades na Praça San Martín. Também nesse marco realiza-se uma carreira de *mountain bike* cruzando a Ponte da Integração.

Figura 9. Brasão da cidade de São Borja. Fonte: WikiSource



Figura 10. Brasão da cidade de Santo Tomé. Fonte: arribacorrientes.blogspot.com.br



Figura 11. Mapa de Santo Tomé. Fonte: corrientesintensa.com.ar



Figura 12. Mapa de São Borja. Fonte: Prefeitura de São Borja

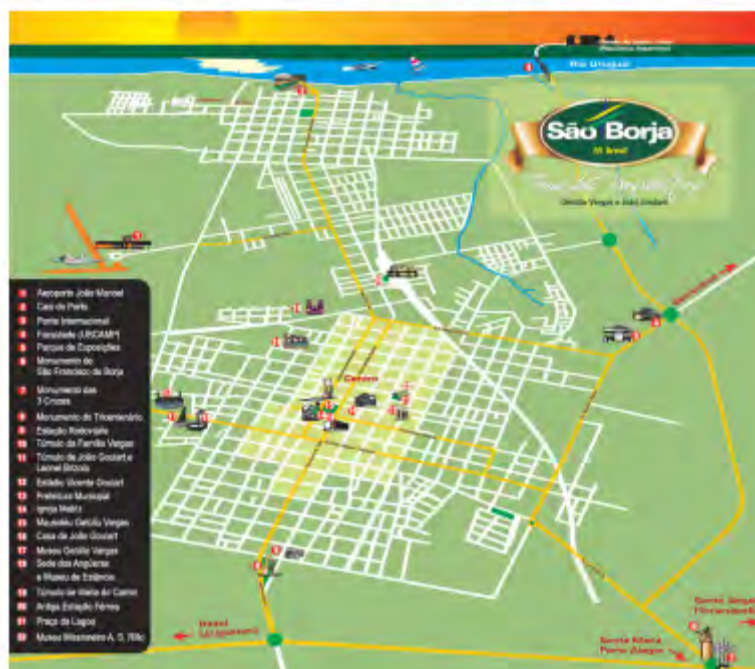


Figura 13 Localização de Santo Tomé e São Borja. Fonte: Gendarmeria Argentina



Esta apresentação com dados históricos, geográficos, demográficos, e econômicos não é suficiente para descrever o meio social em que o PEIF se desenvolve. Precisamos mergulhar nas ideias, termos e imagens que circulam na região, para captar a dimensão ideológica, lembrando a definição bakhtiniana da língua como “ideologicamente saturada, como visão de mundo” (BAKHTIN, 1981). Desta maneira propomos essa descrição utilizando a metáfora da *paisagem*

proposta por Appadurai (1996) e nas seguintes páginas construiremos a *ideopaisagem* da fronteira entre São Borja e Santo Tomé.

2.4.1 A região de São Borja-Santo Tomé como ideopaisagem.

Continuando com a caracterização da região onde nosso objeto de estudo está localizado, trataremos ela como espaço de circulação de diversas ideologias sobre a nação, sobre a fronteira, a integração, as línguas e a escola, refletidas em ideias, termos e imagens que aparecem quando circulamos pelas duas cidades e a ponte que as une. Lembremos com Appadurai (2004: 54) que “as *ideopaisagens* são também concatenações de imagens, mas são muitas vezes diretamente políticas e com frequência têm a ver com ideologias de Estados”

Durante este curto percurso pretendemos mostrar algumas imagens, selecionando as mais expressivas, procurando descobrir como ambas as populações se enxergam a si mesmas e o tipo de escolhas que têm feito, especialmente suas classes dirigentes e elites, para se apresentar diante do mundo e dos seus vizinhos. O fazemos pensando o *contexto* como orientador dos valores que os signos linguísticos carregam e o conjunto de essas escolhas, sempre orientadas ideologicamente, como formando parte dos discursos sobre a fronteira. Emerson e Morson (2008: 308) nos lembram que para Bakhtin “o discurso sempre assume a forma não de frases repetíveis, mas de enunciados irrepetíveis” e que

o que se requer, para o discurso, é muito mais que gramática e sintaxe. Devemos situar nosso enunciado num dado *contexto*. Precisamos declarar as relações sociais entre os falantes e *sua relação com os estranhos*; indicar um *conjunto de valores*. Oferecer um *conjunto de percepções e de maneiras de perceber*;

Esta descrição do contexto *ideológico* ou *ideopaisagem* tende a captar do ambiente esses pontos anteriormente mencionados no excerto: a relação com os vizinhos (estranhos/estrangeiros) o conjunto de valores circulantes e oferecer um conjunto de percepções e maneiras de perceber (da população e do pesquisador). Contamos para isso com fotografias tiradas no campo, capturas de tela e alguns textos que nos oferecem uma ampla gama de obras arquitetônicas, monumentos, murais, cartazes, propagandas, programas de televisão, e variados *slogans*. As

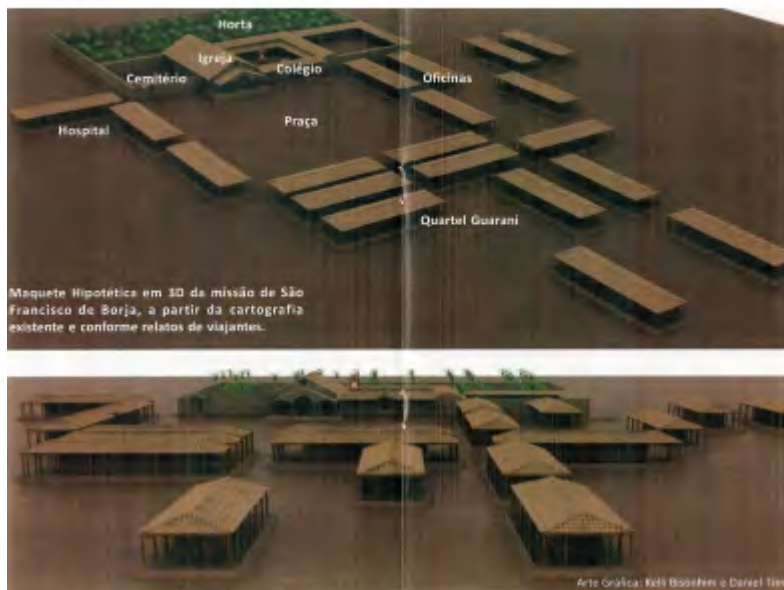
imagens e textos aqui recopilados funcionam para nós como enunciados, verbais e não verbais, que irão somar-se a outro conjunto de enunciados, como parte da análise e construção dos dados da pesquisa.

2.4.1.1 A relação com o passado histórico

Numa primeira aproximação às imagens, termos e ideias circulantes, abordamos a negociação que santotomenhos e são-borjenses fazem com seu passado histórico. Como amostra desta relação, resulta muito ilustrativo fazer uma descrição dos traços urbanísticos das cidades as suas praças principais e prédios e monumentos icônicos para a partir dali desenvolver uma breve reflexão.

Ambas as cidades têm uma trama urbana similar, quadriculada, com traços comuns a todas as reduções jesuíticas, consistente em uma “Plaza de armas” central, a Igreja e o Monastério junto com as oficinas na frente, e as casas dos índios formando as ruas aos lados e em ângulo reto, formando uma quadrícula que ia se estendendo conforme a população crescia.

Figura 14 Reconstrução virtual da missão de São Francisco de Borja. Fonte: RODRIGUES, J.F.C.;PINTO, M.;COLVER História Missioneira de São Borja, 2013 C.M.V.S.B. Folheto com fins didáticos



As duas cidades foram erguidas em territórios planos e altos, afastados das crescidas do Rio Uruguai. Todas as cidades coloniais espanholas seguiram o mesmo padrão, e na Argentina é o modelo urbanístico mais difundido ainda entre cidades de mais recente fundação. Assim é como o poder político e religioso é

colocado no centro da cidade, dominando e ordenando o resto das funções urbanas, e colocando dentro de seu eixo o que é considerado importante, e hierarquizando as

propriedades de acordo com a localização mais próxima o afastada desse centro. Por último, ambas as cidades homenageiam um santo no seu nome: Santo Tomé faz referência a São Tomé, o apóstolo, Pay Chumé para os guaranis, que por semelhança eufônica, depois se transformou em Pay Tomé, e que segundo a lenda andou pelas terras guaranis. E São Borja é a síntese do São Francisco de Borja, santo nobre espanhol pertencente à Companhia de Jesus.

2.4.1.2 Santo Tomé, Ciudad Jesuítica.

O acesso principal da cidade de Santo Tomé está marcado pela presença jesuítica num monumento que lembra algumas das construções típicas das reduções, feitas com tijolos, e uma grande cruz das missões que a Companhia de Jesus usara como símbolo. Esse monumento lembra do passado reducional da cidade, e foi construído a finais dos anos 1970, quando conformou-se o corredor turístico das missões. Essa é a primeira marca da identidade jesuítica recuperada, junto com diversos monolitos que se erguem nas calçadas do centro da cidade lembrando diversos fatos históricos do passado jesuítico e das guerras da independência e do Paraguai, quando Santo Tomé foi arrasada e reconstruída duas vezes.

Figura 15 Imagem do acesso à cidade de Santo Tomé pela rodovia. Monumento às missões Jesuíticas. Fonte: Carlos Ravazzani



Quem entrar na cidade pela estrada desde a Ponte da Integração, vai achar a presença de outro monumento lembrando as lutas pela defesa do território dos portugueses (ou luso-brasileiros segundo a literatura que for consultada). É o

monumento ao comandante guarani Andrés Guaizururí (ou Guaçurary) y Artigas, quem foi herói da defesa de Santo Tomé, participou das lutas pela independência da Argentina e as expedições ao Paraguai e foi Comandante das Missões Ocidentais. Andresito, (quem fora adotado pelo José Gervasio Artigas, herói nacional uruguaio) possui várias homenagens nas províncias de Corrientes, Misiones, e na República Oriental del Uruguay. Foi reconhecido general post-mortem pelos exércitos de Argentina e Uruguai. Desde 2015, no dia do seu nascimento, 30 de Novembro, é comemorado o “Día Nacional del Mate”.⁷⁷

Figura 16 Monumento a Andresito Guaizururí y Artigas. Acesso à cidade de Santo Tomé sentido Ponte-Cidade. Fonte: <http://cdn.ruta0-st.com.ar/img/3220.jpg>



No centro da cidade, como poderia inferir-se a partir da descrição que fizemos do traçado arquitetônico, encontra-se a praça principal do povoado, e na frente, dividindo o quarterão com os prédios das instituições mais importantes da comunidade, como a Municipalidad e uma sede da Universidad Nacional del

Figura 18 Igreja Jesuíta de la Inmaculada Concepción. À direita a Cruz de Lorena. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



A Praça e a Avenida principal, como milhares na República Argentina, homenageiam ao herói nacional “Padre de la Patria” General Don José de San Martín, quem era natural da província de Corrientes, segundo a história oficial da cidade de Yapeyú, uma das cidades missioneiras, não muito distante de Santo Tomé. A presença da figura de San Martín nas praças argentinas, sempre retratado no seu cavalo, é marcante, e está ligada como ícone à província, porque mesmo ele não tendo vivido muito tempo no seu lugar de origem, a história que a escola primária argentina conta não deixa esquecer os fatos. Como ilustração apresentamos o seguinte trecho:

Me acuerdo de la provincia de Corrientes, en Argentina, por la escuela primaria. Por la figurita de un prócer, el libertador de América Don José de San Martín, que recortaba de la revista Anteojo, para hacer el cuadro en la hoja del cuaderno de clase. Marco de papel glacé plegado y su rostro allí adentro. Si de rincones de tierra correntina se trata, tengo presente a Yapeyú, por ser la cuna del General. (OCHOA, 2008: 3)

Figura 19 Estatua equestre do Gral. San Martín. No fundo aparece a Igreja. Fonte: www.corrientes.intensa.com



A imagem escolar que aparece no texto foi tirada de um relato de experiência feito por uma professora de Buenos Aires que narrou seu passo pelo PEIF em Paso de los Libres-Uruguiana. Assim nos achamos no centro da cidade junto ao “Padre de

la Patria, Libertador de Argentina, Chile y Perú” e com o guarani Andresito na periferia, marcando as hierarquias que as elites políticas locais escolheram historicamente para ela.

No mesmo quarterão da Igreja e a Intendencia, vários murais lembram o passado das reduções, as lutas pela independência, as guerras guaraníticas e a destruição da cidade durante a guerra contra o Paraguai. Apresentamos eles junto com os epígrafes que os acompanham em placas coladas nos muros.

Figura 20 Murais em volta da Intendencia Municipal de Santo Tomé.



"1810 Adhesión de Santo Tomé a la Revolución de Mayo. Dos guaraníes santotomeños, Feliz Yóngoy y Antonio Abiyu trabajando en la fábrica de pólvora de Buenos Aires bajo ordenes de Domingo Matheu y la Madre Patria con su tez americana los abraza".

Figura 21 Murais em volta da Intendencia Municipal de Santo Tomé.



"1816 Irupción de Andrés Guaucurari Artigas y los comandantes Santotomeños en el escenario militar y político de las misiones. Aquí, en una de sus batallas con el imperio portugués en defensa de nuestra soberanía".

Figura 22 Murais em volta da Intendencia Municipal de Santo Tomé.



"1820 El comandante Biti en la última batalla del ejército guaraní de Artigas en el paso de São Borja con las tropas entremianas de Ramirez. Yace en el suelo el coronel santotomeño Blas Ure, muerto em acción. La madre aborigen protege a sus hijos en su huida hacia São Borja."

Como primeira reflexão devemos dizer que nas ruas da cidade está presente o passado missioneiro da cidade e da Republica argentina expressado na trama urbana, em monumentos, obras artísticas várias e na arquitetura. Essa valorização pode entender-se em parte, a partir do ingresso da cidade ao “circuito turístico das missões” em 1978, que promoveu a restauração e integração de todos os povoados jesuíticos da região com o propósito de gerar um mercado turístico a partir da História das Missões.

Figura 23 Restaurante na esquina da Praça San Martín. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti.



Figura 24 Detalhe da Marquesine do Restaurante, misturando Espanhol e Português, e com as figuras dos estereótipos gauchos com camisas de futebol nacionais. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti.



Outra amostra desse fluxo são os cartazes onde se anuncia o valor de câmbio entre o real e o peso.

Continuando com a paisagem urbana, numa das esquinas da praça encontra-se o prédio da Sociedade Italiana. Como na maioria das cidades argentinas, os italianos que chegaram a princípios do século passado formaram sociedades de beneficência que chegaram ter grande porte e importância social. O prédio conta hoje com uma quadra esportiva, e no térreo um restaurante, que hoje é atendido por brasileiros, e onde a televisão está sempre ligada em canais brasileiros. Como testemunha do sentido destes hibridismos temos as fotos que o ilustram.

Note-se o nome do restaurante “Integracion” o mesmo que é utilizado na Ponte Internacional, “Puente de la Integración” uma referência ao presente da cidade, às ideias que circulam sobre ela e a seu caráter

Para continuar o percurso é preciso andar pela Avenida principal da cidade, a Avenida San Martín. Nela estão as principais lojas da cidade, e nessa mesma Avenida, a umas cinco quadras, ergue-se o prédio da Escola Normal “Víctor Mercante”, edificado em 1933. Com ela divide as instalações o Instituto Superior de Formación Docente “Jorge Luis Borges”. A escola foi fundada em 1910, ano do centenário da Revolução de Maio⁷⁸, no auge do normalismo pedagógico e do estabelecimento do projeto liberal de extensão da Educação pública, laica e gratuita. O prédio, com as características de um “templo laico”, é de uma grandiosidade que concorre com a Igreja Matriz, e é um dos poucos na cidade que ocupa um quarterão inteiro.

Figura 25 Frente da Escola Normal Professor Víctor Mercante. Fonte: mapio.com



Figura 26 Salão principal Escola Normal Prof. Víctor Mercante. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



Para compreender a importância da escola e seu prédio resulta esclarecedor ler a memória que o Ministro de Justicia e Instrucción Pública redigiu para o Congresso Nacional⁷⁹ onde falava de todas as Escolas Normais e ao chegar a vez de Santo Tomé escrevia:

ESCUELA NORMAL MIXTA DE SANTO TOME, Corrientes. Director Profesor JF VILLALBA

EL MEDIO SOCIAL Y LA ESCUELA

78 A revolução do 25 de Maio de 1810 depôs o Virrei espanhol e estabeleceu o primeiro governo formado por “criollos”. É a principal data comemorada na Argentina.

79 [Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública](https://books.google.com.br/books?id=6wwLA), 1921. Memoria presentada al Honorable Congreso de la Nación por el Ministro Dr. José S. Salinas 1920. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=6wwLA>

En muy pocos puntos del país será más necesario que en Santo Tomé la existencia de una escuela normal, pero de *una escuela que cuente con edificio*, material didáctico y personal adecuados para poder desarrollar dentro y fuera del aula la acción educadora que les está encomendada a estos establecimientos. En efecto:

Santo Tomé una ciudad que está situada a pocas cuadras de Brasil del cual el río Uruguay la separa. Tiene una población de algo más de ocho mil habitantes. La cuarta parte de éstos, y quizá algo más, son extranjeros - brasileños en su inmensa mayoría- y mucha parte del resto de la población tiene ascendientes de la misma nacionalidad.

Extranjeros son la mayoría de los capitalistas, de los propietarios, de las más importantes casas de comercio, establecimientos ganaderos e industriales. Las más importantes operaciones comerciales se hacen también con el extranjero y por eso la moneda extranjera circula aquí profusamente.

El idioma, las costumbres, algunos convencionalismos sociales y de otro carácter de la nación vecina han ido poco a poco infiltrándose en nuestra sociedad; y así se explica que aquí se hable mal el castellano y se entienda bien el portugués.

No se puede decir que esto constituya una amenaza para el sentimiento patrio de los naturales de esta zona, pero sí que *se corre el peligro* de que en ella ocurra lo que hace algunos años pasaba en algunas colonias de Entre Ríos, Santa Fe, y Córdoba, en las que *a juzgar por la lengua que se hablaba, las costumbres y la indumentaria de los habitantes, los argentinos parecían ser los extranjeros.* (ARGENTINA, 1921: 134)

[...] Se dispone de una manzana de terreno donada al por ley de la legislatura provincial y escriturada a favor gobierno nacional por el escribano público local (ARGENTINA, 1921: 135)

O prédio levantou-se doze anos depois de publicada a memória.

Assim neste rico excerto vemos as ideias do nacional, o estrangeiro, a língua, que circulavam na época de consolidação do sistema educativo argentino. Quando se aponta que “En muy pocos puntos del país será más necesario que en Santo Tomé la existencia de una escuela normal” expõe-se a função atribuída às escolas, e em especial aquelas, como esta, que formavam professores para ensino básico, uma escola que é custódia dos valores “nacionais”, e a língua vem junto com eles. Mas vale a pena lembrar que este enunciado *Memoria* é um texto do poder central e a ele dirigido. A ideia de “infiltração” da língua e costumes brasileiras, por exemplo, é uma noção própria de quem escreveu a memória, mandado pelo poder central em Buenos Aires, já que a história local-regional dos povos das missões é uma história comum, não existe tal “infiltração” mas sim o que hoje poderíamos chamar de “hibridismo” ou “terceiro espaço” gerado a partir do contato destes com os estados

nacionais e não o inverso.⁸⁰ O mesmo aparece quando se refere às colônias de imigrantes da “Pampa gringa” fazendo referência a um ideário nacional de um país que não tinha mais de cem anos, mas que era imaginado de acordo com um modelo⁸¹ que nas décadas seguintes explodiu, e deu lugar a fusões culturais e linguísticas com a população imigrante. Cinquenta anos depois, quando funda-se o Instituto Superior del Profesorado de Santo Tomé, depois rebatizado como “Jorge Luis Borges”, expressava-se, segundo o site oficial da instituição, o seguinte mandato implícito, negociado entre a gestão e a comunidade

que el nuevo Establecimiento Educacional debía brindar a los jóvenes de las clases menos pudientes la posibilidad de un estudio superior, evitar el éxodo a las grandes ciudades y ofrecer al personal sin título docente, que se desempeñaba en las escuelas de la zona, la alternativa de acceder a una titulación adecuada, y además que la Institución se constituyera en *promotora del desarrollo cultural en general, y en órgano de afianzamiento de la Cultura Nacional en esta zona de frontera.* (<http://www.institutoborges.edu.ar>)

Devemos compreender então que estas instituições onde se formaram várias gerações de professores receberam diversos mandatos, entre o que se destaca com clareza a “defesa da cultura nacional”. Um dato fundamental é que as professoras que foram entrevistadas neste trabalho foram formadas nelas, e que as escolas de educação primária visitadas foram fundadas poucos anos depois, sendo elas centenárias. Este dado pode ajudar na compreensão da persistência de alguns discursos de “defesa”, já que as instituições educativas, que sempre tiveram e têm o mandato de formar o cidadão da nação, cobram maior importância em contexto de contato com outro Estado, como expressaram as palavras de Ministros e diretores, e que veremos que reaparecem em análise de documentos mais atuais.

80 Vale lembrar também que a língua dos povos que ocuparam a região originalmente era a guarani, pelo que poderiam se considerar “estrangeiras” tanto a língua castelhana como a portuguesa.

81 Em ocasião da celebração do Centenário da Revolução de Maio convidou-se à Infanta de Borbón (a princesa espanhola) aos atos em Buenos Aires. Por esses anos também tiraram as estrofas do Hino Nacional Argentino que resultavam ofensivas para Espanha. A hispanidade e a língua castelhana foram parte da construção de um ideário nacional argentino.

Figura 27 Isologo do ISFD Jorge Luis Borges, utilizando uma síntese da frente do prédio. Fonte: perfil oficial do Instituto em Facebook



2.4.1.3 Santo Tomé: Capital del Folklore Correntino versus Capital del Ritmo.

Assim como a cidade se reconhece como cidade jesuítica, Santo Tomé se apresenta como “Capital del folklore correntino”, e “Capital del Ritmo”.

A primeira denominação foi ganha a partir da organização anual, desde 1964, do Festival del Folklore Correntino. Desde 1960 também se organiza o Carnaval de Santo Tomé, de onde vem a segunda denominação. Entre ambos os eventos podemos ver a celebração de tradições diferentes que convivem na cidade. Um converte-se na celebração da identidade da província, com trajes e músicas típicos, artistas folclóricos nacionais e da região que dão o tom de “nativismo” ao festival, enquanto o outro é mais uma expressão local, artesanal e com participação da comunidade, própria da fronteira, como veremos.

Figura 28 Palco do Festival. Fonte: www.regionlitoral.net



Figura 29 Propaganda gráfica do Festival. Fonte: www.radio12.com.ar



O carnaval em toda a linha de fronteira com o Brasil e com o Uruguai tem características similares, com inspiração do Carnaval carioca. As “comparsas” contam com *batería, comisión de frente, carrozas, reina de comparsa e samba enredo* e trajes similares na confecção aos que podem se ver durante os carnavais de Rio e São Paulo. Desde 1960 essa maneira de comemorar está presente nas províncias de Corrientes e Entre Ríos, e as cidades se autotitulam como capitais: “Corrientes, Capital Nacional del Carnaval” título que disputa com a cidade de Gualeguaychú em Entre Ríos “Carnaval del país”, “Paso de los Libres, Capital del Carnaval de Frontera y la Integración”, “Monte Caseros, Capital del Carnaval Artesanal”, e como já falamos “Santo Tomé Capital del Ritmo”. Santo Tomé, e a maioria das cidades fronteiriças, conta com um corsódromo (similar ao sambódromo) destinado às paradas (o “corso”) e é notável a ocupação da hotelaria durante os meses de Janeiro e Fevereiro em que a festa acontece todo final de semana. Assim, uma das festas mais populares entre a população local, com alta participação comunitária na sua realização, é mais uma evidência da influência cultural brasileira, expressada também na utilização do português em alguns dos nomes das comparsas: *Turma Do Fon Fon* (fundada em 1959), *Aplanadora Marabú* (desde 1960), *Ipanema* e *Colón*.

Figura 30 Vista do corsódromo santotomenho.
Fonte: www.diaro-bicentenario.com.ar



Figura 31 “Comparsa” santotomenha.
Fonte: diarolibertador.com.ar



Figura 32 Emblema da Turma do Fon-Fon. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



A influência cultural brasileira também se faz presente em outras festas onde hoje tem presença a música sertaneja, como é possível ver nestas propagandas, que circulavam nas lojas de santo Tomé promocionando a Fiesta Nacional e Internacional de la Yerba Mate.

Figura 33 Propaganda circulante nas lojas de Santo Tomé no período observado. Note-se a escrita do nome dos artistas como “Di Camargo” imitando a pronúncia brasileira. Fonte: site oficial da festa.



Assumir a festa como Internacional já marca a predisposição à integração sobre um elemento cultural, a erva-mate, ligado marcadamente a valores tradicionais nacionais, e a presença de ícones culturais populares do Brasil com destaque, é mais uma amostra da aceitação de hibridismos e da influência da mídia brasileira na constituição dos gostos populares dessa região argentina, algo que nossa pesquisa também confirma.

A través destes exemplos, o festival, o carnaval e a festa na cidade de Apóstoles, é possível ver como tensionam-se as forças entre a ideia de que a cultura “autóctone” merece ser celebrada, e a cultura popular celebrando com modos e gostos dos “estrangeiros”. Não resulta

casual, contrastando as datas, que o princípio da “infiltração” carnavalesca brasileira, para usar as palavras que limos em outro lugar, quase coincida com a aparição de manifestações do nativismo. Assim, traçando uma linha do tempo desde a fundação da cidade até hoje é possível captar essas tensões como permanentemente presentes, e arriscamos dizer que as manifestações da oficialidade foram sempre no sentido do conservadorismo, enquanto as populares apropriaram-se do brasileiro com naturalidade e fazendo disso, afinal, uma marca de identidade da região que até é explorada como recurso econômico. Fica pendente saber quanto disso é resultado da influência midiática brasileira, principalmente da televisão, modificando a mídiapaisagem fronteiriça, e quanto virá a se modificar com irrupção da internet e as possibilidades de produção de essa paisagem que ela facilita.

2.4.1.4 Santo Tomé: Ciudad Universitaria

Mais uma imagem, de recente formação, circula pela cidade de Santo Tomé: Santo Tomé, Cidade Universitária. Limos, quando nos referimos ao Instituto Borges, que uma das preocupações que motivaram sua fundação, um dos “mandatos implícitos”, era evitar o êxodo dos jovens para as capitais. Além da mencionada instituição de ensino superior, hoje têm presença na cidade três universidades: a Fundación Barceló, instituição particular especializada em Ciências da Saúde, a Universidad Nacional del Nordeste, que oferece um trecho da carreira de Direito, e a Universidad Tecnológica Nacional, que oferece carreiras tecnológicas de curta duração. A radicação dessas extensões das Universidades na cidade faz parte de uma política do município, que favorece essas ofertas auxiliando-as com a doação ou acondicionamento de locais da própria intendência para locar as salas de aula, laboratórios etc. Estas ofertas educacionais, além de segurar por mais tempo aos jovens na região e constituir um atrativo para a zona de influência de Santo Tomé, vêm gerando um estímulo no mercado imobiliário e um “rejuvenescimento” populacional na cidade que é visto positivamente pelos santotomenhos. Em particular, a localização da Fundación Barceló na cidade tem a ver especificamente com sua condição fronteiriça, atraindo jovens brasileiros não somente de São Borja mas do Brasil todo⁸², favorecidos pelo câmbio e boa recepção que eles têm na instituição. A paisagem urbana da cidade vê-se modificada pelas tardes-noites (a cidade costuma ter abertas as lojas até muito tarde, pelo clima quente) com jovens falando português que já não é aquele português dos vizinhos. A presença ou ausência deles marca ritmos na cidade, como falara uma das entrevistadas “cuando ellos no están la ciudad se muere un poco”. Ilustramos esta dinâmica com algumas imagens capturadas da televisão em ocasião da passagem do programa “En Vivo Argentina” que promoçona os distintos destinos do interior do país, e com fotos de nosso acervo. Esse programa faz parte da produção audiovisual da TV Pública (rede federal de televisão) e costuma entrevistar autoridades de cada destino vistado, presentando assim a imagem “oficial” de cada lugar. Nessa ocasião foram entrevistados o Intendente e diversos membros do seu gabinete, condensando algumas das imagens anteriormente apresentadas no texto.

82 Diário de campo. 2ª e 3ª viagem.

Figura 34 Instituto Jorge Luis Borges



Figura 35 Formatura de Direito. Universidad nacional del Nordeste



Figura 36 Fundación Barceló



Figura 37 Frente da Faculdade de Direito, no prédio da Intendencia Municipal



Figura 38 Universidad Tecnológica Nacional



Figura 39 Cartaz de oferta imobiliária orientada a estudantes. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



Até aqui, nosso foco consistiu em levantar brevemente as imagens e termos que refletem as ideias que a população, os dirigentes e a mídia geram sobre a cidade. “Ciudad Jesuítica”, “Capital del Folklore Correntino”, “Capital del Ritmo”, “Ciudad Universitaria” sintetizam as ideologias que sucessivamente circularam sobre o papel da cidade no passado e a forma como dialogam com o presente. Apresentamos que por traz desses títulos há uma noção de resgate histórico, com intenções de fazer da história um recurso turístico-comercial (o corredor turístico das Missões) um tipo de relação com o passado que pode se conectar também com expressões do nativismo, que a presença cultural do Brasil (o Brasil em português) na região é de longa data, que a população a toma como marca de identidade sem gerar as colisões imaginadas pelos “portenhos”⁸³ que imaginaram uma argentinidade homogênea, e que em todo esse percurso a presença das instituições educativas é relevante, pensando desde a centenária fundação da Escola Normal e as escolas de ensino básico, até as Instituições de Ensino Superior da atualidade. É nessa *ideopaisagem* que irrompem as renovadas ideias sobre a integração sintetizadas no Mercosul, e da qual entendemos que o PEIF é uma expressão institucional. A Integração também tem materialidade por meio da presença recente da ponte que une as cidades de Santo Tomé e São Borja, e que gera uma nova imagem: o “Coração do Mercosul”.

2.4.2 A Ponte da Integração-El puente de la Integración. “Coração do Mercosul”.

A caracterização de “Coração do Mercosul” responde à localização central no corredor bioceânico São Paulo-Iquique por onde circulam veículos e bens comerciais. Faz uma analogia entre as rodovias como artérias e veias, um sistema circulatório onde a Ponte da Integração vem a ser sua bomba, o “coração”. A ponte tem a característica de ser a única que conta com um Centro Unificado de Fronteira, conhecido pela sigla CUF. Isso é uma vantagem sobre outros pontos fronteiriços, onde tem postos de controle nacionais de cada lado do limite, como Foz do Iguaçu-Puerto Iguazú ou Uruguaiana-Paso de los Libres. Além de ser uma grande vantagem

⁸³ Gentílico dos nativos da cidade de Buenos Aires, Capital Federal. Tem sua etimologia ligada à palavra “puerto”. Por extensão, no interior a utilizam para os bonaerenses, nativos da província de Buenos Aires.

pela economia de tempo nos tramites de todo tipo que se realizam em qualquer fronteira, o CUF coloca para trabalhar e conviver juntos pessoas das duas nacionalidades, moradores de ambas as cidades, o que gera diversas situações cotidianas como os esforços por se comunicar em ambas as línguas que por ali circulam. Resulta evidente para nossos ouvidos que quando a atendente brasileira da casa de câmbio liga pedindo “un coche” na *remisseria*, ou o empregado do CUF da uma explicação sobre o percurso do ônibus, o fazem em espanhol com um sotaque idêntico aos dos seus vizinhos, e o mesmo acontece com o motorista santotomenho indicando para uma são-borjense como chegar até uma loja da cidade⁸⁴.

Figura 40 Fluxo de caminhões na ponte.
Fonte: Mercovia



Figura 41 Canoeiro. Fonte: Mercovia



Figura 42 Centro Unificado de Fronteira.
Fonte: Gendarmeria Nacional Argentina



Figura 43 CUF. Vista do lado argentino.
Fonte: Panoramio.



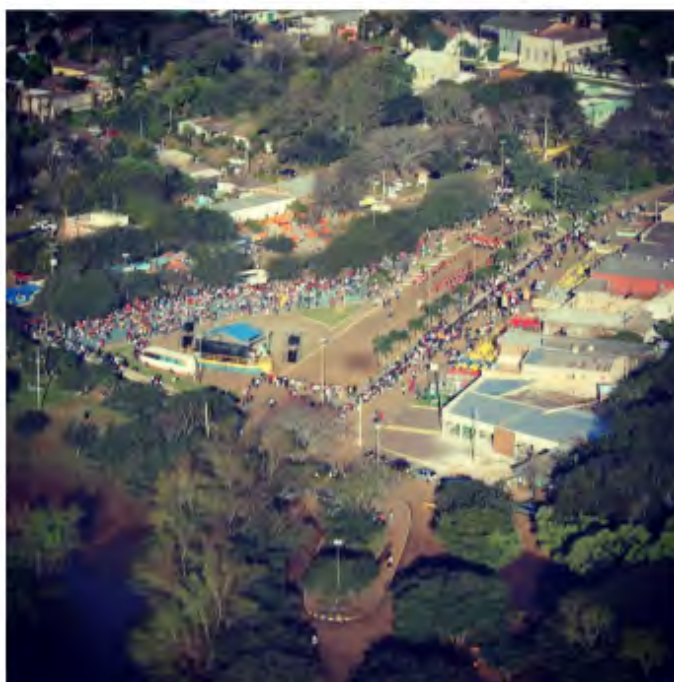
84 Diário de campo 1ª, 2ª e 3ª viagem. São situações testemunhadas cada vez que fizemos o percurso de ônibus em ambos os sentidos.

A ponte teve desde sua construção um impacto urbano muito importante, que modificou zonas das cidades para sempre, especialmente as ligadas ao transporte fluvial, como o Paso del Hormiguero em Santo Tomé e o Cais do Porto e o bairro do

Figura 44 O Cais do Porto em atividade, antes da construção da Ponte. Fonte: Biblioteca Municipal de São Borja



Figura 45 O Cais do Porto na atualidade. Festival de Bandas. Fonte: Biblioteca Municipal de São Borja



Passo são-borjenses. Sempre foi intensa a atividade comercial através do rio Uruguai, legal e de contrabando, do que conta-se inúmeros registros em imagens, estatísticas e na literatura regional⁸⁵.

Até 1997, ano da construção da ponte, as zonas portuárias foram áreas de intensa atividade, e a partir do desativamento dos portos, as pessoas que viviam do comércio tiveram que fechar as portas das lojas, e o pessoal que ganhava o sustento ligado ao tráfego e carga de mercadorias perderam sua fonte de trabalho. O bairro do Passo em São Borja ganhou a sede de uma universidade federal, a Unipampa, mas é mencionado com frequência nas crônicas policiais. O Cais do Porto foi reciclado como área de lazer onde têm barracas de lanches e restaurantes que abrem durante os fins de

⁸⁵ O escritor Apparício Silva Rillo é o maior expoente dessa literatura, que desenvolveu uma ampla atividade em São Borja tanto como autor de poesia e contos, como jornalista, folclorista e promotor cultural. Co-fundador de Os angüeras, grupo amador de arte. Uma escola da cidade e o Museu Municipal levam seu nome.

semana, e o pessoal da cidade pesca à beira do Uruguai. Ali se realiza todo ano, como ilustra a foto, o festival de bandas e a parada de carnaval dos blocos da cidade. Enquanto isso, nenhuma melhoria é percebida nas proximidades dos acessos à ponte.

Um detalhe chama a atenção com respeito à ponte: nenhuma das cidades colocou na entrada dele algum indicativo de que o eixo urbano está próximo, cartaz de boas-vindas, monumento ou alguma coisa que receba quem transita por ele. Ambas as cidades possuem esse tipo de ícones nos acessos que as ligam com as rodovias nacionais, pelo que a sensação é de que trata-se de um espaço de pura circulação, dando as costas às cidades. Mesmo assim, em São Borja a ponte tem uma presença icônica forte.

Figura 46 Imagem atual do Paso del Hormiguero.
Fonte:www.nuestromar.org



2.4.3 Bem-vindos a São Borja

Continuando com as imagens e termos que circulam na e sobre a própria cidade resgatamos em princípio aqueles presentes nos acessos de São Borja via interior de Rio Grande do Sul. Quem vier, por exemplo, desde Uruguaiana ou Itaqui fará seu ingresso pela Avenida João Goulart e terá na sua frente, a pouco de andar, o monumento Tricentenário. Construído em 1982, em ocasião dos 300 anos da fundação da redução de São Francisco de Borja, o portal ciberaaborja.com.br o descreve assim:

O monumento Tricentenário tem 15 metros de altura, e analisando-o podemos observar em sua base, a água que jorra sobre uma canoa. Representadas através de pinturas esculpidas, esse desenho simboliza o

Rio Uruguai sendo atravessado pelos jesuítas para a fundação da antiga redução, na qual originou a cidade de São Borja. Também é representada a evolução da economia São-borjense com elementos que a representam. O monumento fica na praça Tricentenário...⁸⁶

E no portaldasmissoes.com.br lemos:

O monumento comemorativo representa em cada painel 100 anos da fundação: O primeiro representado pelos padres *jesuítas*, o segundo pelos *gaúchos* e a criação de gado e o terceiro pela mecanização da agricultura. O lago representa o rio Uruguai, e a canoa o meio de transporte utilizado pelos primeiros colonizadores.

Esses três elementos reunidos no monumento representam as opções identitárias (e ideológicas) que foram escolhidas para compor a “Identidade são-borjense” atual: o missionarismo, o tradicionalismo gaúcho e o trabalhismo, e o mesmo acontece ao ingressar à cidade.

Figura 47 O monumento Tricentenário. Fonte: portaldasmissoes.com.br



⁸⁶ Disponível em: <http://cibersaaborja.blogspot.com.br/2010/11/monumento-tricentenario.html>
Último acesso 23/08/2016

Quem chegar à cidade desde Porto Alegre ou Santa Maria, verá antes de ingressar à cidade, pela Avenida Leonel Brizola, o Monumento das Três cruzeiras missioneiras e a estatua de São Francisco de Borja, e a pouco de andar, o arco de Boas-vindas da cidade, onde conjugam-se novamente as imagens do imaginário são-borjense na legenda escrita na sua frente: “Bem-vindos a São Borja, terra dos presidentes. Primeiro dos 7 povos das missões.”

Figura 48 Monumento das três cruzeiras missioneiras. Fonte: Projeto Ciber São Borja.



Figura 49 Réplica da estatua de São Francisco de Borja no arco de entrada à cidade. Fonte: Portal das Missões



Desta maneira apresenta-se São Borja para o vistante. Os presidentes aos que refere são nada menos que Getúlio Vargas e João Goulart, filhos da cidade e de

Figura 50 Arco de Boas-vindas da cidade de São Borja. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti.



famílias que misturaram suas linhagens. Junto com a figura de Leonel Brizola, governador de Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, quem casara com a irmã de Jango e cujo corpo também está enterrado no cemitério da cidade, são as figuras políticas do seu passado recente que são constantemente lembradas, e que também dão à

cidade outra denominação com peso ideológico: “Berço do trabalhismo”. Abordaremos essas imagens depois de focar, com o fizemos com Santo Tomé, a relação com o passado jesuítico.

2.4.3.1 São Borja, primeiro dos sete povos das missões

As denominações que a cidade recebe, repetimos, não são casuais e refletem diferentes relações que tem principalmente a dirigência política, com diferentes aspectos da História local. Com referência às missões, a tese de doutorado de Roselene Pommer⁸⁷ (2008) traça um panorama da relação que os “sete povos [brasileiros] das missões”⁸⁸ construíram ao longo das últimas décadas do Século XX destacando que “a manutenção ou destruição de parte dessas referências, em períodos diferentes, é um indicativo dos sentidos atribuídos ao passado colonial da região.” (POMMER, 2008: 13). Mesmo estando os elementos jesuíticos presentes na zona desde sua fundação, e sendo numerosos os ícones referidos a esse período histórico, a identificação dos sete povos com as missões e a representação da população como “missioneiros” formou-se recentemente. Pommer apresenta sua tese descrevendo esse processo da seguinte maneira:

Através de um elemento cultural missionário, que deveria reconhecer o tempo da Missão como uma época de promessa e prosperidade, a comunidade foi estimulada a se apresentar e se fazer reconhecer por quem estivesse fora de suas fronteiras culturais. Para tanto, os referenciais do passado reducional da região, especificamente em sua segunda fase, passaram a ser usados para dar coesão ao grupo, mantendo a ideia de uma *comunidade imaginada* como missioneira. Um tempo vivido por povos guaranis, cujas referências acabaram sendo apropriadas por descendentes de outros grupos étnicos que chegaram no final do século XIX e século XX e cuja relação com os primeiros está apenas no lugar ocupado e na presentificação do passado. Neste movimento, São Luiz Gonzaga foi pioneiro, dando início a uma forma especial de classificação com base em referenciais do passado que deveriam motivar sua população a apresentar-se como missioneira. (POMMER, 2008: 8) (grifo nosso)

O termo *comunidade imaginada* foi proposto por Anderson (1983) para estruturar teoricamente a construção das identidades nacionais europeias a partir do

87 POMMER, Roselene Moreira Gomes. Missioneirismo : a produção de uma identidade regional. Tese de Doutorado em História – São Leopoldo, 2008.

88 São Francisco de Borja, São Nicolau, São Miguel Arcanjo, São Lourenço Mártir, São João Batista, São Luiz Gonzaga e Santo Ângelo Custódio

final do século XVIII, apresentadas através de um sentimento comum de cultura que baseia-se no reconhecimento de um passado, construído para ser o passado do grupo.⁸⁹ De maneira coincidente com o processo de recuperação e revalorização dos povos missioneiros correntinos, que citamos no caso de Santo Tomé:

... no início da década de 1980, alguns municípios da região das Missões, noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, estabeleceram especiais negociações com as referências do passado reducional jesuítico- guarani dos séculos XVII e XVIII, na tentativa de produzir para si uma identidade missioneira. Na efetivação desse movimento, vários monumentos antigos foram ressignificados e novos foram edificados no intuito de se produzir o substrato simbólico capaz de dar o suporte imagético necessário à formação de uma comunidade que seria estimulada, de modo persistente e persuasivo, através de ações políticas, econômicas, artísticas e religiosas, a se autodefinir como missioneira. As causas deste movimento teriam sido as necessidades postas pela crise econômica de meados da década de 1970 e década de 1980. A crise mobilizou os grupos dirigentes a encetar uma série de ações que ajudariam a população local a atribuir um significado específico àquilo que ela deveria reconhecer como sendo o seu passado. (POMMER, 2008 :28)

É no marco desse processo que São Borja assume o título de “Primeiro dos sete povos das missões”: primeiro no sentido cronológico⁹⁰ e primeiro por ter sido o centro administrativo da região na época jesuítica. Mesmo assim, a presença do missioneirismo na cidade não é tão pregnante quanto nos outros seis povos, sem construções reducionais preservadas além dum antigo altar e a fonte São João Batista. Expressões missioneiras podem ver-se pintadas em murais pintados pelos escolares da cidade, o que indica que o discurso da cidade missioneira circula dentro das escolas municipais.

89 ANDERSON, Benedict. Op. cit. p. 06/07.

90Primeiro tomando o segundo período das reduções. O primeiro povoado foi destruído.

Figura 51 Um dos murais escolares da cidade. Concurso patrocinado por uma loja são-borjense. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti

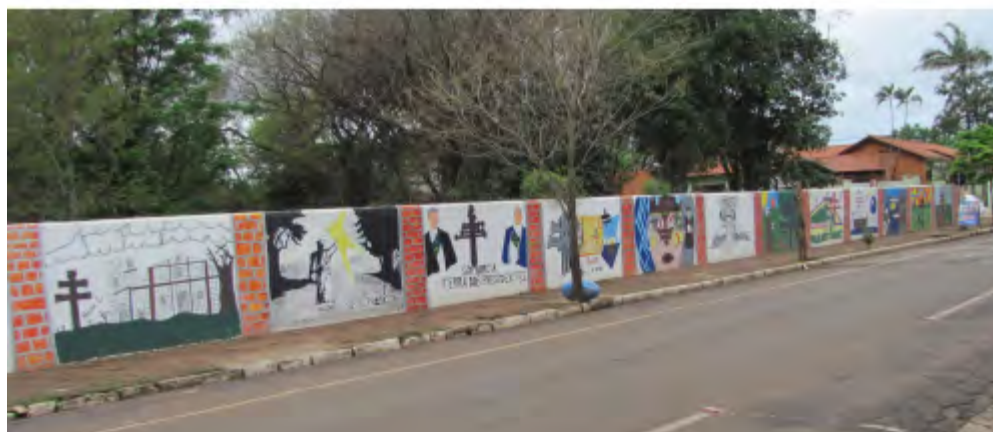


Figura 52 Quadros que compõem o mural, onde o elemento missioneiro se repete. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



2.4.3.2 São Borja e a negociação de identidades gaúcha, missioneira e fronteiriça.

Lembramos, trazendo outra vez a tese de Roselene Moreira Gomes Pommer (2008) *Missioneirismo : a produção de uma identidade regional* algumas hipóteses

relevantes para entender como as identidades regionais foram se negociando ao longo do tempo. Referindo-se à região dos “Sete povos das missiones” e a relação que estabelece com o tradicionalismo gaúcho aponta

Na resistência à homogeneização que a figura do gaúcho rio-grandense pretende impor, a região Missioneira, para se classificar perante o entorno, apostou na especificidade de elementos construídos sobre referências a um passado que não é aquele comumente aceito em todo o estado.(POMMER, 2008: 58)⁹¹

É assim que vemos na entrada de cada um dos povos a cruz missioneira, a achamos nos *souvenirs* e aparece agora pendurada no peito dos cantores nativistas. Esta identificação com o passado reducional resulta frutífera segundo a posição expressada por Pommer enquanto a diferenciação e resistência, mas no caso de São Borja outras foram as escolhas feitas ao longo da história. As identidades gaúcha e fronteiriça estiveram presentes na cidade com muito mais força e foram elaboradas, segundo as hipóteses do trabalho mencionado, seguindo um molde imposto pelas circunstâncias histórico-políticas

Quando do golpe militar em 1964, os municípios de fronteira, tornados áreas estratégicas, tiveram os seus prefeitos eleitos depostos e substituídos por interventores. Em São Borja, o primeiro deles foi o General Serafim Dornelles Vargas, sobrinho de Getúlio Vargas, que esteve à frente do executivo municipal de 1964 até 1966. A partir de então, até o fim do ciclo militar em 1985, essa situação se manteve, com vários interventores, todos eles integrantes da ARENA. Quando das comemorações dos 300 anos de fundação da Redução de São Francisco de Borja, em 1982, era interventor Hildebrando Aquino Guimarães. Somente em 1985 os são- são-borjenses puderam eleger Mario Roque Weis, do PDT, como chefe do executivo municipal.(POMMER, 2008: 99)⁹²

Na data dos 300 anos mencionada, implantou-se o monumento em homenagem às missiones junto à estatua de São Francisco de Borja. O fato de São Borja estar em localização geoestratégica, o passado de guerras e invasões dos períodos guaraníco, da Guerra do Paraguai, as lutas do republicanismo, somaram-se às circunstâncias ligadas a sua condição de posto de defesa da fronteira, a presença das guarnições do exército e as intervenções do regime militar. Enquanto ao caráter missioneiro destaca que

91 Pommer, R. M. G. “*Missioneirismo : a produção de uma identidade regional*”. Tese doutorado em História. Unisinos São Leopoldo (2008).

92 Idem ant. p. 99

... a História Reduacional na região, nas décadas de 1970 e 1980, era discutida a partir do viés teórico marxista, e tinha como principal obra de divulgação o livro República “Comunista” Cristã dos Guaranis, de Clóvis Lugon, reeditado e largamente divulgado na região a partir de 1973. Neste trabalho, Lugon discute, dentre outras coisas, a organização fundiária das reduções baseada no trabalho coletivo e na inexistência da propriedade privada da terra. Ora, na lógica do regime militar, qualquer abordagem que pudesse fazer referência a elementos do ideário marxista era considerada subversiva.” (POMMER, 2008: 100)⁹³

A citada é uma possível explicação para o fato de nesse período não se ter mencionado até a data comemorativa o passado jesuítico. Mas já na abertura democrática os governos municipais que se sucederam preferiram não fazer, num primeiro momento, referências a esse passado. Uma sucessão de *slogans* marca a busca de uma definição identitária que parece ter-se desmanchado, que dá lugar a outras presenças. Achamos referências ao passado político anterior à ditadura: “São Borja Terra dos Presidentes”, “Berço do Trabalhismo”; novas referências ao passado reducional “Primeiro dos Sete povos das Missões”, e até do presente decorrente da construção da ponte fronteiriça “Coração do Mercosul” que a recoloca na situação de ponto privilegiado da fronteira para o futuro, desprovida já do sentido militar da sua posição. Vale a pena trazer aqui a definição da identidade pós-moderna que atualiza o tema em Hall

El sujeto, previamente experimentado como poseedor de una identidad estable y unificada, se está volviendo fragmentado; compuesto, no de una sola, sino de varias identidades, a veces contradictorias y sin resolver. En correspondencia con esto, las identidades que componían los paisajes sociales “allí afuera” y que aseguraban nuestra conformidad subjetiva con las “necesidades” objetivas de la cultura se están rompiendo como resultado del cambio estructural e institucional. El mismo proceso de identificación a través del cual nos proyectamos dentro de nuestras identidades culturales, se ha vuelto más abierto, variable y problemático.⁹⁴

Enquanto se desmanchavam as imagens impostas pela ditadura militar, foram emergindo as escolhas identitárias que, dessa vez, tiveram que dividir o espaço ideológico, sem conseguir se impor uma por sobre a outra. As referências ao populismo dos Presidentes e do Leonel Brizola parecem ser uma forma de rejeição ao passado latifundiário e conservador e busca de

Ao fim da ditadura militar, em 1985, aumentaram as possibilidades de

⁹³Ibidem pág. 100

⁹⁴Hall, Stuart.(2010) “La cuestión de la identidad cultural” em *Sin Garantías: trayectorias y problemáticas em estudios culturales*. Enviñ editores , Popayán, Colombia.

afirmar a cidade como “Terra dos Presidentes”. E a afirmação foi oportuna, já que eram os elementos de um passado específico que puderam servir para compor o discurso político dos grupos que assumiram o poder após 21 anos de repressão política. Estes grupos encontraram no passado recente – períodos de governo varguista e janguista – as referências necessárias para embasar suas ações, dando-lhes credibilidade e aceitação. (POMMER, 2008: 101)

Apparício Silva Rillo compõe a letra do hino de São Borja, instituído por lei municipal em 1984, onde se fazem todas as referências disponíveis do passado, faltando somente mencionar ter sido o “berço da República”:

São Borja, vens de longe,
de mil seiscientos e oitenta e dois,
do Guarani, do Jesuíta, do Espanhol,
e do domínio Português depois.

Das canções do pastoreio,
mescladas à voz dos clarins,
guerreira e xucra nascente,
glória da Pátria,
flor plantada em seus confins.

"Noiva do rio Uruguai",
rumo ao futuro vais,
toda vestida pela flor azul do linho,
toda enfeitada pelo ouro dos trigais.

Minha São Borja,
terra vermelha como um coração,
berço de dois presidentes,
luzeiro e guia
nos destinos da Nação.⁹⁵ (Grifo nosso)

Cidade missioneira, colonial, pastoril, agrícola, “Capital do Linho” como fora conhecida em alguns tempos e, finalmente “berço de dois presidentes”: Getúlio Vargas e João Goulart.

2.4.3.3 São Borja, terra dos presidentes.

Para compreender o peso da escolha desse lema e das personalidades às que remete, mostraremos então a praça central da cidade que, lembremos, como em Santo Tomé ocupa centro geográfico e político ao mesmo tempo. Encontram-se ali também com o poder religioso. Na frente da praça, como na sua cidade gêmea, ergue-se no antigo terreno da primeira Igreja da Missão de São Francisco de Borja a

⁹⁵ http://pt.wikisource.org/wiki/Hino_do_munic%C3%ADpio_de_S%C3%A3o_Borja

atual Igreja Matriz, de arquitetura moderna e também com homenagens aos fundadores da cidade e uma legenda em nheengatu. Também conserva o antigo altar missioneiro. Do lado, dividindo o quarterão, o prédio moderno da Prefeitura Municipal, e na calçada os bustos de Jango e Getúlio.

Figura 53 Imagens da Igreja Matriz São Francisco de Borja. Fonte: portal das missões e eaitche.com.br



A praça é uma conjunção de imagens que falam alto sobre as escolhas ideológicas das últimas décadas. A Praça XV de Novembro, tem no seu centro o Mausoléu de Getúlio Vargas, construído em 2004 seguindo o projeto de Oscar Niemayer, que no centro tem o Manifesto e uma faixa vermelha simbolizando o sangue derramado no suicídio. O anterior monumento a Getúlio também está na praça, na frente da Igreja. Também a avenida da prefeitura recebe o nome de Presidente Vargas. A Praça também condensa outras expressões: o Recanto Gaúcho, o mural onde se acende a Chama da Tradição, uma homenagem a Aparício Mariense, o busto de Leonel Brizola em comemoração do levantamento pela constitucionalidade e até uma Copa indicando o lugar onde os Colorados comemoram suas vitórias.

Uma das coisas que mais chama a atenção é que o lema “Terra dos presidentes” está impresso nos cartazes indicativos das ruas junto com a foto dos dois presidentes, e também forma parte do papel timbrado de toda prefeitura, pelo que o apelo a essas figuras é muito potente, e muito recente em termos históricos.

Em geral então, nota-se o culto às figuras políticas democráticas do seu passado mais recente (Século XX) tanto que até Tarso Genro, nascido na cidade, tem uma placa no prédio da Prefeitura comemorando o dia que voltou como governador. A figura de Brizola ainda tem peso na política local, que está plasmada nas paredes e nos cartazes de candidatos, particularmente nos da sua neta. Outros membros das famílias Goulart e Vargas também são homenageados nos nomes do Hospital Ivan Goulart, da escola Vicente Goulart, do estádio de futebol Cel. Vargas, da escola Cândida Vargas, além do Colégio Estadual Getúlio Vargas. Este último foi batizado com esse nome durante a primeira presidência Vargas, como proposta da então diretora em reconhecimento ao empenho do presidente pela obra⁹⁶.

Figura 54 À esquerda, a frente da Prefeitura Municipal e os bustos de Joan Goularte e Getúlio Vargas. À direita, o antigo monumento a Getúlio Vargas. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti.



96 <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2013/11/22/colégio-estadual-getulio-vargas-de-sao-borja-completa-100-anos/?topo=13,1,1,,13>



Figura 55

“Dr. Tarso Genro. Placa comemorativa da primeira visita como Governador do Estado de Rio Grande do Sul à sua Terra Natal. Prefeitura de São Borja, 19 de Fevereiro de 2011.”

Figura 56 Mausoleu de Getúlio Vargas, no centro da Praça XV de Novembro. Fonte: Amon Dornelles



Figura 57 Cartaz para tirar fotos entre os presidentes, na Praça XV de Novembro. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti.



Figura 58 Cartazes indicadores dos nomes das ruas no centro de São Borja. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



Figura 59 Timbrado nas pastas da secretaria Municipal de Educação. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



A tríada de personalidades ilustres completa-se com a figura de Leonel Brizola com grande presença no espaço da cidade, que da nome a ruas e praças, junto com Getúlio e Jango, o que propiciou dar o nome de “Berço do trabalhismo” para a cidade. Os túmulos deles formam parte dos lugares de culto das suas figuras, tombados como patrimónios, assim como as casas dos presidentes, hoje museus.

Figura 60 À esquerda, o busto de Leonel Brizola, comemorativo do levantamento pela legalidade, na Praça XV de Novembro. à direita cartaz eleitoral da neta de Brizola com a imagem dele no fundo. Embaixo stencil com legendas duma disputa interna do PDT. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



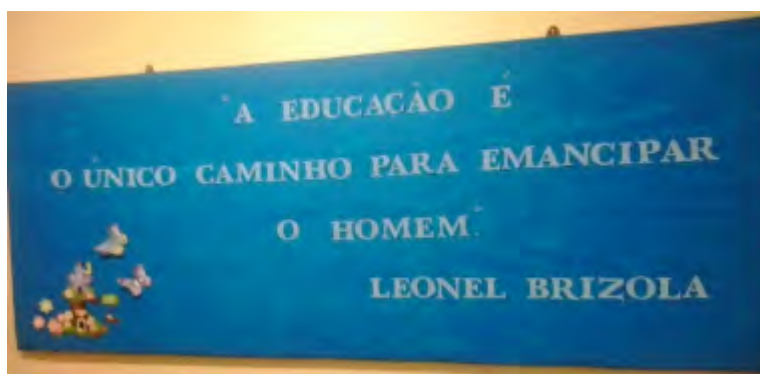


Figura 61 Cartaz com frase de Leonel Brizola, no interior da Secretaria Municipal de Educação de São Borja.

Outro aspecto que compõe a ideopaisagem são-borjense são as numerosas referências ao “ser gaúcho” e “da fronteira” que poderiam vir a acrescentar um elemento de essencialismo à composição das múltiplas identidades que circulam pela região, com muita força dentro das escolas e na paisagem urbana. A continuação analisaremos esse elemento de forte conteúdo ideológico.

2.4.3.4 Gaúchos da Fronteira

Não é possível percorrer as ruas de São Borja sem perceber elementos do tradicionalismo gaúcho. Uma das maiores manifestações do movimento tradicionalista gaúcho (MTG) acontece durante a Semana Farroupilha, a semana que culmina no dia 20 de Setembro, e que comemora a Revolução Farroupilha (1835-1845) que instaurou a República Rio-grandense. Durante essa comemoração, nas escolas o clima é festivo, realizando-se apresentações folclóricas tanto de baile como de poetas e músicos de cunho nativista, a montagem de cantos gaúchos simulando fogueiras de campanha, e os conteúdos das disciplinas orientam-se nessa temática. É comum que a população vá trabalhar “pilchada” e as vitrines das lojas sejam enfeitadas com imagens e objetos alusivos. A cidade conta com várias entidades nativistas (Centro Folclórico de Tradições Gaúchas (CFTG) Farroupilha, Centro Nativista Boitatá, Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Tropilha Crioula, Piquete de Tradições Gaúchas (PTG) João Manoel) que durante essa semana organizam bailes e apresentações musicais diariamente, fechando no dia 20 de setembro com o desfile cívico. Durante a primeira viagem de pesquisa, realizada em setembro, foi possível participar em churrascos que contaram com linguças feitas

pelos professores, no “galpão” da escola, e dividir a mesa farta com autoridades da Prefeitura, e durante a semana toda ficou acessa a “chama da tradição” no pátio da escola. Também foi possível observar que, apesar do tradicionalismo se apresentar como um movimento que não promove política partidária, elementos do “gauchismo” e figuras do ambiente tradicionalista são comuns nas campanhas eleitorais.

Figura 62 Recanto gaúcho no pátio da escola, Do lado cartaz alusivo. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



Figura 63 No ângulo superior esquerdo, galpão do piquete na escola. No inferior montagem de fogueira de campanha no pátio. À direita o cartaz com expressões gaúchas. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti



Interessa-nos apresentar o tradicionalismo gaúcho como parte da ideopaisagem são-borjense pela inserção que tem no âmbito oficial, do qual as escolas municipais formam parte.

Figura 64 À esquerda grupo de escolares na Praça XV de Novembro. À direita brincadeira de montaria no pátio da escola. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti.



No trabalho de Santi (1999) podemos ler a “tese matriz” de um dos fundadores do MTG, Barbosa Lessa expressada na carta “O Sentido e o Valor do Tradicionalismo”, aprovada no I Congresso Tradicionalista, em 1954, onde define que:

Tradicionalismo é o movimento popular que visa auxiliar o Estado na consecução do bem coletivo, através de ações que o povo pratica (mesmo que não se aperceba de tal finalidade) com o fim de reforçar o núcleo de sua cultura; graças ao que a sociedade adquire maior solidez e o indivíduo adquire maior tranquilidade na vida em comum.⁹⁷ (1979, p. 8)

Santi volta citar as ideias de Barbosa-Lessa dizendo que:

é a través da tradição que a cultura ou “herança social”, a qual “tem por finalidade adaptar o indivíduo não só ao seu ambiente natural mas também ao seu lugar na sociedade” — transmite-se de uma geração a outra. (op. cit, p. 5) [Barbosa] também procura ressaltar a distinção entre manifestações “tradicionalistas” — em especial as danças, definidas como “projeção estética da tradição popular” — e folclóricas propriamente ditas, manifestações espontâneas do povo, que espontaneamente se transmitem de geração a geração, sem a necessidade de um movimento organizado. “(ibid, p. 73)

97 Santi, A. Canto Livre? O Nativismo gaúcho e os poemas da Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado em estudos de Literatura. Porto Alegre UFRGS (1999)

Assim nesse trecho a distinção que se faz aponta a ressaltar o caráter organizado do movimento conhecido como “tradicionalismo” ou “nativismo”. O Movimento Tradicionalista Gaúcho nasce em 1948 no 35 Centro de Tradições Gaúchas, em Porto Alegre. Relatam-se sobre o 35 CTG frequentemente dois fatos fundantes: a realização da primeira Ronda Gaúcha iniciada como transporte do fogo simbólico batizado como a Chama Crioula, e a guarda de honra organizada em ocasião do traslado dos restos do General Canabarro, onde se conheceram os líderes do Movimento, Paixão Côrtes e Barbosa Lessa. O ritual da chama é um dos que ainda se mantém toda semana farroupilha. Em ocasião de nossa pesquisa vimos ela no pátio da escola e na Praça XV de Novembro, a principal. Tomamos esse ritual como uma amostra do que Hobsbawm (2002) chama *tradição inventada*

Se entiende por *tradición inventada* al conjunto de prácticas normalmente regidas por reglas aceptadas en forma explícita o implícita y de naturaleza ritual o simbólica, que tiene por objeto inculcar determinados valores y normas de conducta através de su reiteración, lo que automáticamente implica la continuidad con el pasado. De hecho, toda vez que eso es posible, tienden a establecer la continuidad con un adecuado pasado histórico. (...) El pasado histórico en el cual se inserta la nueva tradición no tiene por qué ser de larga data, remontándose a las supuestas brumas del tiempo. (...) en la medida en que exista una referencia tal a un pasado histórico, la peculiaridad de las tradiciones *inventadas* es que la continuidad con el mismo es en gran parte fáctica. En suma, constituyen comportamientos de respuesta a situaciones noveles que adoptan la forma de referencia a situaciones anteriores, o que establecen su propio pasado mediante repetición cuasi-obligatoria."⁹⁸

Se faz evidente também o caráter *inventado* dessa tradição no fato de eles não terem montado a estrutura do CTG sobre nenhum precedente, diferenciando-se de outros movimentos, de caráter artístico literário, pela intenção de reviver o *gaúcho* não no sentido literário senão *num todo*, mesmo que simbolicamente. Desse modo procuraram recuperar o léxico, a vestimenta, e todos os hábitos dos gaúchos da campanha que pudessem ser adaptados a um galpão na cidade. De frente a esta intenção explícita e continuando com a diferenciação antes notada por Lessa entre manifestação “tradicionalista” e “folclórica” é possível achar novamente em Hobsbawm uma distinção similar

98 Hobsbawm, Eric, *La invención de la tradición* em Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Editores) "*La invención de la tradición*" tradução castelhana para Espanha e America: EDITORIAL CainCA, S.L., Barcelona (2002)

La diferencia entre *tradición* y *costumbre* según nosotros lo entendemos, resulta por cierto bien ilustrada a través de lo siguiente: la *costumbre* es lo que hacen los jueces; la *tradición* (inventada en este caso) es la peluca, la toga, y demás parafernalia formal y prácticas ritualizadas que rodean lo sustancial de su actividad. La decadencia en la *costumbre* trae inevitablemente aparejados cambios en la tradición con la que se halla comúnmente ligada.⁹⁹

Resulta evidente esse tipo de atitude, por exemplo, na adoção duma nomenclatura nos cargos e instâncias dos centros remetendo à da estância tradicional

Patrão, capataz, sota-capataz, agregados, posteiros, etc., substituíram os títulos de presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, diretor, etc. Os Conselhos Deliberativos ou Consultivos, comuns a todas as sociedades, foram chamados de Conselho de Vaqueanos. Os departamentos foram transformados em invernadas e todas as promoções culturais, cívicas ou desportivas, encontravam batismo na similitude dos usos e costumes das estâncias gaúchas, tais como rondas, rodeios, tropeadas, etc. (MARIANTE, 1976, p. 11)¹⁰⁰

Numa das escolas visitadas funciona um *piquete* com sua *invernada artística* e em algumas ocasiões seu diretor foi chamado *patrão*. Visando compreender de que falamos ao caracterizar este tradicionalismo do Movimento Tradicionalista Gaúcho como *tradição inventada* é útil lembrar a distinção tipológica que Hobsbawm faz delas:

Se trataría de tres tipos de tradiciones con áreas superpuestas: a) aquellas tendientes a establecer o simbolizar la cohesión social o la afiliación a grupos o comunidades reales o ficticias; b) aquellas tendientes a establecer o legitimar instituciones, estatus o relaciones de autoridad; c) la inculcación de creencias, sistemas de valores y pautas convencionales de comportamiento.

O MTG, segundo foi se popularizando e expandindo pelo Rio Grande do Sul, seus membros ocupando lugares no Governo Estadual, e ganhando posições no Estado através de leis e fomento do poder público foi lentamente hegemonizando a cena cultural sul-rio-grandense até, por exemplo, lograr atualmente o ensino do folclore gaúcho, na forma como o entende o MTG, na rede de ensino pública.

⁹⁹Idem ant.

¹⁰⁰Santi, A. Op. Cit. Pág 47

Figura 65 Praça XV de Novembro. No ângulo superior esquerdo, monumento alusivo à história de São Borja, com o prato da chama da tradição. No inferior, Recanto Gaúcho. À direita, cartaz de candidato do PDT pilchado como estancieiro. Fonte: Alejandro N. Lorenzetti.



Deste processo participa, desde seu lugar em São Borja, o escritor Apparício Silva Rillo, primeiramente publicando suas poesias regionalistas, e logo depois seria parte do renascer do movimento tradicionalista com os festivais nativistas dacanção. Apparicio foi notável autor letrista desde a primeira edição da Califórnia da Canção em Uruguiana em 1971, o evento precursor de uma sucessão de festivais nativistas, junto com Os Angueras.

2.4.3.4.1 A atuação do grupo artístico Os Angueras.

Em março de 1962 Apparicio Silva Rillo e mais nove pessoas fundam o grupo artístico amador “Os Angueras” nome que homenageia a um índio guarani que os padres das Missões batizaram e lhe deram o nome de Generoso. Na mitologia missioneira Anguera é considerado o patrono da alegria e a música gaúcha. Com

esse grupo encenou peças teatrais, montou jograis, realizou bailes e jantares, participou de inúmeros festivais nativistas.¹⁰¹ Durante os anos 70 e 80 eles participaram do impulso nativista. Sobre essa época conta o historiador Tau Golin que:

Naquele momento, o início dos anos 1980 representava uma espécie de era gauchesca. A força da comunicação de massa implantou a lógica de que quem não se pilchava, troteasse em algum ritmo tradicionalista, não era rio-grandense, fazia parte de um estranhamento estrangeiro (brasileiro, castelhano, ianque). O gauchismo passou a ser uma *poderosa ideologia*, um lugar hipotético e real, que anulava as diferenças em outra *dimensão simbólica*, porém sustentada em poderosos mecanismos concretos.¹⁰²

Duas obras dos grupo continuam sendo referência na cidade: o Museu Ergológico e de Estância Os Angueras e o Festival da Barranca.

Sobre o Museu, lemos no site oficial que:

é ou pretende ser um repositório dos móveis, utensílios, veículos e trastes em geral que amparam o curso temporal das Estâncias ou Fazendas no Rio Grande do Sul e, genericamente e por extensão, de outros objetos que fizeram florescer esses estabelecimentos pastoris gaúchos. Nessa perspectiva, reúne sob seu teto todos aqueles elementos da cultura material gauchesca que, direta ou indiretamente, ajudaram o homem da região da Missões e da Fronteira (de que São Borja é uma espécie de divisor de águas), a consolidar, de 1801 e esta parte, a sociedade de pastoril - modernamente transformada em agropastoril - de que fazemos parte, dinamizada no tempo e no espaço por nossos ancestrais.

Um grande número de peças e elementos do que poderíamos chamar de "civilização do gado" em nossa região, não mais existem ou estão em vias de acelerado desaparecimento. Por isso a urgência de uma instituição como esta, onde, com o vagar e a pertinácia que os ideais como esse requerem, se possa reunir essas peças em processo de extinção - antes que, num amanhã cada vez mais próximo, seja impossível reuni-las. A chamada memória regional se deteriora a cada novo dia. Vimos perdendo nossas origens materiais a cada hora que passa. E entendemos - nós, de **Os Angueras** - que temos compromissos com as gerações vindouras para que tal não suceda. Que fique pelo menos este Museu de pé, a contar o que fomos e de onde viemos.¹⁰³(Site oficial)

Achamos então no discurso do grupo e na sua atuação referências a um passado remoto, a exaltação de um modo de viver idealizado, um discurso que no dizer de Hall (2006)

¹⁰¹<http://www.angueras.com.br/historico.htm>

¹⁰²TAU GOLIN, Luis Carlos *Porque não matei o general Médici* em <http://www.sul21.com.br/jornal/porque-nao-matei-o-general-medici/>

¹⁰³<http://www.angueras.com.br/museu.htm>

constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade. As culturas nacionais são tentadas (...) a se voltar ao passado (...) Mas frequentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as 'pessoas' (...) para que expulsem os 'outros' que ameaçam sua identidade...¹⁰⁴

Desde essa perspectiva também pode se entender que o grupo realizou através de suas escolhas, movimentos que apagaram outras presenças na cultura do lugar, como o missionarismo que abraçaram outros povos da região, a cultura negra, a mulher (identificada como a *prenda*, *flor* ou a *chinoca*, esterótipos gauchescos) e a própria cultura nacional brasileira. Pode ler-se no relato que Rillo faz dos inícios do Festival da Barranca:

Pois sucede que o pessoal de Os Angueras e mais alguns de achego, desde pelo menos 1965, realizavam duas grandes pescarias no ano: uma na Semana Santa, outra em setembro. A primeira para o tradicional jejum de carne (mulheres não nos acompanhavam e até hoje não). A outra na Semana da Pátria, para escapar (desculpa ...) dos chatíssimos desfiles que são a tônica da efeméride cívica.¹⁰⁵

Também se revela o tradicionalismo ferrenho deles na eleição das temáticas que esse festival propõe ano a ano, temáticas como “O cavalo e o tempo”, “Três Pampas e um Homem”, “Reflexões na Hora do Mate”, “Terra, fonte de Vida”, “Querência”, “Este jeito Gaúcho” que não parecem refletir evolução nenhuma desde seu início e continuam apelando ao essencialismo. Por exemplo, não aparece como tema a ribeira de Santo Tomé, ou nos últimos anos a ponte, presenças prementes na paisagem são-borjense. Os temas poderiam formar parte de qualquer festival em qualquer parte do Estado.

O festival é um dos eventos de maior relevância no Rio Grande do Sul, e ainda mantém, não sem críticas, particularidades como a da participação unicamente por convite e a muito polêmica tradição de não aceitar mulheres já faz 45 anos. Em artigos recentes como o da violinista e etnomusicóloga gaúcha Clarissa

104HALL, S. *As culturas nacionais como comunidades imaginadas* em “A identidade cultural na pós-modernidade” Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. R.J. (2006)

105<http://www.angueras.com.br/barranca1.html>

Ferreira¹⁰⁶(2016), se debate esta característica “excêntrica” e junto com ela outras do universo do tradicionalismo gaúcho:

Todas as justificativas que ouço sobre a proibição de mulheres no festival, ao meu ver, recaem em uma única explicação: a falta de interesse em ouvir o que a mulher tem a dizer. Vocês já se perguntaram como seriam nossos entendimentos sobre a cultura gauchesca? Por que o eu-lírico da música gaúcha tem que ser sempre masculino? Possivelmente seja porque nossos discursos não tenham por objetivo exaltar o mundo masculino (e suas peripécias) que é o que parece ser o cerne e o intento da cultura gauchesca. Esta, como sabemos, foi construída e alicerçada a partir das representações do masculino. Segundo o antropólogo Roberto Da Matta “a figura masculina é predominante nos locais que, como o Rio Grande, tem suas identidades forjadas pelas questões políticas. Os gaúchos foram republicanos antes do restante do país. E o que quer dizer ser republicano? Quer dizer igualdade perante a lei, ter uma constituição que vale para todos, etc. Esses elementos acabam determinando uma imagem de um cara que luta pelos seus direitos, é assertivo, fala alto – e que acabou simplificado como machão”.

Outra explicação para esta construção da identidade gauchesca relacionada ao gênero masculino pode ser entendida a partir das citações do historiador Hobsbawm, quando relaciona as construções de mitos ocidentais que tem em comum “serem gerados por um grupo social e economicamente marginalizado de proletários desarraigados”, afirmando: “Os grupos que geram com mais facilidade o mito heroico, suponho, são as populações especializadas em andar a cavalo, mas que, em certo sentido, ainda se mantêm vinculadas ao resto da sociedade; ao menos no sentido de que um camponês ou um rapaz da cidade possa imaginar a si mesmo como um caubói, um gaúcho ou um cossaco.”

Este tipo de criação social imaginária não está presente exclusivamente na cultura gaúcha. Segundo o historiador, a constituição deste mito refere-se a uma fundamentação histórica secular, do mito do centauro, que teria influenciado enormemente a cultura ocidental através de características masculinas, pastoris e que possuem ligação com o cavalo. Para Hobsbawm “o que eles têm em comum é óbvio: tenacidade, bravura, o uso de armas, a prontidão para infligir ou suportar sofrimento, indisciplina e uma forte dose de barbarismo ou ao menos de falta de verniz, o que gradualmente adquire o status de nobre selvagem. Provavelmente também esse desprezo do homem a cavalo pelo que anda a pé, do vaqueiro pelo agricultor, e esse jeito fanfarrão de andar e se vestir que cultiva como sinais de superioridade. Acrescente-se a isso um distinto não intelectualismo, ou mesmo anti-intelectualismo. Tudo isso tem excitado mais de um sofisticado filho da classe média citadina.”

Nesta extensa citação condensa-se muito do universo cultural do tradicionalismo gaúcho com uma visão atualizada e feminina, uma novidade para

106 Até quando só eu lírico masculino? Sobre o Festival da Barranca e a proibição de mulheres há 45 anos <http://rondadosfestivais.blogspot.com.br/2016/03/sobre-o-festival-da-barranca.html>
Originalmente no blog “Gauchismo líquido”, 2016

esse universo ideológico, que nos permite compreender, ao menos parcialmente, sua importância como parte da *ideopaisagem* são-borjense, dados los componentes ideológicos que pode veicular. Por último, não deixaremos de lembrar que Apparício Silva Rillo forma parte do panteão de figuras que a cidade resgata (além do Museu Municipal e uma escola estadual levarem seu nome, todo ano realiza-se uma semana em sua homenagem patrocinada pela Câmara de vereadores) e que foi um articulador de muitas das imagens que aqui descrevemos como membro ativo da cena cultural local e colaborador da Prefeitura nos anos 1980, como historiador (entre outros livros, escreveu “São Borja em perguntas e respostas” que distribuíram nas escolas), autor do hino municipal, jornalista, promotor dos monumentos das missões, revitalizador de antigas tradições e figura destacada do nativismo.

Figura 66 À esquerda, Apparício Silva Rillo. Fonte: site d'Os Angueras. À direita: Charge ilustrativa do artigo Até quando só eu lírico masculino?



2.4.3.5 São Borja polo de ensino

Outra característica que começou a crescer na última década é a multiplicação de instituições de ensino superior. Junto com a Unipampa-Campus São Borja, o Instituto Federal Farroupilha, a Universidade Estadual de Rio Grande do Sul (UERGS) Unidade Fronteira Oeste, e a Universidade da Região da Campanha (URCAMP), estão crescendo polos de Ensino a Distância de Universidades particulares que permitem frenar o êxodo da juventude para outras

idades como Santa Maria ou Porto Alegre, e começando a atrair pessoas de outros pontos do Estado.

Figura 67 Acima, à esquerda, Unipamapa Campus São Borja. Abaixo, à esquerda, Instituto Federal Farroupilha, Campus São Borja. Acima, à direita Universidade Estadual de Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade São Borja. Abaixo, à direita, isologo da Universidade Regional da Campanha (URCAMP).



Como fizemos com a cidade gêmea de Santo Tomé, tentamos nos focar nas imagens e termos que caracterizam a *ideopaisagem* São-borjense. Assim foi como através dos monumentos, a arquitetura e os lemas que a cidade adota (“Terra dos presidentes”, “Primeiro dos sete povos das missões”, “Berço do trabalhismo”) configuramos um panorama que aponta a reconhecer que São Borja descola das outras seis cidades missioneiras do Brasil, e também apela a elementos do seu passado para construir suas identidades. Nesse processo se produziram escolhas muito fortes, como as referências aos presidentes trabalhistas, um missioneirismo recente mas sem a relevância que tem para seus vizinhos do Rio Grande do Sul, e a

impronta conservadora do Movimento Tradicionalista Gaúcho que está presente em meios oficiais, artísticos, e a escola, junto com o culto às personalidades que esta cidade tem presente dentro de suas imagens cotidianas. Dessa maneira se produz uma tensão entre a reivindicação trabalhista dos primeiros anos da retomada da democracia, com Leonel Brizola ainda vivo, e o conservadorismo do MTG e a presença militar. É neste contexto que o PEIF vem a se inserir dialogando tanto com a condição de fronteira nacional e de “Coração do Mercosul”, como com as outras imagens que circulam, algumas em comum entre ambas as cidades.

2.4.4 Similitudes, diferenças e interrogantes.

As cidades retratadas têm em comum suas origens jesuíticas, que lhes deram sua impronta nos traçados urbanos e uma referência com a qual se identificar hoje no presente, por meio de resgates históricos, apelando à construção de imagens materializadas em monumentos, coleções dos museus¹⁰⁷, obras artísticas e publicações¹⁰⁸ com promoção oficial. Também em ambas as margens do Rio Uruguai produziram-se esses resgates por necessidades materiais, como liamos no trabalho de Pommer (2008) decorrentes de crises econômicas da região, que tiveram como saída possível o uso da História missioneira como mercancia, gerando valor via a indústria do turismo. Para isso se fizeram necessárias todas essas operações de resgate e valorização. Na sua condição de fronteiras nacionais, as cidades vivem a história remota de maneira diferente. Santo Tomé se identifica com as figuras do General San Martín e o Comandante Andresito Guaizurarí, heróis da independência, homenageados o primeiro com o monumento na praça central e o nome da Avenida, e o outro com sua estatua numa das entradas da cidade respectivamente. São Borja não faz referência às figuras nacionais como tipicamente encontramos em outras cidades brasileiras ruas, praças e monumentos homenageando a Tiradentes ou Dom Pedro II. Os são-borjenses homenageiam a defesa do território durante a Guerra do Paraguai com um memorial, e a Praça central lembra o início da República com o nome XV de Novembro e a figura de Apparicio Mariense e a rua com seu nome. O

107 Essas coleções foram visitadas mas não registradas por expressa proibição dos funcionários municipais.

108 Nos referimos a folhetos promocionais e didáticos, livros, produções audiovisuais e também conteúdo multimídia de circulação pela internet.

mais destacado como diferenças das cidades está no culto às figuras políticas do passado recente, materializado no uso do lema “Terra dos presidentes”. Por exemplo, se olharmos os nomes dos principais colégios e institutos de ambas as cidades, enquanto Santo Tomé nomeia sua Escola Normal como Víctor Mercante e o Instituto de Formação docente como Jorge Luis Borges, eminente pedagogo um e o maior escritor argentino do Século XX o outro, o Colégio Estadual de São Borja chama-se Getúlio Vargas. Nos resulta interessante a tese de Pommer (2008) sobre a busca de apagar um passado recente conservador e ligado com o regime militar utilizando as figuras republicanas e trabalhistas, e resulta revelador ver como todos estão colocados no centro da cidade, onde a gente pode “ler” a *ideopaisagem* condensada dando uma volta na praça XV: Apparício Mariense e a moção plebiscitária republicana, um Getúlio de bronze em tamanho natural, um galpão gaúcho, as bandeiras nacional, estadual e municipal, a chama da tradição, a Taça Internacional de Clubes do Sport Clube Internacional e a “esquina colorada” do lado do busto de Leonel Brizola, e finalizando a volta uma placa da cidade de Santo Tomé comemorando a participação de autoridades são-borjenses na homenagem a Don José de San Martín. No centro, enterrado no seu mausoléu, Getúlio Vargas.

Interessa-nos também ver que, por exemplo, existe uma escola em Santo Tomé chamada Estados Unidos do Brasil, assim como outra em São Borja com o nome República Argentina, mas que as referências à integração são mais frequentes em Santo Tomé. Também, como já refletiram os diagnósticos sociolinguísticos, que a presença da língua portuguesa é maior do lado argentino com cartazes híbridos no espaço público ou bilíngues nas escolas. Também vemos como se geraram expressões folclóricas em formato de festivais (Festival de Folklore Correntino e da Barranca) mas que o caráter de ideologia oficial do tradicionalismo gaúcho não tem correlato do lado argentino. A influência brasileira na comemoração dos Carnavais na fronteira argentina não parece ter surgido nas cidades gêmeas, já que o Carnaval de Paso de los Libres, primeiro em adotar esse formato de celebração, é anterior ao do Uruguiana-RS, e ainda hoje, enquanto o Município de Santo Tomé promove a festa, e construiu um “corsódromo” São Borja tem sua celebração mais popular durante a Semana Farroupilha com parada pelo centro da cidade, relegando outras expressões ao Cais do Porto.

Em síntese, vemos como operam de diferente maneira em ambos os lados os discursos nacionalista e regionalista ligados ao passado histórico, de caráter conservador, com o missionarismo, e com presença de *tradições inventadas* (HOBSBAWM, 2002) relacionadas ao *nativismo* do lado brasileiro; o recente discurso da integração ligado à atividade da Ponte e ao comércio, com mais força do lado argentino; como a construção das imagens do passado recente domina a cena são-borjense; a maior receptividade de manifestações culturais populares brasileiras (carnaval carioca, música sertaneja) nas províncias de Corrientes e Misiones na Argentina do que na região missioneira do Brasil; e o recente fenômeno de crescimento de instituições de ensino superior modificando o espaço urbano de ambas as cidades, com a característica da internacionalização e o impacto demográfico em Santo Tomé, e com menor influência na cidade de São Borja, mas certamente como fenômenos de longa duração que influirão num futuro próximo na dinâmica das cidades.



Figura 68 À esquerda, capa do caderno de informações do PEIF na SMEFSB, com a famosa pintura *Drago* do pintor argentino Xul Solar (1887-1963) a camiseta do *pentecost* e as bandeiras do Brasil e a Espanha simbolizando as línguas. À direita, composição com bandeiras numa escola de Santo Tomé. “Los conceptos lengua y cultura son indisociables y ejercen influencia recíproca uno sobre otro”

CAPÍTULO 3 AS ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Nossa pesquisa procura dialogar com os protagonistas da Política que nos ocupa. Visamos trazer suas vozes desde a realidade sócio-histórica que vivemos, descrevemos, e sobre a que refletimos. Assumimos uma perspectiva interpretativista e de cunho etnográfico, para fazer possível incorporar, contrariamente aos paradigmas mais rígidos e racionalistas, o ponto de vista do sujeito em relação com o objeto que nos ocupa. Não procuramos evidências empíricas de uma hipótese, e sim a construção dos dados levando em conta a presença do sujeito no local e o sentido que ele atribui às ações. Adotamos esta linha seguindo as considerações de Erickson

Os métodos interpretativos usando observação participante no trabalho de campo são mais apropriados quando é preciso conhecer mais sobre:

1. A estrutura específica de ocorrências em vez de seu caráter geral e distribuição global. [...] O que está acontecendo em um determinado lugar, em vez de em vários lugares?
2. As perspectivas de sentido dos atores particulares nos eventos particulares.
3. A localização de pontos de contraste que ocorrem naturalmente que podem ser observados como experimentos naturais quando somos incapazes logisticamente ou eticamente de atender às condições experimentais de consistência da intervenção e de controle sobre outras influências sobre a definição.
4. A identificação de vinculações causais específicas que não foram identificadas pelos métodos experimentais, e o desenvolvimento de novas teorias sobre causas e outras influências sobre os padrões que são identificados em dados de pesquisas ou experimentos. (Erickson, 1985: 121)

Para caracterizar metodologicamente este trabalho devemos levar em conta que desenvolve-se no âmbito escolar, o que lhe confere características especiais. Segundo André (1998) existem diferenças entre o que entende-se como uma pesquisa estritamente etnográfica (Firestone e Dowson, 1981; Wolcott, 1988) e as adaptações que se fazem para a pesquisa em educação, o que nos leva a definir que seria então uma pesquisa *de cunho etnográfico*, aclarar alguns pontos que a caracterizam como tal:

Em primeiro lugar, fazemos uso de *técnicas etnográficas*, tais como a observação participante, entrevistas intensivas e análise de documentos e registros de diferente natureza (relatórios, vídeo filmagens).

Em segundo, esse uso favorece a interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado. Como pesquisador, torno-me o instrumento principal na coleta e análise de dados, o instrumento mediador desses dados. O conceito do etnógrafo como mediador cultural é apresentado por Duranti como “uma forma de chegar a um acordo com a complexa realidade do trabalho de campo. Ignorar os problemas ou não sair de casa não são opções viáveis.”¹⁰⁹

Em terceiro, fazemos *ênfase no processo*, no que está ocorrendo e não nos produtos finais. Blommaert e Jie (2010) trazem uma importante reflexão sobre isto:

... a *ignorância* do conhecedor - o etnógrafo - é um ponto crucial de partida (Fabian, 1995). Consequentemente, a etnografia atribui (e tem de atribuir) grande importância para a história do que é comumente visto como 'dados': todo o processo de coleta e moldagem de conhecimento é parte desse conhecimento; a construção do conhecimento é o conhecimento, o processo é o produto (ver Blommaert, 2001, 2004; Ochs, 1979). [...] o trabalho de campo resulta num *arquivo de pesquisa*, que documenta a própria viagem do pesquisador através do conhecimento (Blommaert e Jie, 2010: 10).¹¹⁰

Assim, atendemos neste ponto tanto o processo vivenciado pelas pessoas objeto do estudo, as descrições que fazemos e as perguntas que formulamos, como para esse processo pelo que atravessa o pesquisador.

Em quarto lugar mantemos a preocupação com o significado que as pessoas atribuem às suas ações, com a visão que têm de si próprios suas experiências e o mundo que as cerca. Procuramos ouvir e registrar isso principalmente nas suas falas e escritos, captar as razões e percepções que norteiam suas decisões e declarações lembrando junto com Blommaert e Jie (2010) que

em cada ato da língua pessoas inscrevem e marcam a contextualização social desses atos e assim oferecem padrões de interpretação para os

109 “una forma de llegar a un acuerdo co la compleja realidad del trabajo de campo. Ignorar los problemas o no salir de casa no son opciones viables.”

110 “...the *ignorance* of the knower — the ethnographer — is a crucial point of departure (Fabian, 1995). Consequently, ethnography attributes (and has to attribute) great importance to the history of what is commonly seen as 'data': the whole process of gathering and moulding knowledge is part of that knowledge; knowledge construction *is* knowledge, *the process is the product* (see Blommaert, 2001, 2004; Ochs, 1979). [...]fieldwork results in *an archive of research*, which documents the researcher's own journey through knowledge.” Blommaert e Jie Ethnographic fieldwork, p.10

outros. Estes padrões de interpretação nunca são fixos, é claro, mas necessitam de reconhecimento e de co-construção interacional.¹¹¹

Essa co-construção implica uma dimensão social da linguagem que define-se como

...a combinação dos níveis linguístico e metalinguístico na comunicação: as ações desenvolvem-se com uma consciência de como essas ações devem e podem desenvolver-se em ambientes sociais específicos. E para ser claro sobre este ponto, isto significa que cada ato linguístico é intrinsecamente histórico.¹¹²

A historicidade desses atos é um ponto que ressaltamos ao longo do trabalho.

Por último, toda pesquisa de cunho etnográfico envolve um trabalho de campo. Esse trabalho exige o contato direto e prolongado com as comunidades, os grupos pesquisados. O objetivo disso é realizar a observação na sua manifestação natural, sem artifício nenhum.

É preciso esclarecer que as exigências metodológicas desta orientação, como o tempo de permanência no campo e outras, não foram seguidas na sua totalidade. Por essa razão falamos duma *perspectiva* interpretativista e uma pesquisa *de cunho etnográfico*, atendendo estas falências, que foram determinadas por limitações achadas tanto no campo como nas circunstâncias do momento do estudo, tendo em vista que no ano de 2015 as Universidades do Estado do Paraná atravessaram um longo período de greve e, principalmente, que recortes nos repasses dos Governos Federais motivaram a interrupção de atividades do PEIF a serem tratadas no decorrer deste texto. Frente a esta situação procuramos respeitar os princípios teóricos-epistemológicos que envolvem esta decisão.

Inseridos na modernidade recente, e num contexto onde emergem simultaneamente e questões ligadas a essa realidade em constante mudança, escolhemos o enfoque de cunho etnográfico “(de) boa sincronia com a incerteza pós-moderna sobre as grandes totalizações teóricas” (RAMPTON, 2006: 116 *apud* Lucena, 2015 :78) como modo de dar conta das práticas sociolinguísticas, e compreendendo a linguagem como construção conjunta “levando como critério de validade os sentidos imediatos e locais das ações” (Rampton,). É por isso que em

111 “in every act of language people inscribe and mark the social situatedness of these acts and so offer patterns of interpretation to the others. These patterns of interpretation are never fixed, of course, but require acknowledgement and interactional co-construction.” p.9

112 “the blending of linguistic and metalinguistic levels in communication: actions proceed with an awareness of how these actions should proceed and can proceed in specific social environments. And to be clear about this point, this means that every language act is intrinsically historical.” p.9

todo momento evitamos tratar as questões apresentadas isoladas do seu contexto, referenciando elas tanto dentro do marco local e específico como formando parte de relações de poder que têm sua expressão nas diferentes camadas da Política (linguística ou não). As práticas que olhamos são práticas situadas, tal como esta perspectiva o sugere, e olhamos para os eventos perguntando sobre seu significado inserido numa teia maior, como propõem Blommaert e Jie,

Desde uma perspectiva etnográfica, a distinção entre linguístico e não-linguístico é artificial, já que que cada ato de linguagem precisa ser situado em padrões mais amplos de comportamento social humano, e intrincadas conexões entre os vários aspectos desta complexa precisam de ser especificados: o princípio etnográfico da contextualização.¹¹³ (Blommaert e Jie, 2010: 8)

Este olhar compromete-nos a ter uma atitude culturalmente receptiva e reflexiva frente aos outros e a nossa própria realidade, que modifica-se ao mesmo tempo que a pesquisa ganha densidade. O trabalho enriquece-se com a colaboração entre o pesquisador e os próprios protagonistas, intercambiando papéis alternativamente, negociando significados e olhares sobre a realidade vivida e percebida no tempo da pesquisa. Mesmo seguindo um roteiro, o percurso da pesquisa vai se modificando, sendo a flexibilidade uma das marcas deste projeto, e possibilitando a articulação num movimento em espiral entre a teoria e os dados e novamente a teoria recursivamente. Nosso percurso teórico-metodológico está sempre orientado pelos dados. Não estudamos a linguagem senão pessoas que falam, que utilizam a língua de determinadas maneiras em determinados contextos e que fazem acontecer coisas com ela, envolvidos em relações de poder que podem perceber-se ou não mas que não podem ser ignoradas porque estamos atravessados por elas.

Procuramos também em todo momento tanto a participação dos atores na pesquisa como a promoção da reflexão sobre suas atividades nos seus vários papéis de educadores, integrantes de um projeto educacional e receptores duma política linguística.

113 "From an ethnographic perspective, the distinction between linguistic and non-linguistic is an artificial one since every act of language needs to be situated in wider patterns of human social behaviour, and intricate connections between various aspects of this complex need to be specified: the ethnographic principle of situatedness."

Entendemos também que esta escolha não é neutra, que colocar o olhar sobre certas relações, tanto no nível micro como no macro, nos afasta da pretendida neutralidade de outros paradigmas. Assim nossa atividade etnográfica é também política, as vezes explícita, as vezes implícita, mas não esenta de considerações ou asséptica. Fazemos pesquisa para contribuir com as pessoas e instituições que estudamos, no seu ambiente, o que nos exige compromisso. Coincidimos nesse sentido com as palavras de Fabian

Não penso que exista essa coisa chamada neutralidade por uma simples razão: ela exigiria um lugar que estivesse acima das outras coisas. Posso, no entanto, imaginar esse lugar, e posso escrever como se eu o ocupasse, mas ele não existe. Há sempre uma constelação política e histórica na qual nos encontramos. Estamos sempre numa situação política. (Fabian, 2006: 516)

Acreditamos também que, diante desta situação retomamos a afirmação de Blommaert e Jie de que a etnografia

tem o potencial e a capacidade de desafiar pontos de vista estabelecidos, não só da língua, mas de capital simbólico nas sociedades em geral. Ela é capaz de construir um discurso sobre os *usos sociais da linguagem* e as dimensões sociais de comportamento significativo que difere fortemente de normas e expectativas estabelecidas, na verdade leva o *funcionamento concreto* dessas normas e expectativas como pontos de partida para questioná-los, em outras palavras, toma eles como *problemas* e não como *fatos*.¹¹⁴ (Blommaert e Jie, 2010:)(grifo nosso)

Focar no funcionamento concreto de normas e expectativas, olhar eles como problemas, nos coloca numa linha de pensamento crítica. Consequentemente, também é possível pensar que este enfoque pode contribuir para a democratização de formas de conhecimento. Como sugere Lucena (2015),

Dentro daquilo que convencionamos chamar de pesquisa de “cunho etnográfico”[...] entendemos que essa perspectiva permite, ainda que em alguma medida, democratizar formas de conhecimento. A democratização torna-se importante por trazer à tona realidades e práticas situadas de

114 “it has the potential and the capacity of challenging established views, not only of language but of symbolic capital in societies in general. It is capable of constructing a discourse on social uses of language and social dimensions of meaningful behaviour which differs strongly from established norms and expectations, indeed takes the concrete functioning of these norms and expectations as starting points for questioning them, in other words, it takes them as problems rather than as facts. Central to all of this is the *mapping of resources onto functions*: the way, for instance, in which a standard variety of a language acquires the function of 'medium of education' while a non-standard variety would not. This mapping is socially controlled; it is not a feature of language but one of society. Ethnography becomes critique here: the attributed function of particular resources is often a kind of social imagination, a percolation of social structure into language structure.” p.10-11

linguagem pouco valorizadas em relação a discursos hegemônicos. [...] A etnografia contribui com a democratização, uma vez que busca revelar os significados das ações do ponto de vista dos participantes, considerando a relação entre linguagem, contextos específicos e questões sociais e políticas. (LUCENA, 2015)

Essa contribuição que procuramos fazer, visa sempre a relação dialógica com os participantes das pesquisas, e ao apresentar nosso trabalho tentamos preservar os pontos de vista dos envolvidos e, ao mesmo tempo, trazer a voz de quem não sempre se vê contemplado nos relatos oficiais.

Para essa tarefa, as ferramentas de análise da fala e interação que propõem a etnografia e sua especialidade correlata, a microetnografia, resultam limitadas. Lembrando que “un análisis es, después de todo, *un proceso selectivo de representación de un fenómeno determinado con el fin de iluminar algunas de sus propiedades.*” e que “*análisis implica transformación, con algún propósito.*” (Duranti, 2000) trazemos para auxiliar a concretizar nosso propósito o arcabouço teórico da análise dialógica do discurso (ADD) de inspiração bakhtiniana. Uma descrição mais detalhada dessas ferramentas será apresentada no apartado 2.4.1. Para ilustrar por enquanto vale trazer as conhecidas palavras de ordem metodológica escritas em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2006)

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN,[VOLOSHINOV] 2006)

lembrando que:

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

A nossa análise, além de respeitar a ordem proposta pela ADD, focará nas relações entre os enunciados de diferente caráter levando em conta que

As unidades reais da *cadeia verbal* são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do *curso histórico das enunciações*. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação. (grifo nosso)

Nossa tarefa analítica então vai na direção de identificar esses pontos de contato, analisar a cadeia dialógica na qual se relacionam distintos enunciados (portarias, relatórios, declarações, depoimentos, aulas) de diversos gêneros aparentemente inconexos, assim como inscrevê-las nesse curso histórico.

Feita a apresentação geral das nossas escolhas, nos próximos apartados detalharemos o processo.

3.2 O campo da pesquisa

A partir das conversas iniciadas com a coordenação do PEIF na região da fronteira gaúcho-correntina, a cargo da UFSM, ainda antes deste projeto de pesquisa se concretizar, a escolha das escolas onde se desenvolveria o trabalho de campo resultou clara, já que no ano 2013 somente estavam envolvidas quatro escolas, duas do lado gaúcho em São Borja, e duas do lado correntino em Santo Tomé. Quando iniciamos o trabalho de campo em 2014 a situação era a mesma, e no transcurso de 2015, diante da incorporação de outras escolas são-borjenses, a decisão foi a de manter o foco nessa quatro instituições.

O primeiro contato direto foi com a Secretaria Municipal de Educação de São Borja, que conta com uma coordenadora para os projetos Programa Escolas Interculturais de Fronteira, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Programa Mais Educação. Essa pessoa foi quem deu as devidas autorizações para ingressar nas escolas, nos apresentou aos diretores e até nos primeiros momentos acompanhou as visitas, disponibilizando um carro da prefeitura para chegar na escola mais afastada.

Os contatos em Santo Tomé foram realizados de maneira direta com as diretoras, iniciando-se via apresentação da professora supervisora da UFSM através de correios eletrônicos e fundamentalmente via redes sociais. Sobre este último

ponto vale destacar que hoje é um dos meios de comunicação mais utilizados entre os grupos envolvidos no programa, via página no facebook e por contatos pessoais, que ajuda a manter a sensação de proximidade entre os docentes em ambos os lados da fronteira. No caso santotomenho, é preciso aclarar que a zona já não conta com uma coordenação do PEIF pelo que consultamos diretamente às diretoras de escola, por uma razão de ordem prática, se era necessário solicitar permissões no nível provincial ou distrital para ingressar no campo, ao que responderam que não, e deram a autorização do caso.

Durante as visitas às escolas santotomenhas tivemos a notícia de que se produziram jornadas de formação docente da modalidade “Escuelas de Frontera” na cidade de Paso de los libres, e fomos convidados a participar destes eventos, registrados no trabalho. Dado que aconteceria no dia seguinte, a decisão foi partir e solicitar a permissão para as formadoras na hora, o que não gerou inconveniente nenhum, já que foi informado às autoridades e foi possível repetir os registros um mês depois. Essas jornadas realizaram-se numa escola que foi parte do PEIF nos seus inícios. A província de Corrientes chama às escolas de Santo Tomé, Gral. Alvear, La Cruz e Paso de los libres, convocadas para essa formação, “Escolas pioneiras”.

A coordenadora do PEIF numa etapa anterior foi entrevistada no seu lugar de trabalho, o Instituto Superior de Formação Docente. Se bem não forma nem formou parte do Programa, é uma instituição de notável presença na região, formadora da maioria dos professores argentinos entrevistados, e caixa de ressonância de tudo que acontece no âmbito educativo da província de Corrientes, com influência em várias cidades próximas. É por isso que será motivo de nossa atenção, mesmo não sendo o foco principal de nossa pesquisa.

Estão envolvidos neste estudo, do lado gaúcho, 9 (nove) profissionais (dois gestores, sete professores). Destes professores 5 (cinco) estão ou estiveram envolvidos diretamente com o programa, e dois cuja área de atuação não estavam relacionadas ao PEIF (Ciências e História) foram informantes relevantes.

Em território correntino envolveram-se 11 (onze) profissionais: 5 (cinco) de uma escola, dos quais uma era a diretora, e 6 (seis) na outra dos quais dois eram diretora e vice-diretora respectivamente. Analisaremos também as aulas de (2) duas

formadoras e a entrevista com a antiga coordenadora regional do PEIF e os relatórios cedidos por ela.

Outros informantes (vizinhos, funcionários) participaram do trabalho, não estando eles diretamente vinculados a escolas ou áreas conexas ao programa.

3.2.1 As escolas de fronteira e a pesquisa de campo.

Escrevemos com anterioridade que a escolha das escolas foi natural, por serem as únicas na região envolvidas no Programa no momento de ser formulado nosso projeto e ainda durante nossa primeira viagem de campo. A decisão de transitar pelos dois lados da fronteira foi fundamentada em três questões:

- Do levantamento bibliográfico feito entre os trabalhos acadêmicos se desprende a pouca atenção recebida pelas escolas parceiras e seus integrantes, lacuna que pretendemos começar a preencher, dado que não achamos conveniente estudar um programa que visa a interculturalidade sem escutar aos parceiros.
- Como parte do trabalho de cunho etnográfico, é necessário percorrer os caminhos que os docentes e outros habitantes da fronteira transitam, de modo de ter a experiência “passando pelo corpo” do pesquisador.
- O interesse pessoal do pesquisador, entando educador formado na Argentina e morando no Brasil, atravessado pelas problemáticas das práticas linguísticas híbridas tanto na vida acadêmica como pessoal.

Optamos por identificar as escolas como nomes de fantasia, ligados ao rio Uruguai, presença bela e imponente que costura as ribeiras, as vezes mansamente e outras com fúria. Escolhemos nomes de peixes para as escolas santotomenhas e de árvores para as são-borjenses, como forma de homenagem a tudo o que rio brinda, e as vezes arranca.

3.2.1.1 As escolas de São Borja

As duas escolas apresentadas estão regidas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Borja. A entrada delas no PEIF é de longa data, são as de maior permanência nele, mas não foram as primeiras em ingressar no programa. Atualmente algumas escolas estaduais ingressaram ao programa.

E.M.E.F Butiá

Localiza-se na periferia, perto do campus da Unipampa, no bairro conhecido como “Paso”. É um bairro onde percebe-se a falta de infraestrutura em geral, e que moram pessoas de baixa renda. Durante o ultimo período da pesquisa, o bairro foi várias vezes notícia por temas relacionados ao tráfico de drogas. O caminho até a escola é longo, tem que cruzar a cidade toda e sair em sentido do Rio Uruguai. A escola ali é uma referência, e o prédio é recente, sem sinal nenhum de deterioro, espaçoso e bem equipado. Tem um amplíssimo pátio central e o prédio o circunda formando um claustro. É para destacar que conta com uma sala nova chamada de Intercâmbio Argentina-Brasil, com vários computadores e quadros alusivos à irmandade entre Argentina e Brasil e com Santo Tomé: um desenho com o sol da bandeira argentina e céu azul do cruzeiro brasileiro, uma pintura baseada numa fotografia com uma cuia e as margens do Rio Uruguai (com as indicações de qual era qual) e uma impressão com bonecos que tem de fundo a Ponte da Integração. Tem brinquedos didáticos e um pequeno estante biblioteca onde convivem livros de contos clássicos europeus em espanhol (“La cenicienta” “Caperucita Roja”) e excelentes livros que provêm do Mercosul Educativo, de autores latino americanos consagrados, e outros de leitura avançada. A sala está sendo dividida também com Inglês, que se nota na presença dos dicionários de inglês junto com os de espanhol. Além disso não existe outra referencia.

Fora dessa sala, o único cartaz em espanhol é um quadro do Sagrado Coração de Jesus com legenda em espanhol, que se encontra perto da direção.

A escola é de tempo integral e em todas as salas tem ao menos um aluno de inclusão. A impressão geral é a de uma escola bem estruturada e levada com dedicação.

E.M.E.F. Jerivá

Localiza-se no centro da cidade, a poucas quadras da prefeitura, e atende uma população majoritariamente de baixa renda. O prédio que ocupa é modesto e apenas conservado, de dimensões menores do que a escola Butiá, com um grande portão, entrada e pátio central de chão, um jardim na frente, uma quadra de esportes nos fundos e uma cobertura de usos múltiplos na frente de uma asa do prédio, que na última visita tinha mesas de pingue-pongue. Nas sucessivas visitas, percebemos que a equipe de gestão faz um grande esforço para a manutenção do prédio, e aos poucos conseguem melhorá-lo, tanto pelo envolvimento pessoal como pelo uso que fazem do dinheiro do PDDE. Num canto do pátio está o galpão crioulo, de madeira, que é muito utilizado, com uma churrasqueira e fogão de lenha no fundo, enfeitado à moda tradicionalista, com cuias e pilha de lenha. Fomos testemunhas dos churrascos e as reuniões com os professores que ali acontecem. Na frente dele, entre o galpão e a cobertura, está o mastro onde são hasteadas as bandeiras do estado, da república e da cidade, e num canto próximo tem um poste fincado. Esse poste é usado durante a semana Farroupilha para sustentar uma panela de ferro onde arde a “chama da tradição”.

Na escola tem presença o tradicionalismo gaúcho além das datas comemorativas. As crianças que o desejam participam do Piquete “Luzeiro da tradição” formado pelos alunos e docentes da escola.

A escola é de tempo integral e atende todas as séries do ensino fundamental. O corpo docente e auxiliar tem vários homens e nenhum professor encontra-se próximo à aposentadoria. A equipe de gestão recém completou um período e foi reeleito para mais um. Em geral parece uma escola onde existe camaradaria e o pessoal está comprometido com a escola em geral e com o PEIF.

3.2.1.2 As escolas de Santo Tomé

As escolas de Santo Tomé, pela conformação do sistema educativo argentino, estão regidas pelo Consejo General de Educación, dependente do Ministerio de

Educación de la Provincia de Corrientes. A presença desse organismo na região é através das supervisões regionais.

A escola primaria argentina equivale ao Ensino Fundamental I e até a 7ª série do Ensino Fundamental II, atendendo, idealmente, crianças até a idade de 12 anos. Nos casos que nos ocupam, a tendência é que permaneçam com sobre idade devido às dificuldades de aprendizagem que verificam-se em número importante de alunos, ligadas muitas delas à condição socioeconômica precária.

A modalidade de tempo integral não está implementada na cidade, pelo que as escolas permanecem abertas durante as tardes para atividades extracurriculares ou de apoio aos alunos com dificuldades, que assistem voluntariamente. Por essa circunstância as escolas não contam com refeitórios, pelo que o lanche que ganham é consumido dentro das salas de aula.

Escola Boga

Esta escola é centenária, fez 100 anos em 2015 quando já tínhamos concluído nosso trabalho de campo. Localiza-se numa zona de periferia, perto de uma linha ferroviária desativada, numa estrada de chão. Atende uma população de baixa renda, com problemas de repetência entre os alunos, que mora na zona.

No mesmo quarterão encontra-se um Jardín de Infantes Nucleado (Centro de Educação Infantil). É uma construção espaçosa e típica da década de 1950, uma etapa de expansão da cobertura de educação primária. A escola conserva ainda muito mobiliário e lembranças de outras épocas exibidas nos corredores amplíssimos. Como a maioria das escolas argentinas, cartolinas com os próceres da pátria decoram os corredores aludindo às datas cívicas.

Escola Surubí

A escola que chamamos Surubí também é uma escola histórica, fundada em 1918, cujo prédio conserva o frente original preservado depois de uma reconstrução no ano 2000, necessária pela destruição ocasionada por um tornado. Localiza-se no centro, muito próxima à Prefeitura, a Igreja Matriz e a praça principal.

Integrada al programa em 2006, durante esse tempo foi parceira de mais de uma escola são-borjense até ficar associada com a escola Butiá. Ela conta com amplos espaços comuns (pátio coberto, usado como salão de usos múltiplos e dois pátios com grama) uma sala de informática, uma modesta biblioteca, e a sala de direção e vice direção. As salas de aula estão distribuídas ao redor dos pátios em dois construções diferentes com amplos corredores. Todas as salas onde não se dão aulas têm cartazes indicativos bilíngues.

A comunidade que atende é população de baixa renda que vem de longe. Ao contrário da outra escola santotomenha os alunos vêm de outros bairros, o que motiva que as inclemências climáticas produzam uma grande baixa no nível de comparecência, sobre tudo nos horários das aulas de reforço. Nesses dias, fomos testemunha, a clássica divisão por séries é substituída por um grupo único de trabalho, que só se divide para trabalhar conteúdo específico. Este era o panorama geral com que as professoras brasileiras se deparavam nos cruces: uma sala multisseriada. Com os mesmos problemas da outra escola.

3.2.2 Os professores

Antes de particularizar nos docentes das escolas objeto do nosso trabalho, resulta importante apontar algumas questões gerais que têm a ver com o funcionamento dos sistemas educativos nacionais e do PEIF em geral que fazem parte da problemática estudada. Identificamos as nacionalidades precisamente porque não são particularidades da região mas diferenças que podem aparecer em qualquer ponto que estivéssemos estudando da fronteira.

Os professores brasileiros

- São formados em alguma Universidade ou Faculdade da região (pedagogos e licenciados, para o Ensino Fundamental II), ou pelo Curso Normal (magistério, ligado ao Ensino Fundamental I).
- Cumprem suas funções durante a manhã e a tarde, podendo atender durante esse período somente uma escola.
- Não ganham nada por participar do PEIF, para eles é uma tarefa a mais.

- Os diretores são eleitos pelos docentes.

Os professores argentinos

- São formados por instituições chamadas Institutos de Formación Docente, vinculados ao âmbito provincial, sucessores das antigas Escuelas Normales Superiores. Somente as professoras de Português são Licenciadas formadas na Universidade.
- Geralmente cumprem um turno de trabalho só, podendo atender no contra-turno uma outra escola ou outra turma se a escola tiver dois turnos.
- As participantes do PEIF foram escolhidas por concurso, e suas tarefas estão ligadas com exclusividade a ele.
- Os diretores são escolhidos mediante postulação e avaliação da pontuação num listado público.

EMEF Jerivá

A professora entrevistada coordena as atividades do PEIF como coordenadora pedagógica, junto com a professora de espanhol. Ela mesma participou dos cruces antes do 2010. Essa circunstância faz com que o envolvimento que ela tem seja maior e que, devido a sua posição, possa tomar decisões autonomamente, como o uso da verba federal para contratar oficinistas. Ela tem participado de todas as atividades do programa, como seminários, encontros e capacitações, para os que produziu materiais. Atualmente seu foco está na gestão. Ela não fala espanhol.

EMEF Butiá

O grupo entrevistado na escola é bem variado, dado que foi possível permanecer mais tempo e interagir mais. Está composto por 5 (cinco) professores vinculados ao programa. O envolvimento da equipe de gestão com o PEIF é grande, e a receptividade do grupo da escola em geral também. Além de professoras que participaram nestes anos dos cruces, a professora de espanhol também se encontra

formando parte da proposta e promovendo e participando de atividades vinculadas ao programa. Nenhum dos atuantes na EF I trabalha em outra escola. Os professores de área (História, Cs. Naturais, Educação Física) também foram informantes. A relação com a outra escola é fluida.

Salvo a professora de espanhol, nenhum docente diz falar essa língua.

Escola primária Boga

As professoras entrevistadas, foram as participantes de cruces, a Diretora e a professora de Português que também faz parte da equipe PEIF. A Diretora está envolvida na proposta mas durante sua gestão não houveram cruces. Todas as professoras foram formadas no IFD Jorge Luis Borges, o formador de professores da região, menos a professora de português, formada na UNAM. O grupo está consolidado, e divide tarefas durante o turno vespertino, chamado “Terminalidad educativa” para quem deve terminar a escola, e “apoio escolar” para os alunos com dificuldades. Elas têm uma relação pessoal boa, e compartilham a empolgação pela tarefa de promoção da interculturalidade e também a inquietude pela instabilidade laboral. É marcada a diferença que faz o corpo docente regular da escola com elas, dado marcado pela diretora. Também não têm uma relação fluida com a escola Surubi, fato atribuído à atitude geral do outro grupo. Salvo a professora de português, nenhuma diz saber falar essa língua.

Escola primária Surubí

Aqui foram entrevistadas separadamente a equipe de gestão composto por Diretora e Vice diretora, e o grupo de 4 (quatro) docentes que participaram dos cruces. O grupo é maior mas a efetiva participação tanto nos cruces como nas entrevistas se reduz a esse numero.

Igual que acontece na outra escola as professoras foram formadas no IFD Jorge Luis Borges, menos uma das professoras formada na sua cidade de origem, Paso de los Libres. O grupo também está consolidado, e da mesma maneira divide tarefas durante o turno vespertino, entre “Terminalidad educativa” e “apoio escolar”

para os alunos com dificuldades. Aqui também notamos uma relação pessoal boa, e a empolgação pela tarefa de promoção da interculturalidade e também a inquietude pela instabilidade laboral. O corpo regular da escola também não tem boa relação com elas, o que foi apontado com preocupação por elas. Elas não fazem referência ao grupo da outra escola correntina.

Nenhuma delas diz falar português.

3.3 A geração de dados

O etnógrafo usa dois médios primários de geração de dados: observar e perguntar (ERICKSON, 2001, *em* COX e PETERSON: 13). Observar e perguntar foram tarefas que começaram antes de entrar no campo, já que o trabalho tem como antecedente a participação numa oficina demonstrativa do trabalho por projetos proposto no Modelo PEIF na UFSM, junto a coordenadora regional do programa. Observar e perguntar foi a atitude que levou à escrita do projeto de pesquisa, e a adoção da opção etnográfica a colocou em primeiro plano. Lembremos então que, etnograficamente

Observar e perguntar podem gerar diferentes fontes e tipos de dados: notas de campo escritas pelo observador, comentários das entrevistas, gravações que se tornam a base para as transcrições de comportamentos verbais e não verbais e documentos locais, incluindo material demográfico e histórico, cada qual tendo um *status* epistemológico diferente como evidência. Um planejamento efetivo de uma geração de dados compreende tantas dessas fontes quantas possíveis, sempre incluindo observação, entrevista, coleta de documentos locais e, frequentes vezes, gravação. (ERICKSON *em* COX e PETERSON, 2013: 13)

Assim, incluímos esse tipo de fontes múltiplas na nossa pesquisa, adicionando uma base documental que não é local senão “oficial” por se tratar de uma pesquisa que trata sobre uma Política Linguística explícita e documentada em várias fontes que colaboram com o entendimento e análise posterior dos outros dados.

Através da web foram colhidos os documentos oficiais nos sites do Mercosul e Ministérios; formou-se um arquivo de artigos acadêmicos, teses e dissertações direta ou indiretamente relacionadas com o PEIF, a região e estudos conexos; pesquisaram-se dados históricos das cidades e procurou-se manter contato via redes sociais com as notícias da região. Indiretamente, o trânsito pelas disciplinas

do mestrado motivou a leitura de literatura de autores são-borjenses e da temática tradicionalista, que permitiram a confrontação com as impressões recebidas no trabalho de campo.

O trabalho de campo começou em setembro de 2014 em ocasião da Semana Farroupilha. Foi feito o contato com a Secretaria de Educação e a coordenadora dos programas para nos receber e obter a permissão para a pesquisa. Nessa viagem foram visitadas as escolas de São Borja, entrevistados os grupos de professores referidos e realizou-se o registro fotográfico da cidade e as escolas, procurando estabelecer qual é o ambiente geral que vive-se na cidade e os aspectos mais relevantes do cotidiano são-borjense. Participamos das atividades das escolas e tentamos reconhecer as principais problemáticas delas. Essa primeira visita foi de uma semana. A partir de ali abriu-se um período de espera para as atividades do PEIF recomeçar, já que éramos informados periodicamente pela supervisão da UFSM que não estavam acontecendo atividades formais devido ao corte temporário de verbas do MEC.

A partir da liberação desse dinheiro foi possível retomar a pesquisa de campo. Foram contatadas as autoridades de uma das escolas de Santo Tomé e comprovado o andamento de atividades ligadas a uma modalidade nova que envolvia as escolas de fronteira, tudo via redes sociais. A segunda viagem foi realizada durante duas semanas do mês de Outubro de 2015, realizando-se visitas e registrando-se entrevistas nas duas escolas santotomenhas, e uma nova visita e registro fotográfico e de entrevistas em São Borja. Surgiu durante o trabalho outra viagem dentro de Corrientes para registro de uma jornada de formação com todos os docentes das escolas envolvidas com anterioridade no programa, as “escolas pioneiras”. Nessa ocasião também aproveitou-se o tempo para registro da vida cotidiana de Santo Tomé e a recuperação, por referência dos docentes, de vídeos sobre a cidade emitidos na TV Pública argentina, e do vídeo emitido pela TV Escola. Tivemos oportunidade de contatar quem fora a supervisora do PEIF em anos anteriores, hoje na gestão do IFD da cidade e marcar uma entrevista para a viagem seguinte junto com a provisão de alguma documentação pessoal da professora. Outros depoimentos interessantes foram obtidos entre vizinhos de São Borja e Santo Tomé, alguns deles registrados em áudio, que permitem refletir sobre a problemática

particular das cidades e sua relação entre si e com a Ponte da Integração. De uma nova visita à Biblioteca Pública Getúlio Vargas obteve imagens antigas da cidade de São Borja e da construção da ponte, junto com o texto de uma dissertação sobre interações espaciais e cidades gêmeas na fronteira Brasil-Argentina que o pessoal cedeu como material digital.

A terceira viagem foi realizada um mês depois, em novembro de 2015. Novamente foram visitadas as escolas, onde foi possível obter imagens em vídeo e digitalizar documentos que registram o andamento do programa em anos anteriores. Assistimos e filmamos uma segunda jornada de formação em Paso de los Libres. Foi realizada e gravada a entrevista com a ex-coordenadora das escolas bilíngues e obter com posterioridade alguns relatórios. A viagem interrompeu-se inesperadamente por problemas de saúde do investigador, o que também possibilitou viver a experiência de ser atendido num Hospital Público da cidade de São Borja.

Desde a volta do trabalho de campo mantêm-se a comunicação com os protagonistas via redes sociais, tal como eles costumam fazer durante o ano.

3.3.1 Os instrumentos da geração de dados

Os instrumentos utilizados foram a observação, a entrevista semiestruturada, a video filmagem, a pesquisa documental e bibliográfica, e o diário de campo.

A observação atendeu às rotinas e aos ambientes escolares em geral, e a relação entre os docentes. Permanecemos nas escolas em horário de trabalho dos docentes, visando compartilhar com eles as atividades que, como as comemorações da Semana Farroupilha, não têm relação direta com o PEIF mas são de importância para o conhecimento geral do andamento da escola e da cultura escolar. Realizamos também observações e registros em lugares típicos das cidades procurando viver momentos do cotidiano e pesquisando a história inscrita nesses lugares. De muita importância foi transitar várias vezes a Ponte da Integração. Para as observações também utilizamos o registro fotográfico.

As entrevistas gravadas foram realizadas entre os grupos de docentes, as equipes de gestão das escolas e a ex-coordenadora do lado correntino. Trata-se de registros em áudio de entre 90 e 120 minutos cada uma, realizados todos no

ambiente de trabalho de cada um, contando as experiências vividas no PEIF, a impressão que têm no presente do programa e a visão para um futuro.

As vídeo filmagens foram obtidas durante duas jornadas de formação para o pessoal das escolas interculturais de fronteira pioneiras. Procurou-se focar nas falas das professoras formadoras e em alguns momentos extra de conversação dos docentes com elas que julgamos interessante registrar.

A pesquisa documental começou com os documentos oficiais produzidos pelo Mercosul e os Governos Federais, visando trazer a voz oficial sobre a política implementada. Como vozes oficiais também incorporamos relatos publicados pelos ministérios e as portarias relacionadas com o programa publicadas no Diário da União. Outros documentos foram obtidos em campo, como relatórios e digitalizações de livros de registros das escolas.

A pesquisa bibliográfica buscou colher material produzido sobre a questão intercultural na fronteira, sobre relações socioeconômicas, questões históricas e de construção de identidade, e estudos de similares características ao nosso, visando compreender o campo e os antecedentes antes de encarar nossa pesquisa. Com o objetivo de construir um estado da arte pesquisamos a produção de artigos acadêmicos e principalmente teses e dissertações que tratassem especificamente sobre o PEIF, realizando um trabalho de descrição e comparação que já foi apresentado no apartado 1.3.

O detalhamento de todas as ações e as reflexões que foram surgindo no andamento da pesquisa foi recolhido num diário de campo, arquivo fundamental de nossas ações.

3.3.1.1 A base documental

A base documental deste trabalho foi constituindo-se desde os primeiros momentos de formulação do projeto. Ao mesmo tempo que toma-se a decisão de conformar um estudo de cunho etnográfico, na hora de proceder a analisar os dados se faz necessário contar com base documental para proceder à triangulação¹¹⁵

115 “Na medida em que a análise vai sendo realizada, e as intuições acerca dos padrões desenvolvidos com base em notas de campo são cruzadas e confirmadas em relação aos dados das entrevistas ou documentos locais, tem-se uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação. O termo formal para isso é “triangulação”. ERICKSON, em COX e PETERSON Obra citada. p.14

deles. Como afirmam Lüdke e André (1986) “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou visando uma nova interpretação, no nosso trabalho ela representa principalmente as vozes oficiais.

Utilizamos em princípio o documento conhecido como “Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol” que foi fruto do acordo bilateral entre Argentina e Brasil que deu início às atividades e ao PEIBF, com “B” de bilíngue. Este documento foi organizado com o projeto já em andamento, e sucessivamente reformulado sem grandes correções a partir de sua extensão aos outros países do Mercosul. Sua importância, além de ser o fundador, é a de contar com a descrição tanto das intenções declaradas da política como a do modelo a ser implementado. Outro documento utilizado é “Política para una nueva frontera o cómo transformar una división en una suma” de autoria de Lía López, coordenadora do programa no nível federal em Argentina, que pretende ser um balance de gestão até esse momento, ano 2007. O documento “Pedagogía de Frontera. La experiencia de la Escuela Verón” do mesmo ano, dialoga com esse texto e inclui vozes de docentes que não são foco da nossa pesquisa mas compartilharam suas experiências no programa e foram nossos colegas nas formações. Incluímos também o recente Boletim do programa da TV Escola “Salto para o Futuro” “Escolas Interculturais de Fronteira” como uma voz oficial, já entendemos que representa aquilo que o MEC exhibe para a sociedade por seus canais públicos. Estes constituem o núcleo de documentos oficiais que complementamos com textos de portarias do Diário da União que aportam definições importantes para o estudo, e outros documentos que circulam nos sites oficiais dos ministérios.

Os documentos locais são relatórios vários e registros digitalizados obtidos em campo, que marcam o pulso do que esteve acontecendo até o momento e aporta as vozes de atores fundamentais como os coordenadores regionais e os diretores de escola. Essas vozes são o elo que une a oficialidade com os docentes, e são mais

uma das camadas da cebola que resulta necessário descascar para ver a realidade de uma PL funcionar.

As outras camadas, mais profundas, as obtemos a través da observação e das transcrições das entrevistas e aulas.

3.3.1.2 A observação

Como resulta comum nos trabalhos de campo, se começa observando “tudo” para logo focar em objetivos específicos (BLOMMAERT e JIE, 2010 p.29). Nossa observação visa constatar ou refutar certas expectativas que tinham gerado-se da leitura de documentos, trabalhos acadêmicos, e de anteriores viagens sem objetivos científicos. O exercício de observação vai focando-se nesse estúdio, na medida em que a estratégia é passar tempo nas escolas e sair logo andar pelas cidades para olhar o andamento do cotidiano das cidades acontecendo ao redor dessas escolas. Sem a possibilidade de fazer permanências de longos períodos, ainda é suficiente para ter a percepção que da sentido a muitas coisas escutadas nos depoimentos ou no sentido inverso, é possível perguntar sobre o observado aos entrevistados no seu papel de cidadãos normais. Assim começa a se aproximar os níveis de observação e se fazem a s primeiras conexões. Como dizem Blommaert e Jie (2010: 30)

Descobrir tal coisa demanda, como você pode ver, a *observação em vários níveis, diferentes momentos e lugares* - [...]. E também (ainda mais importante) exige fazer conexões entre pedaços de informação recolhida nos diferentes níveis, tempos e lugares- este é o trabalho de contextualização: coisas que você pode encontrar aqui precisam ser ligadas a coisas encontradas em outros lugares na tentativa de estabelecer conexões contextuais ("isto é um efeito daquilo ',' isto pertence à mesma categoria que isso", "isso só pode ser entendido em relação com"...)¹¹⁶ (BLOMMAERT E JIE, 2010: 30) (grifo no original)

Esses diferentes níveis, momentos e lugares localizam-se tanto dentro das escolas como fora delas. Momentos de observação importantes são tanto os vividos como testemunha de aulas, as festas escolares e as viagens feitas junto às professoras, como as múltiplas travessias pela Ponte da Integração e seus

116 “Finding out such thing demands, as you can see, observation at various levels, different times and places-[...]. And it also (even more importantly) demands making connections between bits of information gathered at the different levels, times and places- this is the work of contextualisation: things you can find here need to be connected to things found elsewhere in attempts to establish contextual connections ('this is an effect of that', 'this belongs to the same category as that', 'this can only be understood in relation to that' ...)”

respectivos tramites de aduana, as compras, conversas com motoristas e com a família que presta o alojamento.

A *observação participante* neste caso passa pelos momentos em que o pesquisador convive dentro de uma sala de aula e pode falar com alunos e docentes, quando participa de atividades propostas nos momentos da formação, quando divide a mesa com docentes e autoridades durante um recesso e também durante uma comemoração, acompanhar as viagens, todos momentos “naturais” na vida dos professores. Podemos supor também que durante os momentos vividos fora das escolas o pesquisador participa do cotidiano da vida das cidades como passageiro de ônibus junto aos trabalhadores do CUF, ou do remisse, como cliente do restaurante ou do mercado, como paciente no Pronto Socorro etc. tendo por objetivo participar do contexto da fronteira e visando fazer as ligações quando possível.

Como um quebra-cabeça, observações registradas em fotografias e apontes começam fazer sentido quando contrastadas com entrevistas e vídeos onde as pessoas falam e compartilham suas impressões com o pesquisador.

3.3.1.3 As entrevistas e registros em vídeo

Este estudo utiliza também como fonte entrevistas que catalogamos como semiestruturadas e vídeo filmações. Estas gravações, seguindo novamente a Blommaert e Jie (2010), têm finalidade dupla:

Por um lado, essas gravações lhe fornecem "dados crus" que eventualmente fundamentarão a sua análise como "evidência" e "exemplos". Elas serão os pedaços de informação de primeira mão que serão cruciais para tornar o seu relato dos acontecimentos se fincar academicamente. Assim, suas gravações têm uma função importante após o trabalho de campo. Elas lhe fornecem um arquivo de sua própria investigação. As gravações feitas no início do trabalho de campo serão diferentes das feitas num estágio mais avançado de seu trabalho, a razão é que o seu olhar mudou para temas e eventos mais específicos. [...] A coleção de gravações, neste sentido, documenta a sua progressão através do processo de aprendizagem, que atesta a maneira em que você mesmo se tornou familiar com o que ali acontece. (BLOMMAERT e JIE, 2010: 31)

Assim, essa dupla finalidade de arquivo e registro do percurso de aprendizagem foi a perseguida durante todo o trabalho.

As entrevistas com os docentes têm por objetivo em primeiro lugar, através da escuta, conhecer em profundidade a realidade tal e como eles a apresentam, suas impressões e inquietudes, medos esperanças e dados de tipo subjetivo que aportam ao entendimento da PL operando no seu nível mais concreto. Também da confrontação com os dados empíricos permite traçar um histórico das atividades que trata-se de uma reconstrução que também julgamos valiosa. Produzimos e registramos 6 (seis) entrevistas, três (3) delas grupais: na escola Butiá uma entrevista de 50 minutos com duas professoras e o diretor, na escola Boga 2 (duas) de aproximadamente 120 e 60 minutos respectivamente, com o grupo de professoras e a diretora do estabelecimento, na escola Surubí duas (2) entrevistas de 40 e 100 minutos cada uma, a primeira com a diretora e a vice-diretora e a segunda com o grupo de professoras. No IFD entrevistamos a ex-coordenadora do programa, a entrevista tem uma duração de 70 minutos. Utilizamos também a transcrição de um depoimento de moradores de São Borja sobre questões que também perguntamos aos docentes sobre a vida na fronteira em geral, como forma de apoiar as descrições e obter distintos pontos de vista.

Registradas em vídeo temos as duas jornadas de formação em Paso de los Libres, 63 minutos da primeira e 124 minutos da segunda.

3.3.1.4 O diário de campo.

O diário de campo ou notas de campo é uma parte importante e pessoal do arquivo de nosso trabalho de campo. Esse arquivo “contém tudo que você precisa para reconstruir seu itinerário de ser um estranho a ser um membro conhecedor da comunidade, alguém que agora pode analisar com confiança o que aconteceu.”¹¹⁷ Fundamentalmente brinda informação não somente *do* que vimos mas *do como* o vimos (BLOMMAERT e JIE, 2010), é a memória material do trabalho de campo. Este é constituído tanto por notas colhidas na hora sobre fatos observados como pelas memórias escritas ao finalizar cada jornada, que costumam conter reflexões pessoais variadas e perguntas que são respondidas por novas análises. Durante este trabalho voltamos recursivamente ao diário e as notas, e desse modo trazemos

¹¹⁷“The archive of your fieldwork ideally contains everything you need to reconstruct your itinerary from being an outsider to being a knowing member of a community, someone who now can analyse confidently what went on.” Blommaert e Jie, obra citada, p. 32

para a memória fatos registrados ou ao ler novamente obtemos novas conclusões sobre o que vimos a partir tanto de novas leituras teóricas, como pela possibilidade de reflexão que brinda a distância no tempo. Nesse processo de amadurecimento de conceitos as notas nos lembram o espanto dos primeiros encontros frente às mais consistentes reflexões do final do processo.

Neste estudo o diário é referenciado várias vezes, as vezes transcrito, como auxiliar de outras evidências, com o objeto de favorecer a triangulação dos dados apresentados.

3.4 A organização dos dados.

Como resultado da coleta para a qual utilizamos as fontes já mencionadas, foram obtidos diversos registros que compõem nosso corpus. Procedemos agora a organizar esse corpus de maneira de eles se tornarem dados susceptíveis de análise, como afirma Erickson (1985)

Deve ficar claro [...] que o corpus de materiais coletados no campo não são propriamente dados, mas os recursos para dados. Anotações de campo, vídeo filmagens e documentos locais não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não são dados. Todos estes são materiais documentais a partir da qual os dados devem ser construídos através de alguns meios formais de análise.¹¹⁸(ERICKSON, 1985, p.149)

Assim, a maneira em que o material é apresentado e organizado constitui a primeira aproximação para a análise. Continuando com as considerações de Erickson (1985),

Há nove elementos principais de um relatório de pesquisa de campo:

- Asserções empíricas
- Vinhetas narrativas analíticas
- Citações de notas de campo
- Citações de entrevistas
- Relatórios de dados sinóticos (mapas, tabelas de frequência, figuras)
- Comentários interpretativos enquadrando uma descrição particular
- Comentários interpretativos enquadrando descrição geral
- Discussão teórica

118 "It should be clear from this discussion that the corpus of materials collected in the field are not data themselves, but resources for data. Fieldnotes, videotapes, and site documents are not data. Even interview transcripts are not data. All these are documentary materials from which data must be constructed through some formal means of analysis".(ERICKSON, 1985, p.149)

- Relatório da história natural da indagação no estudo¹¹⁹ (ERICKSON, 1985: 145)

Formulamos asserções empíricas com diferentes níveis de indução durante o andamento do trabalho de campo, que vão variando com o tempo e testemunhando o percurso de nossa aprendizagem. A revisão do corpus ao voltar do campo gera outras produto do conhecimento adquirido e a distância no tempo e o espaço. A análise posterior leva por objetivo confirmar essas asserções ou não, confrontado-as com trechos do nosso corpus. Mas, diferentemente do que em outros paradigmas, não procuramos uma demonstração, senão apresentar a plausibilidade delas.

A vinheta narrativa é a forma como presentamos os fatos que achamos significativos, montamos os possíveis vínculos entre eles construímos uma realidade com o propósito de aportar credibilidade às nossas asserções. É uma representação vívida de um evento cotidiano; visa persuadir o leitor de que as coisas no contexto aconteciam da maneira como afirmamos que eram. Neste sentido também resgatamos o valor das fotografias captadas no campo. No nosso trabalho tratamos elas como signos que ficam plasmados em monumentos, prédios, cartazes e outros suportes que “contam coisas”. O registro fotográfico constitui uma forma de recuperação análoga a ao registro de áudio ou filmado que permite a construção posterior do dado.

Citações de notas de campo, colocadas com sua data, podem servir como evidência da tipicidade de um evento.

As citações de entrevistas perseguem como finalidade apresentar o ponto de vista dos sujeitos, a sua subjetividade expressada com palavras.

Os dados sinóticos, escassos no nosso estudo, aportam ao entendimento presentando os dados agrupados. Alguns deles são gerados pela pesquisa, outros apresentam informações sobre o contexto obtidas de outras fontes que ilustram e apoiam algumas informações sobre o campo.

Descrições particulares fazemos dos fatos que entendemos como relevantes, seja pela importância do fato mesmo ou fundamentalmente por ser típico.

119 “It should be clear from this discussion that the corpus of materials collected in the field are not data themselves, but resources for data. Fieldnotes, videotapes, and site documents are not data. Even interview transcripts are not data. All these are documentary materials from which data must be constructed through some formal means of analysis.” (p.149)

A descrição geral tem como objetivo central estabelecer a possibilidade de generalização dos padrões apresentados nas descrições particulares

A discussão teórica versa sobre os significados do que surge dos dados.

O que chamamos história natural da indagação no estudo é o informe de como evoluíram conceitos considerados chave na análise ou como resultados não esperados apareceram durante o trabalho de campo e na reflexão posterior.

Acrescentamos a esta enumeração neste caso o que chamamos “base documental” que difere dos “documentos locais” próprios de uma pesquisa etnográfica. Eles resultam importantes na medida que os consideramos eles indispensáveis na cadeia de enunciados que levam do expressado *de jure* no papel até o que acontece *de facto* na prática.

3.4.1 A análise dialógica do discurso como ferramenta de análise dos dados da pesquisa.

“Todo enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva, viene a ser una postura activa del hablante dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos”.
(BAKHTIN, 2002a, p. 274)

Seguindo na linha de apresentação da pesquisa como de cunho etnográfico, é conveniente apresentar a análise dialógica do discurso (ADD) como recurso para a etnografia. A perspectiva dialógica bakhtiniana foi introduzida durante a virada pós-moderna (ou pós-estruturalista) da etnografia, como consequência do esgotamento do paradigma estruturalista. Clifford Geertz foi o fundador da antropologia interpretativa precursora de esta virada com seu livro *A interpretação das culturas*, onde enfrenta a antropologia de pretensões cientificistas fundada por Levi-Strauss e Malinowsky. A virada pós-moderna teve como expoentes a James Clifford e Tyler, entre outros, quem descreveram inicialmente os propósitos de esta mudança a princípios dos anos 1980. Pode se ver a influência de Bakhtin no seguinte trecho

Como a etnografia pós-moderna prefere o “discurso” ao “texto”, ela privilegia o diálogo por oposição ao monólogo e enfatiza a natureza cooperativa e interacional da situação etnográfica em contraste com a ideologia do observador transcendente. Na verdade, ela rejeita a ideologia do “observador-observado”, não havendo nada observado e ninguém que seja o observador. Há, ao contrário, uma produção mútua e dialógica de uma

história comum. Entendemos melhor o contexto etnográfico como o de uma construção conjunta de uma história que, em uma de suas formas ideais, resultaria num texto polifônico, de que nenhum de seus participantes teria a palavra final sob a forma de uma história engessada ou de uma síntese simplificadora – um discurso sobre o discurso”¹²⁰(TYLER, 1986: 126)

Esse modo de entender a disciplina apropria-se de conceitos do Círculo de Bakhtin, como o dialogismo e a polifonia que são colocados no centro da prática etnográfica junto com outros mais para propor um modelo chamado discursivo:

Um modelo discursivo da prática etnográfica dá preeminência á intersubjetividade de toda fala, e ao seu contexto performativo imediato...; as palavras da escrita etnográfica... não podem ser construídas monologicamente, como uma afirmação de autoridades sobre, ou interpretação de uma realidade abstrata, textualizada. A linguagem da etnografia é impregnada de outras subjetividades e de tonalidades contextualmente específicas. Porque toda linguagem na visão de Bakhtin, é uma concreta concepção heteróglota do mundo. (CLIFFORD, 1983:133 *apud* SILVA, 2010).

Quando encaramos a tarefa de propor uma vinheta analítica, usar uma transcrição de entrevista ou uma nota de campo, o que estamos fazendo é colocando as vozes em diálogo, ali onde foram produzidas:

assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som - bem como o próprio som, no meio social". (BAKHTIN,1988:70).

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2006) Voloshinov vai propor a ordem metodológica coerente com esta perspectiva:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em

120 Because post-modern ethnography privileges “discourse” over “text”, it foregrounds dialogue as opposed to monologue, and emphasizes the cooperative and collaborative nature of the ethnographic situation in contrast to the ideology of the transcendent observer. In fact, it rejects the ideology of “observer-observed”, there being nothing observed and no one who is observer. There is instead the mutual, dialogical production of a discourse, of a story of sorts. We better understand the ethnographic context as one of cooperative story making that, in one of its ideal forms, would result in a polyphonic text, none of whose participants would have the final word in the form of a framing story or encompassing synthesis – a discourse on the discourse (TYLER, 1986, p. 126)

ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN,[VOLOSHINOV] 2006)

É importante lembrar que, para os autores do Círculo, “a forma da língua” não se retrine à língua como sistema, pois “o sistema linguístico é produto de uma reflexão sobre a língua” (op. cit: 93). A língua, então, é pensada como sistema é uma construção. O estudo que focaliza as formas linguísticas – na perspectiva de uma “análise linguística abstrata (op. cit: 98)” – nasce, segundo Volochinov, do estudo das línguas mortas, de modo que o foco mantém-se sobre as *formas da língua*. Numa perspectiva dialógica de análise do discurso, o olhar do analista, assim como o do falante, volta-se para a enunciação, uma vez que “a forma linguística somente constitui um elemento abstratamente isolado do todo dinâmico da fala, da enunciação.” (op. cit: 106). Na análise da enunciação, não apenas - ou melhor, não especialmente - as “formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações)” são centrais para a significação, mas os elementos extra verbais são responsáveis pela significação. “Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes.” (op. cit: 132). Isto porque a língua, na perspectiva do Círculo, deve ser vista como cosmovisão. Na “Teoria do romance” Bakhtin (2015) afirma:

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua como cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um maximum de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica.” (BAKHTIN, 2015 :40) (ênfase no original)

Essa cosmovisão a captamos em enunciados que não sempre assumem a forma de texto escrito, mas de enunciado que circula entre as pessoas e que requer do auxílio da etnografia para captar as diversas formas de concretização no seio da sociedade.

Sobre a ordem metodológica “de cima para abaixo”, isto é, das condições concretas até as interpretações linguísticas, apresentada parágrafos acima, retomamos as palavras de Voloshinov que diz que:

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

A nossa análise, além de respeitar essa ordem, focará nas relações entre os enunciados de diferente caráter levando em conta que:

As unidades reais da *cadeia verbal* são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do *curso histórico das enunciações*. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação. (grifo nosso)

Nossa tarefa analítica então vai na direção de identificar esses pontos de contato entre diferentes enunciados (portarias, leis, relatórios, declarações, depoimentos, aulas, cartazes, monumentos) aparentemente inconexos, e exibir as cadeias verbais às que pertencem assim como inscrevê-las nesse curso histórico. Como assinala Voloshinov (2006) ao indicar que o falante não concebe a língua como sistema, “na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção está orientada no sentido da enunciação da fala).” (op. cit: 93). Neste sentido, o autor indica que o falante percebe a língua nos usos concretos, o que visamos capturar com a nossa análise.

Tendo apresentado nosso enquadramento metodológico, no próximo capítulo passamos a mergulhar nos dados e realizar a análise dos mesmos.

CAPITULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para proceder à análise e discussão de dados, a nossa tarefa central consiste em por em diálogo os enunciados que apresentamos, construindo por meio deles cadeias dialógicas. Lembramos que seguindo a concepção dialógica de língua como “ideologicamente saturada, língua como visão de mundo” (BAKHTIN, 2015: 40) este trabalho foi construído, no seu conjunto, seguindo a ordem metodológica apresentada por Voloshinov, já citada em parágrafos do capítulo anterior. Assim nos primeiros capítulos deste estudo procuramos colocar “os sujeitos - emissor e receptor do som - bem como o próprio som, no meio social”. (BAKHTIN,1988:70). Da mesma maneira, ao situar-nos dentro dum contexto acadêmico maior e dialogar com outros autores, e também reconhecendo que como pesquisadores formamos parte do objeto que estudamos, estamos contribuindo à “produção mútua de uma história em comum” (TYLER, 1986:126). A análise aqui apresentada é o final desse roteiro, tratando a língua da maneira como a compreendemos, não como um objeto observável, senão como um conjunto de valores que ganha materialidade nas falas das pessoas.

4.1 A construção dos dados a partir do *corpus*.

Como faláramos no Capítulo 3, para a etnografia a maneira em que o material é apresentado e organizado constitui a primeira aproximação para a análise. A organização do nosso trabalho em geral constitui já uma forma de análise que adere a um tratamento “de cima para baixo”, isto é, desde as condições sociais nas quais emergem os enunciados até as formas concretas que assumem, ligado com a ordem metodológica proposta pelo Circulo de Bakhtin. Assim é como na Introdução temos descrito detalhadamente as condições políticas e históricas em que se desenvolve o PEIF em geral e na região estudada, e fizemos uma extensa resenha de como foi tratado o Programa como objeto de estudo ao longo dos anos. Seguidamente, fizemos uma caracterização geográfica e histórica do meio social da região, e a continuação uma análise da circulação de termos e imagens materializados em *slogans*, imagens televisivas, murais, eventos folclóricos,

monumentos e na arquitetura. Todos eles são tratados como *enunciados* integrando um contexto ideológico que chamamos *ideopaisagem* utilizando o termo cunhado por Appadurai (2004). Assim chegamos até aqui com um conjunto de documentos oficiais, portarias, notas de diário de campo, teses e dissertações, fotografias e imagens digitais, aos que acrescentamos neste capítulo textos de leis, relatórios, e entrevistas onde aparecem múltiplas vozes que atuam ou atuaram em vários níveis do Programa, compondo um *corpus* volumoso. Do confronto entre nossas asserções e os trechos selecionados deste *corpus* é que surgem os dados, tal e como estabelecêramos no capítulo anterior.

Durante a análise do *corpus*, fomos constituindo agrupamentos de enunciados entre os que percebíamos que era possível estabelecer cadeias dialógicas. Através desses diálogos, construímos as categorias que foram emergindo. Ordenamos esses agrupamentos de maneira que dessem conta de percursos/roteiros de aprendizagem, os percursos que fizemos como pesquisadores e que nos levaram a tornar-nos “familiares com o que ali acontece” (BLOMMAERT e JIE, 2010: 31). Desse modo é que apresentamos alguns roteiros que começam com documentos oficiais, para logo confrontá-los com nossas asserções e os depoimentos dos protagonistas. Em outros casos fazemos o caminho inverso, partindo de uma vinheta, um depoimento ou uma nota de campo para chegar ao confronto com nossa voz e a dos documentos oficiais. Na maioria das análises vamos apresentando as cadeias de enunciados fazendo os confrontos entre nossa voz, a dos protagonistas e a oficial sem um critério pre determinado que indique por onde começar ou terminar, sem privilegiar uma voz por cima da outra.

4.2 A construção das categorias

O trabalho de construção das categorias esteve guiado pelas perguntas iniciais que expressam os objetivos deste estudo:

- Qual é o lugar das línguas no PEIF?
- Como se relaciona o PEIF com a Política educacional e a Política de integração?

Tendo elas como norte, encaramos a revisão do material colhido durante os dois anos de pesquisa. Depois duma primeira releitura da parte do *corpus* gerada em campo, do ordenamento e agrupamento dela, e do confronto com os documentos, construímos as primeiras duas categorias: *descontinuidades* e *assimetrias* das quais apresentamos sua definição a continuação:

Assimetrias: Utilizamos a categoria da assimetria para ir além do conceito de “diferença”. Sabemos que tanto as escolas como as cidades e as pessoas têm características particulares que as singularizam, que as fazem diferentes umas de outras. Mas quando aproximamos cidades com histórias em comum, instituições que compartilham as suas finalidades, pessoas com as mesmas idades e profissões e frequentemente com laços familiares em comum, naturalmente esperamos achar entre eles realidades similares. Os próprios discursos oficiais trazem conceitos como os de cidade gêmea, idealizando uma relação entre pares, que o PEIF reproduz quando se refere às escolas parceiras como escola-espelho ou escola-gêmea, sobrepondo as similitudes às diferenças. O descompasso entre as expectativas de simetria entre os recursos, os direitos, as atitudes e outros aspectos que cada protagonista tinha antes de se integrar ao Programa e as realidades vividas foram muito relevantes para o andamento das ações. É o que surge recorrentemente tanto das falas colhidas entre os atores como dos registros documentais. Pela importância conferida a estas assimetrias é que decidimos adotá-las como categoria para fazer parte de nossa análise.

Descontinuidades: Numerosas referências foram feitas aos entraves que o programa teve, de diferentes naturezas: política, orçamentária, burocrática, curricular, metodológica. No conjunto, foi possível identificar que as consequências mais importantes deles foram as diversas e longas descontinuidades nas ações, ao ponto tal que, coincidindo com a maioria dos trabalhos relevados, não foi possível testemunhar cruces, planejamentos conjuntos ou aulas sob a metodologia por projetos, pilares do Programa. Identificamos as descontinuidades como o principal motivo das incertezas, do desânimo e das dúvidas que os envolvidos tiveram com

respeito ao PEIF. A recorrência dessas referências levou-nos a construir esta categoria.

Estas duas categorias, com suas particularidades, resultaram as mais presentes, pela sua frequência de aparição, e a partir delas foi possível elaborar as outras, que se apresentaram ligadas a elas, sem necessariamente estabelecer uma relação de hierarquia. As outras categorias presentes na nossa análise são:

Ideologias linguísticas: definidas no capítulo 2 como

"crenças, ou sentimentos sobre as línguas como são usadas nos seus mundos sociais" (Kroskrity, 2004, p.498), ou "as ideias com as quais participantes e observadores (linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas linguísticas públicas, e de currículos para o ensino de línguas) enquadram suas compreensões das variedades linguísticas e projetam essa compreensões nas pessoas, eventos e atividades que são significativas para eles" (Irvine e Gal, 2000:35) (MOITA LOPES, 2006:20)

revelou-se como uma das categorias centrais da nossa análise. Em toda referência que se faz às línguas está presente alguma forma de ideologia linguística, muitas vezes mais de uma, e as vezes contraditórias entre si. Os sujeitos indicaram como eles percebem os usos, as funções e o lugar que ocupam as línguas tanto em sala de aula como na vida social mais ampla, expressando assim as ideologias linguísticas subjacentes e com diversos graus de consciência sobre elas e as consequências que acarretam para seu desempenho profissional e a vida cidadã e pessoal. Temos entre os professores, seus formadores e supervisores, uma dupla pertença tanto ao grupo social que Moita Lopes define como "falantes e escritores" e ao grupo dos "elaboradores de política", entendendo eles como agentes com essa capacidade.

Política de integração: construímos esta categoria a partir do que os documentos – os próprios do PEIF e os do Mercosul e Faixa de Fronteira - expressam como intenção primeira dos programas e tratamos a própria constituição do Mercosul como a grande política de integração que articula as demais.

Mais Educação, Escuelas de Frontera: selecionamos dos nossos registros as referências que se fazem às políticas e programas oficiais mais recentes, o Mais Educação no Brasil e as Escuelas de Frontera na Argentina. Essa separação nos resulta de utilidade para perceber continuidades e rupturas com a proposta do PEIF inicial, e entender quais seriam as futuras linhas de ação. Centramos a análise no diálogo entre a política explicitada nos documentos e declarações oficiais e o que os protagonistas no chão da escola estão percebendo a respeito delas.

4.3 Análise dos dados

Tendo em conta então que, na prática, as categorias apresentam-se sempre entrelaçadas, que os fatos da realidade não seguem uma ordem analítica e que é o pesquisador quem lhes atribui, escolhemos apresentar as categorias englobadoras *assimetrias* e *descontinuidades* como aquelas que ordenam nossa análise. Marcamos a presença das outras categorias ao longo do corpo do texto, como uma forma de respeitar o nosso propósito de expor as cadeias de enunciados, e assegurar tanto a fluidez das argumentações como preservar a forma em que foram aparecendo esses enunciados, sem forçar os dados para se encaixar na análise. Desta maneira, os roteiros de aprendizagem do pesquisador irão enumerando as diversas assimetrias e descontinuidades, e desse modo iremos descobrindo e analisando o conjunto dos dados apoiados nas categorias já expostas. Começaremos a continuação com uma das assimetrias que caracterizamos como *social*.

4.3.1 A assimetria social

Esta primeira assimetria que apontamos refere-se àquela que existe entre professores e alunos enquanto pertencentes a grupos sociais diferenciados. Quando o/a professor/a fala das práticas sociais nas que ele/ela está inserido/a, quando se toma como referência, é possível que não reconheça a distância que tem com as práticas nas quais os/as alunos/as estão inseridos/as. É importante reconhecer que a interculturalidade que vivem os professores e os alunos é radicalmente diferente.

As professoras e professores, adultos com ensino superior, que acumulam um determinado capital cultural (Bourdieu, 1964), cuja profissão docente lhes proporciona estabilidade e em geral integrantes de famílias onde se conta com mais de um salário, não experimentam as mesmas vivências que as famílias dos seus alunos. Elas são maioritariamente de classe baixa, morando em bairros afastados das escolas e com realidades laborais instáveis (Diário de campo). Isto quer dizer que as possibilidades de deslocamento, de cruzar e ter contato com a outra margem do rio e as pessoas que nela habitam, uma das experiências centrais de interculturalidade fronteiriça, vê-se limitada pelas circunstâncias materiais e sociais. A presença da ponte integradora é marcante, mas enquanto para uns é a ponte para chegar até os outros, para passear, curtir férias ou acessar ao consumo de bens baratos, para outros é a imagem do que não conseguem atravessar, uma presença que marca sua exclusão dessas vivências. A ponte “da integração” está pensada para a integração rodoviária e passagem de mercadorias, para a passagem de caminhões e carros particulares ou de aluguel, constituindo o “Coração do Mercosul” nesse sentido. É o único ponto da fronteira que conta com um Centro Unificado de Fronteira (CUF) para acelerar os trâmites de Aduana/Receita e sanitários. Mas já faz anos que não há transporte público que una as duas cidades. Dessa maneira quem não tem acesso a carro particular ou não consegue pagar pedágios ou a documentação¹²¹ não tem incentivos para cruzar à outra margem. Temos registros¹²² de que até 2011 funcionava uma linha da Empresa Crucero del Norte que unia as duas rodoviárias. Nesse ônibus era comum a imagem de pessoas carregando sacolas com mercadorias de consumo popular que estavam mas baratas de um lado ou de outro, e outras que cruzavam para apostar no Casino de Santo Tomé. Não sabemos quando foi cortado esse serviço e durante o período no campo ouvimos que tinha boatos de que alguém assumiria essa linha mas até agora não aconteceu. Hoje para fazer o trajeto desde São Borja usando transporte público, da maneira como foi realizada esta pesquisa, conta-se com uma linha de ônibus urbano que

121 Nos depoimentos surgiram comentários sobre a “carta verde” um documento exigido para a circulação no território argentino. Os moradores de São Borja podem cruzar sem ele para Santo Tomé mas não ir além, mas para isso o carro deve estar cadastrado na cidade. Os cartórios da cidade de São Borja costumam oferecer o trâmite de carta verde, assim como de documentação escolar e universitária.

122 Em Janeiro de 2011 o pesquisador visitou a zona durante as férias e permaneceu uns dias em ambos os lados da fronteira.

cruza a ponte seis vezes por dia, três durante a manhã e três na tarde, em horário laboral (até 19h.), cujo ponto final é o Centro Unificado da Fronteira (CUF) distante aproximadamente 5 km do centro da cidade de Santo Tomé. Ali, desde a casa de câmbio brasileira ou desde o posto fronteiro da Gendarmeria Nacional Argentina é possível ligar e solicitar um *remisse* (carro de aluguel) com um custo em 2015 de AR \$50 (aprox. R\$ 20). Vemos como esta situação influi de diferente maneira quando comparamos duas situações registradas: durante as sucessivas idas a campo¹²³ foi possível ouvir das docentes brasileiras que algumas delas tinham a “carta verde”, cruzavam para Argentina para visitar Posadas ou passar as férias na cidade de Ituzaingó (Corrientes, AR) ou relatar experiências pessoais de compras e lazer em Santo Tomé. Depoimentos similares ouvimos no lado argentino, como por exemplo:

En los '90 íbamos em colectivo, balsa, y traíamos de todo. Te digo, yo he sido socia de un plan de salud allá y me atendía en el Goulart, y me atendía en clínica privada. Yo tuve un embarazo complicado, y por la complejidad y hasta la medicación me convenía. Todo ese tiempo hemos tenido las despensas y las heladeras repletas. Que nos costó volver [...] cosas que acá era imposible comprar hemos tenido. Era todo: ropa, clazado, cama, mesa, baño, el super, farmacia. Eso vivimos en esos tiempos que es imborrable. También tengo conocidos de haber estado allá en la clase media alta de bajar a la clase media baja. Y de padecer justamente por ahí por el lado del puerto, antes de entrar al centro, que hoy día se recuperaron. Pero vivimos grandes épocas, donde era moneda corriente que entraras a los negocios y te encuentres lleno de argentinos todos los días.

Nosotros vamos todos los años a Canasvieiras, es nuestro lugar em el mundo.[...] siempre vamos al mismo lugar.

Nosotros èramos sócios del los clubes, del Comercial, del São-borjense, del Boitatá... Hay personas que hasta el día de hoy mantienen sus créditos y siguen comprando em Pan Vel [...] en la Quero-quero... (Directora escola Boga)

Ellos son de venir los fines de semana por la noche, al Casino, a cenar. Vienen mucho a los boliches, porque viste que ellos no tienen mucha vida vida nocturna allá. Y nosotros ahora como el cambio está un poco mejor, hay algunas cosas que conviene, pero más les conviene a ellos. Y nosotros los argentinos lo que más beneficio tenemos es cuando vamos a las vacaciones, las playas. Pero es bueno, la recepción de los brasileros es buenísima, lo mismo que acá. (Directora Escola Surubi)

Enquanto isso, numa das salas de aula de crianças do primeiro ciclo de Ensino Fundamental, na escola (Vicente) ao perguntar se conheciam Santo Tomé e

123 Diário de campo 1ª viagem

se tinham cruzado a ponte, só uma delas apontou ter cruzado uma vez, outras duas disseram ter conhecido a ponte, uma com a tia, e as outras nem cruzaram nem conhecem a ponte de perto. As docentes relatam¹²⁴ que não forma parte das vivências dos alunos sair do bairro, que eles circulam muito pouco fora da casa. Outro exemplo extraído do campo¹²⁵ pelas mesmas professoras serve para ilustrar: ao serem perguntadas sobre o trabalho com a metodologia de projetos, relataram que começaram com a pesquisa perguntando o que os alunos santotomenhos queriam conhecer. Elas ficaram surpresas porque as crianças perguntaram se em São Borja tinham prefeito e quem era ele, e até pensaram em ir com ele em algum cruce. Os alunos também queriam conhecer a Praça de São Borja. Outros tópicos foram os pontos turísticos, como são os atos escolares, as festas e a violência no Brasil que assistem pela TV. Outras professoras contaram que alguns alunos não sabem onde fica o Brasil e perguntaram se tinham que ir de avião.

As situações relatadas expõem com clareza que a experiência que está faltando às crianças é o contato direto, pisar o chão da outra cidade, cruzar o umbral. Estas assimetrias entre alunos e suas famílias com os professores, interpelam à proposta do documento Marco multilateral, de vivenciar a interculturalidade através da presença do docente, como *falante nativo* e como “*um profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada...*” (BRASIL e ARGENTINA, 2008: 17). Nesse trecho a voz oficial equipara o docente com um representante de uma *cultura nacional*. Com este movimento se reduz a interculturalidade ao contato com esse representante, que ao mesmo tempo continua a ser um porta-voz de uma *norma culta*¹²⁶ da língua, que é a que utilizam os profissionais da educação. Dessa maneira essa assimetria social entre o profissional docente e o aluno das escolas pesquisadas, que a realidade apresenta, continua sem ser problematizada e só uma das formas possíveis de interculturalidade vem a ser legitimada. A presença do “estrangeiro” ou o “vizinho” na sala de aula é uma forma controlada de exercício da interculturalidade que pode resultar benéfica, mas que pouco colaborará como fator de integração, tal e como

124 Diário de campo 2ª Viagem

125 Diário de Campo 1ª viagem

126 “...a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento) por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita” Faraco, C. Norma Culta Brasileira. Desatando alguns nós. Parábola, São Paulo, 2008. Pág 54

sugerido pelo documento, enquanto não atender ao princípio de interculturalidade entre a cultura vivida individualmente pelos docentes, a que os alunos vivenciam com suas famílias e a cultura institucional. A ocasião de formular um Programa de atenção combinado entre uma Política Linguística, de desenvolvimento da Faixa de Fronteira e de ampliação da Educação em tempo integral deveria tomar a interculturalidade em toda sua complexidade, de maneira simultânea. O que devemos questionar é por que através das ações do programa é mantida uma distância cultural e social entre professores e alunos, que impede viver uma forma de interculturalidade que os faça dialogar dentro da escola. A circunstância da entrada de uma pessoa “falando diferente” dentro das salas, de receber dinheiro para extensão de jornada, e de ter atenção diferenciada do Governo Federal, pode ser uma oportunidade de mudança que modifique tanto as atitudes com a língua e cultura nacional do país vizinho, como as práticas escolares que não favorecem a proclamada interculturalidade. O próprio documento citado diz que:

es importante partir [...] del conocimiento previo de los alumnos, de las familias y de sus realidades por parte de los docentes del otro país. Se prevé, de esta forma, que las escuelas desarrollen una sistemática de trabajo conjunto con los padres para el desarrollo de actitudes positivas frente al bilingüismo y a la interculturalidad. (BRASIL e ARGENTINA, 2008: 17)

A interculturalidade à que faz referência o trecho deveria ser considerada como socialmente complexa, já que a construção desse “conhecimento prévio” sobre a realidade dos alunos é uma questão que não se resolve lendo informes ou ao longo dos cruces. A instituição escolar seleciona as formas de cultura legítimas para ingressar nela, e frequentemente outras manifestações culturais, sobre todo as ligadas com o uso popular da língua, ficam fora dela. O que o docente da outra beira do rio pode vivenciar em cada encontro é uma expressão da cultura escolar, que tem muitos mais elementos em comum que diferenças significativas.

Devido às distâncias sociais e econômicas, que marcam as condições e motivações que têm para cruzar, o conhecimento prévio sobre o “outro lado”, adquirido pela experiência pessoal, como apontamos, é distinto entre os docentes e as famílias dos alunos. Diferentemente dos pontos de fronteira seca, onde ir de um lado a outro, de um país a outro, não significa atravessar nenhuma barreira física e,

consequentemente, o convívio entre populações é cotidiano, e morar de um lado ou do outro pode ser uma escolha individual ou familiar, o rio Uruguai impõe um limite que além de físico é social: para cruzar devemos ter condições suficientes para enfrentar os custos de fazê-lo. Para vivenciar a interculturalidade, precisamos, fundamentalmente, conviver com outro. O documento Escuelas de Frontera (BRASIL e ARGENTINA, 2008: 18) define que:

Entendemos por “interculturalidad”, en primer lugar, un conjunto de prácticas sociales relacionadas con el “estar con el otro”, entenderlo, trabajar con él, producir sentido conjuntamente. Como en toda práctica social, *la interculturalidad se vive en la medida en que se producen contactos calificados con el otro...* (MERCOSUL, 2008: 18)(grifo nosso)

e fornece exemplos do que entende como *encuentro qualificado com o outro*

... como por ejemplo, en las planificaciones conjuntas de los docentes de los dos países, en los proyectos de aprendizaje en que interactúan alumnos, cada grupo con su manera culturalmente diferente de mirar los mismos objetos de investigación o en la participación en eventos propios de cada país. Por ejemplo, cuando los padres y los alumnos de una escuela argentina participan de una “festa junina” brasileña o la celebración de una fecha patria argentina. Esta dimensión de la interculturalidad es la dimensión de las vivencias, fundamental en el campo de los conocimientos actitudinales.(MERCOSUL, 2008: 18)

Vale a pena deter-nos nesses exemplos que, cabe aclarar, foram tomados do andamento do Programa. Para nós, neste contexto, um encontro qualificado com o outro deve possibilitar aprendizagens e momentos de reflexão sobre tópicos onde a interculturalidade seja problematizada, onde até o que resulta natural ou óbvio para cada um seja colocado sob o olhar do outro.

Pensemos no primeiro caso: as planificações conjuntas dos docentes dos dois países. São encontros entre profissionais da educação que, num determinado tempo de trabalho, devem produzir um planejamento didático seguindo a metodologia por projetos pautada pelas orientações curriculares. É sim uma oportunidade de falar e estar com o outro, aparecem com frequência dificuldades ligadas às culturas escolares, mas as discontinuidades fizeram com que esses encontros ficassem limitados ou se produzissem em curtos períodos de tempo.

Nos exemplos seguintes, os projetos de aprendizagem em que interatuam alunos “cada grupo com sua maneira culturalmente diferente de olhar os mesmos objetos de pesquisa”, e pais de alunos argentinos participando de uma festa junina,

ou brasileiros de uma festa pátria argentina, achamos que revela que se continua pensando o intercultural como colocar culturas homogêneas uma do lado da outra, representadas pelo grupo e o docente respectivamente. As festas juninas ou as celebrações pátrias dentro da escola podem fornecer conhecimentos sobre o outro, fato muito importante para o entendimento e a integração, mas encontram-se limitadas pelas características dos contextos escolares. A vivência que se tem é sobre as práticas escolares do outro. Enquanto o objetivo expressado do PEIF é “promover a integração regional por meio da educação intercultural,” o que na verdade se constrói é uma vivência limitada ao contexto escolar. Deste modo não se vivência de modo geral a cultura do outro, mas das práticas culturais escolares do outro, como se elas fossem amostras condensadas ou exemplares, generalizáveis ao resto da sociedade. Como aponta Couto (2012):

As condições discursivas do Projeto[...] fazem emergir a cultura como sinônimo de folclore: um conjunto de tradições e costumes de um povo, produzindo efemeridade sobre elas. São efêmeras pois se resumem em comemorações esporádicas onde o espetáculo é ver mas não compreender (COUTO, 2012: 147)

Assim continua-se limitando e controlando a experiência de convivência com o outro, levando pedaços selecionados pela escola daquilo que se entende como ligado à cultura do outro, que permanece na outra margem. Estar com o outro, para os docentes, é alternativamente estar trabalhando com um colega ou ensinando na sua língua para alunos de outra escola, participar de encontros de formação conjuntos, e também viajar. Para os alunos é conviver com um docente diferente uma vez por semana, e para os pais é ser espectador dessa relação. A assimetria entre a qualidade das experiências interculturais e a frequência com que acontecem entre docentes, alunos e suas famílias é marcante. Entendemos, então, que a presença de uma barreira física e econômica (o rio Uruguai e o custo de cruzar a ponte) deveria ser o foco no qual centrar a atenção nestas cidades. Centrando os cruces na figura do professor estaremos perpetuando a situação social. Os próprios professores brasileiros apontaram¹²⁷ que a riqueza do intercâmbio seria as crianças cruzarem para compartilhar atividades culturais “porque não é igual escutar como são as coisas de boca de uma professora que vivê-lo”. O exemplo de um cruce com

127 Diário de campo 1ª viagem

crianças de outra escola foi apontado como muito positivo e uma das experiências possíveis

Uma vez a banda daquele colégio tinha uma comemoração que foi convidada, a Diretora tem uma cunhada que é de São Tomé e foi ela que fez o intercâmbio do convite. Foi a banda de ônibus para São Tomé e teve toda uma questão dos alunos, da identidade, a autorização dos pais então quando se quer se consegue, só que isso ali tem que ter planejamento, né? Porque para levar toda essa coisa que foi feita... (Professora 2 Escola Butiá)

A escola Jerivá planejou para 2014 eventos interculturais com cruces de alunos, seguindo um critério cronológico e de relevância cultural, que era o seguinte:

CÍVICO: 27/08/14: Desfile Cívico em Santo Tomé, 07/09/14: Desfile Cívico em São Borja
 ESPORTIVO: 07/10/14: Semana da criança em São Borja, 11/11/14: Santo Tomé
 CULTURAL: 16/08/14: Festival de Bandas em São Borja, 28/11/14: Dia da amizade em Santo Tomé

(material fornecido pela coordenação da escola Jerivá)

Infelizmente o planejamento não foi concretizado. O que vemos é que se compreende que, como já dissemos, é pisando o chão da outra margem que se vivenciam experiências de uma qualidade diferente que a que pode ser oferecida no pátio da escola. Percebe-se a vontade de ultrapassar as limitações próprias do âmbito escolar: a organização e controle temporal, o espaço reduzido, a convivência limitada aos pares da mesma idade, e outras características da experiência da escola, que são culturalmente significativas mas restritas a seu interior. O que estão transmitindo com este planejamento é a ampliação da visão do conceito de integração, que as discontinuidades do programa não viabilizam.

Coincidimos com as palavras de Sturza (2014: 23) que marca que “O destaque do PEIF é o sistema de cruce de professores, que é o intercâmbio de docentes. Ele é a inovação e o diferencial no funcionamento deste programa...” mas queremos apontar que a afirmação de que “Esse sistema contribui para que se faça, na prática, a promoção de um processo de 'integração' via escola” não é válido para todos os casos envolvidos no Programa.

Trazendo de novo o trabalho de Fernandes (2013), sobre o PEIF em Ponta Porã (MS), vemos como ali a presença do professor falante de espanhol e/ou

guarani na escola paraguaia fez com que seu lugar de “modelo” e de “profissional” legitimasse os falantes dessas línguas dentro da sala de aula, com visíveis consequências positivas no rendimento escolar dos alunos e uma mudança nas atitudes dos professores brasileiros em referência às línguas que até esse momento eram reprimidas ou silenciadas. Como consequência direta da ação do PEIF, mudaram o Projeto Político Pedagógico da escola brasileira e os indicadores do IDEB melhoraram sensivelmente. O cruce ali faz uma diferença substancial, tanto linguística como institucional. No caso de São Borja, devemos apontar em primeiro lugar que não registramos presença da língua espanhola na cidade nem nas salas de aula, confirmando os diagnósticos sociolinguísticos comentados nos documentos oficiais. Em Santo Tomé, a língua portuguesa está presente via televisão e rádio, e nas escolas é possível ler os cartazes indicadores nas línguas castelhana e portuguesa. A atitude positiva que se tem com a língua “vecinal”¹²⁸ é diferente daquela que a escola assume com respeito ao seu híbrido, o portunhol, e a presença de um professor falante *nativo* pode vir a reforçar esta situação. Nos parágrafos seguintes aprofundaremos esta questão.

4.3.2 As assimetrias nas relações com as línguas

Nos documentos oficiais e nos trabalhos acadêmicos que já mencionamos nos capítulos anteriores, apontava-se uma presença maior do português do lado tanto argentino como paraguaio, que nós comprovamos nas escolas visitadas e em algumas lojas. Também lemos que o prestígio da língua portuguesa nesses lugares é maior que o da língua castelhana nas cidades brasileiras. Um prestígio que é evidenciado nos modos como a população se relaciona com brasileiros e com a língua portuguesa, como tentar falar português na hora em que se reconhece que o interlocutor vem do Brasil. Algumas situações nesse sentido foram vividas quando, apresentado como pesquisador de uma universidade brasileira pela supervisão da UFSM, em duas oportunidades, as professoras me receberam falando em português.¹²⁹ Esse fato ilustra modos de agir e de se relacionar, na escola, com a

128 Termo utilizado pelas formadoras do Ministério de educação correntino nos encontros das Escuelas de Frontera.(Diário de campo, 3ª viagem)

129 Diário de campo 2ª viagem.

língua dos vizinhos de fronteira, que nos interessa como um reforço de outra atitude que subjaz nas falas de docentes e em diversos documentos: o silenciamento da fala híbrida e do portunhol. Começamos lembrando o que diz o documento Escolas de fronteira (Mercosul, 2008) no item “Formas de exposição à interculturalidade”:

O programa possibilita uma exposição sistemática a

a) usos da segunda língua, na medida em que a outra língua passa a fazer parte de maneira cada vez mais presente no cotidiano da escola, onde a criança passa uma parte importante do seu tempo. (...)

b) uma relação pessoal com um *falante nativo da segunda língua*. A criança não é exposta somente a usos da segunda língua, mas é possibilitado a formação de um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua. Esse vínculo emocional é fundamental para a *formação de atitudes positivas frente ao idioma e à cultura que ele veicula*.(...)

c) um *profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada*. (...)

Embora estes três aspectos ocorram efetivamente juntos, esta partição permite entender os ganhos que há para as crianças não só em conhecer usos da língua, mas ainda em desenvolver vínculos pessoais concomitantemente ao aprendizado destes usos. (Mercosul, 2008: 17)(grifo nosso)

Neste trecho aparecem questões ligadas às ideologias linguísticas mais ou menos explícitas. A exposição que propõe em primeiro lugar, é a usos da língua, mas aqui encontra-se limitado a um *determinado uso*, o *escolar*. Ao apresentar a figura do *falante nativo* está trazendo aqui um mito, um modelo ideal de competência na L2 que se apresenta diante dos alunos. Não há aqui uma proposta de incorporação ou de reflexão sobre o uso social da L2: o uso intra familiar, o uso nas lojas e nas ruas, ou na mídia, fato que em Santo Tomé e ao longo da linha de fronteira argentina do Rio Uruguai é socialmente reconhecido. Associa-se a este mito o fato de que esse falante modélico representa também o grupo social dos profissionais, o que indiretamente supõe produzir uma seleção da variante da L2 a circular na escola, que é a que esse grupo utiliza. Assim a exposição à segunda língua na escola se restringe ao *uso escolar* com um modelo de *falante nativo* que ao mesmo tempo é um *profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada*. Esta caracterização evita qualquer tipo de mestiçagem, hibridismo, ou “contaminação”. Se bem é verdade que não os reprime, a seleção e regulação que faz gera a tendência ao seu *apagamento* ou

silenciamento, um processo que expomos no capítulo 1 nas palavras de Signorini (2004: 94) quando apontava que

sempre há uma forma ou um modo de dizer/escrever/ler que é tido, visto, como mais adequado, ou mais correto, que todos os demais. A tendência, nesse caso, é desfocar a diversidade dos usos empíricos para focar a unidade de um padrão estabelecido por convenções institucionais, não só escolares.

Traduzido ao contexto que estudamos, a convivência com os professores brasileiros proporciona um modelo de português que contrasta com oportunhol familiar, que poderia ir declinando, ou depurando as formas com o tempo. Este não é um objetivo proclamado pelo Programa, que muito pelo contrario promove a intercompreensão entre línguas, mas as línguas a que se refere são as que as instituições escolares têm selecionado com anterioridade.

Entendemos que durante o andamento das ações do PEIF não necessariamente deve aderir-se a esta lógica, que todos os atores, tanto os formadores, supervisores, diretores de escolas, docentes e alunos têm capacidade para resistir, amenizar ou modificar a proposta do documento, e também que no tempo que mediou entre sua redação e a nossa pesquisa mudaram muitas das condições institucionais ao redor do programa. De fato já apontamos uma experiência positiva que vai na direção contrária (Fernandes, 2013). Interessa-nos agora mergulhar na recepção que se fez da proposta de exposição à interculturalidade do texto oficial nas instituições foco do nosso estudo, já que em cada país e região específica dialoga-se com culturas diferentes (escolares, acadêmicas e institucionais) e gera ações e reações diferentes. E falamos instituições porque envolvemos mais do que as escolas, já que aparecem outras como relevantes para nossa compreensão do que acontece no campo.

O documento ao que vimos fazendo referência, Escolas de Fronteira, foi publicado em 2005 e teve sua versão para o Mercosul em 2008, que incorporou algo da experiência bilateral entre Brasil e Argentina e faz uma descrição da incorporação de Uruguai ao Programa. Argentina e Brasil coordenaram durante o período 2006-2010 o desenvolvimento do Programa Escolas Interculturais Bilíngues nas fronteiras do Mercosul.

Na República Argentina, em 2006 aprovou-se a Ley de Educación Nacional 26.206, que entre seus objetivos expressa que

la política educativa nacional debe considerar entre sus fines y objetivos el *fortalecimiento de la identidad nacional*, basada en el *respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales*, abierta a los valores universales y a la *integración regional y latinoamericana*. (ARGENTINA, 2006: Cap.II, Art. 11 d.)

Esta lei incorpora a *Educación Intercultural Bilingüe* como uma das oito modalidades do sistema educativo, direcionado fundamentalmente para as populações originárias, e assim inicia-se o processo para estabelecer a modalidade nas províncias. É nesse contexto que, em 2008, na Dirección General de Enseñanza Superior de la Provincia de Corrientes (DGES) se redigem os *Fundamentos para la inclusión de la Orientación EIB en los ISFD*¹³⁰. Antes de apresentar esses fundamentos, vale a pena lembrar que nessa época a DGES comandava as ações do PEIF através das instituições de ensino superior localizadas nas zonas de fronteira, que delas surgiram as coordenações pedagógicas locais, e que em “el Borges”, como é chamado entre os docentes o Instituto de Formación Superior y Docente “Jorge Luis Borges”, se formaram a grande maioria das professoras argentinas entrevistadas neste trabalho, ainda atuantes nas escolas desde esse tempo. Resulta de vital importância, então, entender que concepções circulavam nos Institutos sobre o que significava Educação Intercultural Bilingüe e os objetivos do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, porque dialogam diretamente com a realidade escolar que relevamos anos depois. É a voz oficial mais próxima dos docentes, a última mediação entre a capital da província e as escolas.

Começamos por expor o quê se esperava conseguir com a introdução dessa modalidade:

Desde la Pcia. de Corrientes desarrollar la modalidad de EIB nos permitirá asimismo establecer y consolidar estrategias de actuación que permitan la colaboración con el estado nacional, regional y latinoamericano, particularmente con países que integran el MERCOSUR o se hallan asociados. En tal sentido, uno de los propósitos sería favorecer acciones pedagógicas que atiendan a la interculturalidad y el bilingüismo en las

¹³⁰ Material obtido no campo, no ISFD J.L. Borges. Trata-se de um documento de trabalho que não foi publicado.

escuelas situadas en las fronteras. Esta propuesta otorga real importancia a la formación de una nueva concepción de ciudadanía, fundada en un concepto solidario y cooperativo de frontera, que pretende favorecer y valorar el desarrollo e integración regional. En esta configuración, Corrientes aboga por la continuidad de los acuerdos con Brasil, consolidando los lineamientos de políticas educativas orientadas al mutuo beneficio de sus comunidades e instituciones, en el marco de un desarrollo intercultural regional. (Corrientes, 2008)

Este trecho está na mesma linha relevada em todos os documentos oficiais, nacionais e do Mercosul, forma parte do discurso de Integração regional, algo que podemos chamar o “espírito da época”. Mas quando entramos no apartado referente à descrição do PEIF, titulado *Umbral del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Escuelas de Frontera*, chamam muito a atenção dois dos objetivos específicos: “Desarrollar el bilingüismo *aditivo y la bialfabetización*”, e “Enseñar el español y el portugués como *lenguas estándar para uso escolar*, a través de la metodología de proyectos y el enfoque basado en tareas.” Ambos os objetivos vão em direção contrária do conceito de “ensinar na língua, e não a língua” e da intercompreensão entre línguas que se promovem no Modelo PEIF. E trata-se de afirmações feitas no nível da jurisdição mediadora entre o Governo Federal e as escolas. A descrição do bilingüismo “aditivo” já a tínhamos destacado no documento argentino “Política para una nueva frontera”, de 2007, entanto que a menção da “lengua estándar (língua padrão) para o “uso escolar” é uma novidade. Para nós constituem uma interpretação diferente, oposta ao núcleo do programa. Continuamos lendo mais considerações na mesma direção:

Considerando al bilingüismo como un fenómeno complejo y verdadero motivo de enriquecimiento, este Programa apunta a una visión institucional-comunitaria, basada en la situación geopolítica de los destinatarios -es decir- personas que deben aprender otra lengua, además de su lengua materna.

Aqui cabe uma reflexão sobre o que Corrientes entende sobre seus alunos e a realidade das escolas de fronteira. Os diagnósticos sócio-linguísticos que precederam o início do programa marcaram que as crianças *já falam* a outra língua, o português, e que provavelmente, devido à imigração brasileira, seja sua primeira língua. A questão que acreditamos está nítida então é uma já apontada e que a jurisdição Corrientes agrava: o que os alunos sabem ou trazem das suas casas

como repertório não conta. Para reforçar esta sensação aparece fechando as considerações o seguinte trecho:

Desde la perspectiva de esta jurisdicción, el Programa Modelo de Enseñanza Común a través de un Programa de Educación Intercultural con énfasis en la Enseñanza del Español y el Portugués, se orienta al logro de un sistema de bilingüismo coordinado, pensado en hablantes que tienen un sistema separado de significado y expresión para cada una de las lenguas en cuestión. Por lo tanto la propuesta escapa a una visión de bilingüismo subordinado, según el cual el grado de conocimiento es deficiente, y, de las dos lenguas involucradas, se interpreta la lengua “más débil” a través de la lengua “más fuerte”, dando lugar a una amplia interferencia sobre todo en la lengua más débil, pensando claro está en que el Programa se orienta hacia niños del primer y segundo ciclo de la Enseñanza Primaria. A través del desarrollo del bilingüismo aditivo¹³¹ y la bialfabetización se promueve desde el Programa que todos los alumnos/as tengan la posibilidad de educarse y comunicarse en las dos lenguas identificadas. Se trata de desarrollar una “variedad escolar” que pueda posibilitar el acceso a contenidos curriculares fijados por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la República Argentina y de las Directrices Curriculares Nacionales de Brasil, a través de ejes curriculares basados tanto en proyectos integradores, surgidos de los centros de interés de los propios alumnos/as, y en un enfoque basado en tareas, donde los contenidos comunicativos y lingüísticos son tratados de manera transversalizada, sin desterrar de antemano el portuñol que como forma ilusoria de comunicación está instalado en las prácticas cotidianas familiares, en los diálogos vecinales y en las interacciones sociales. (CORRIENTES, 2008)

As palavras grifadas no primeiro parágrafo expressam uma situação comum para uma Política Linguística: uma política oficial produz uma recepção desde uma perspectiva própria por parte de um dos atores, que se afasta da original. Pouco tem a ver a definição de “bilinguismo coordenado”¹³² com a intercompreensão entre línguas promovida desde o início do programa. Assim depois no segundo parágrafo aparecem alguns conceitos que, ou bem resultam discordantes ou vão no sentido

131Tipo de bilinguismo que se caracteriza pela aquisição de duas línguas socialmente reconhecidas como úteis e prestigiadas. Situação oposta à do bilinguismo com subalternização. A distinção entre estes dois tipos de bilinguismo foi introduzida por Lambert (1977) Dicionário de Termos linguísticos, Portal da Língua Portuguesa. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=2855> Consultado no 4/8/2016

132Tipo de bilinguismo em que as duas línguas do indivíduo bilingue correspondem a dois sistemas semânticos diferentes e separados, assim como a dois sistemas de representação proposicional para a memória semântica. Costuma ser associado a tipos de contextos e períodos de aquisição diferentes. Assim, por exemplo, trata-se de bilinguismo coordenado (ou independente) no caso de emigrantes portugueses nos Estados Unidos que aprendem português na infância e inglês na idade adulta. Este conceito ao contrário ao de bilinguismo composto. A distinção entre estes dois tipos de bilinguismo foi introduzida por Weinreich em 1953, tendo sido objecto de discussão desde essa altura. Dicionário de Termos linguísticos, Portal da Língua Portuguesa. <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=407>. Consultado no 4/8/2016

contrário da proposta PEIF. Uma bialfabetização supõe ensino paralelo de duas línguas, o que expressamente não formava parte do Modelo PEIF, e o desenvolvimento de uma “variedade escolar” da língua é uma restrição que aponta a uma *norma standard* para uso escolar, que empobrece a experiência de aprendizagem e continua reprimindo ou selecionando variedades numa clara contradição com os próprios conceitos mencionados de bilinguismo coordenado e aditivo. Priorizar os usos escolares da língua, fazer um uso estritamente instrumental dela, restringe a sua significação cultural, e retrasa ou coloca em risco propósito de integração social que o Modelo esperava que começasse a produzir-se desde a escola. A frase final que (des)qualifica o portunhol como “forma ilusória de comunicação” é mais do que ilustrativa da atitude que a DGES correntina têm com a fala popular, a que circula fora da escola, procurando deslocá-la paulatinamente, não “de antemão”, mas num exercício lento de *higienização*. Separa a língua dos seus falantes, e com isso produz o *apagamento* de sua voz, com consequências negativas para os alunos e docentes, que se ajustam, muitas vezes com dificuldade, a uma norma culta que os exclui.

O documento de trabalho analisado contém também uma fundamentação para a incorporação de uma orientação de EIB Guarani-Espanhol, e finalmente essa modalidade não foi concretizada.

Por que nos resulta esclarecedor apresentar este documento, mesmo sem ter-se concretizado o projeto? Este documento é um elo nas cadeias de enunciados que começam com a redação do *Modelo de Ensino Comum a través de un Programa de Educación Intercultural com ênfase no Ensino do Espanhol e o Português* em diálogo com a Ley de Educación Nacional 26.206. Assim, faz tanto uma interpretação particular dos conceitos de Integração, Interculturalidade e Língua aparecidos no primeiro documento para fazer uma proposta que dê conta do que podia ser uma forma de cumprir a Lei aproveitando a experiência ganha no andamento de PEIF, uma maneira de institucionalizar a proposta na sua jurisdição. Os conceitos vertidos no texto sobre o que se entende por interculturalidade, língua, bilinguismo, língua nacional, recolhem tradições que configuram suas ideologias linguísticas: produzem ou mantêm uma iconização do docente como o falante “nativo” e “profissional”, retomando assim ideais nacionalistas dos seus mandatos

escolares (Cap. 1) remetem a uma *norma standard* expressada como “variedade escolar” e promovem o *apagamento* da fala misturada identificada como “portunhol”

Podemos trazer aqui mais um exemplo nas palavras de uma pessoa que exerceu a coordenação pedagógica na região no período em que o PEIF manteve-se ativo com cruces frequentes. É a voz de uma pessoa que conforma mais um nível entre os formuladores da proposta PEIF e os atores no campo. Deixamos que se expressasse livremente, na entrevista, primeiramente sobre o andamento do programa até sua saída, e apontou a centralidade das línguas na tarefa que ela acompanhava e sua visão sobre o que viria depois

...mientras estuvimos trabajando con C el objeto de estudio si se quiere o si se puede llamar de esta manera era la lengua ¿no? *La recuperación de la lengua y la enseñanza de una lengua 2 destinada a los niños que venían de zonas pauperizantes y que quizás la única oportunidad en estas escuelas de frontera era adquirir una segunda lengua.* En nuestro caso, el portugués, nuestro caso particular. Hasta ahí. Después de la ida de C como que se produjo un clic en la cuestión ¿no? Ya vino todo esta movida bueno... se habló mucho de la *teoría de la intercomunicación* ¿no? *Que no importaba tanto esta cuestión de la lengua sino que el otro pueda interpretar mi mensaje, mi lenguaje,* no sé si me estoy explicando.

E: Sí.

L: Pero volviendo un poco hacia atrás cuando te señalaba cuando *la lengua era el eje aglutinador de la propuesta*, nosotros encontrábamos dificultades ¿sí? Encontrábamos dificultades a la hora de la práctica, porque a las maestras se las formaba, ellas tenían... se trataba de que ellas no traduzcan, en su momento, la lengua sino que tomen como eco, a ver si me explico, que él diga “óculos” y que yo le diga “ah, querés decir anteojos”, onda así. Esa cuestión como que fue muy fuerte al interior del programa a la hora de la práctica,[...]Eso como una cuestión que recuerdo nítidamente.

Nossos grifados destacam uma disputa: aquisição de uma L2 versus intercompreensão. A entrevistada evidencia uma postura a favor da aquisição de L2, entendemos que o faz como uma maneira de garantir um direito das crianças e um dever da escola, que é propiciar um ganho cultural para elas. Mais uma questão fica evidenciada: ela entende que a proposta de intercompreensão não tem como eixo a língua. Devemos então refletir sobre qual conceito de língua está presente na sua fala

Consultada sobre a atualidade das escolas, a nova modalidade (as Escolas Interculturais de Frontera), e a sua experiência com as professoras apontou:

Pienso que habría que volver a recuperar el principio, volver a recuperar la esencia del Programa ¿no? Porque si el programa surgió... porque *una de*

las grandes cuestiones, por lo menos en la época en que yo trabajaba se hablaba y se planteaba, era tratar de erradicar el portuñol, que está sumamente instalado en estas zonas de frontera. Y como te decía anteriormente y lo vuelvo a repetir porque considero que es una idea fuerza, poder otorgarle la posibilidad a estos niños de aprender una segunda lengua que en el caso nuestro es el portugués y en el caso de ellos el español o castellano, como vos lo quieras decir ¿no? Eso evidentemente no se está cumpliendo.

Então, aqui é notória a opção por uma visão de língua como estrutura, regrada e normatizada. A aquisição que refere é de uma segunda língua regimentada pela *norma standard escolar*, próxima à *norma culta*, sem interferências. Essa opção é coerente com a desconfiança com a noção de intercompreensão. A intercompreensão implica primeiramente fazer os alunos tomarem consciência dos seus conhecimentos, e logo depois desenvolverem estratégias para poder usar convenientemente esses conhecimentos¹³³. No caso que atendemos, a presença do uso de um híbrido como o “portunhol” deveria ser tomado como um ponto de partida para desenvolver essas estratégias, um insumo e uma amostra de habilidade, e não uma prática que deva ser erradicada. De frente às descontinuidades do Programa, poderíamos inferir que esta atitude poderia ser resultado das poucas oportunidades de desenvolver esta visão nos encontros de formação e a pouca circulação de material sobre intercompreensão de línguas enfrentada com muitas décadas de instalação da visão purista e higienizadora da língua na formação dos professores (ver Cap. 1). Isto também provoca uma *descontinuidade teórica*.

Essas ideologias em disputa circulando, uma promovendo o *purismo* e outra um intercompreensão, impactam diretamente nas escolas envolvidas, já que expressam as concepções das pessoas que foram responsáveis pela gestão do Programa, e são parte do sistema que formou às professoras correntinas. A maneira como impactaram podemos colhê-las tanto no campo, nas falas dos docentes e formadores, como em alguns textos acadêmicos. Neste último grupo está Ana Maria Camblong¹³⁴, quem a propósito dos discursos oficiais sobre a interculturalidade na Argentina escreve em 2012 que:

133DOYÉ, P. Intercomprehension. Guide for the Development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study. Council of Europe, Estrasburgo, 2005. Pag. 13.

134Ana María Camblong é Diretora da Maestría em Semiótica da Universidad Nacional de Misiones (Misiones, Argentina)

habría que señalar que la vulgarización desaprensiva y el uso indiscriminado del término “intercultural”, principalmente en el ámbito del sistema educativo, nos ha planteado un problema de interpretaciones equívocas. Por ejemplo, en muchos casos la *interculturalidad se acopla a una concepción de “bilingüismo” a ultranza que propicia el “hablar bien” una y otra lengua, acompañada de la pertenencia “clara y distinta” a una “identidad” u otra*. Lo “inter” se ha implementado entonces, como una coartada y un refuerzo de la lógica de la identidad, integradora y autoritaria, en una negación y desvalorización de mezclas y fusiones en todas sus formas. Si hay algo que la racionalidad occidental y colonial ha descalificado, son los procesos históricos de mestizajes a los que ha declarado subalternos, execrables y por qué no inaceptables. De un tiempo atrás a nuestros días, soportamos la parafernalia bibliográfica (con tufillo culposo), con sus consignas acerca del “respeto a la diversidad”, de “tolerancia políticamente correcta”, de “lo multicultural”, de “reconocimiento de lo diverso”, de “educación en la diversidad”, *los proyectos de “educación intercultural bilingüe”*, etc. y etc. Estas usinas académico-ideológicas han diseminado sus constelaciones léxicas en la documentación oficial de las presuntas transformaciones del sistema educativo, provocando atenuaciones de las rígidas exigencias de la identidad homogénea, pero en rigor de verdad, los discursos amañan su argumentación salvaguardando viejos prejuicios hacia los procesos de mestizaje.

Cuando el sistema educativo emprende proyectos de “educación intercultural bilingüe” destinados a grupos aborígenes sobrevivientes *o bien a escuelas ubicadas en las fronteras con Brasil, se sostienen los deslindes controlados de lenguas y culturas*. Estas nominaciones apelan a una comprensión de “lo diverso” pero eluden mencionar y atender la masa matricular de mestizo-criollos cuyas idiosincrasias y lenguajes quedan diluidos en la “normal estandarización” de una “argentinidad” molar que no existe. (CAMBLONG, 2012: 13-14)(grifo nosso)

Os conceitos críticos que Camblong exprime são uma resposta a questões que nós advertimos nos documentos oficiais em capítulos anteriores e que aos poucos foram revelando um dos caminhos que a política podia tomar, na particular combinação com as circunstâncias do contexto que estudamos, que por sinal, não é muito distante do lugar de trabalho da autora. A Universidad Nacional de Misiones (UNaM), está sediada em Posadas, a 155 km de Santo Tomé, próxima às fronteiras com Brasil e Paraguai, e é a instituição onde se formaram as professoras de português que lecionam nas escolas da região que estudamos. Esta é uma das poucas referências acadêmicas feitas sobre o PEIF na Argentina. De fato, o programa teve pouca interação com as universidades argentinas, e as produções bibliográficas se produziram fora delas. As publicações restringem-se à sistematização de algumas experiências docentes que registraram o andamento no par Paso de los Libres-Uruguaiana¹³⁵, e um documento similar do Ministerio de

135 Pedagogia de Frontera

Educación Ciencia y Tecnología¹³⁶ que registra o início em Misiones e o mesmo par mencionado.

Retomando o foco no campo, interessa-nos saber agora se as ideologias linguísticas que revelamos nos discursos oficiais (purismo, higienização das línguas, apagamento do portunhol) se traduzem em atitudes dos professores e quais as consequências, e da mesma maneira se é possível reconhecer ações que vão em sentido contrário, que resistem essas ideias. Em definitiva, qual é o diálogo estabelecido entre esses enunciados e os professores. Lembremos que neste momento conservam-se as equipes de docentes que iniciaram o PEIF originalmente, já que foram montados e designados fruto de uma seleção que lhes confere estabilidade no cargo. Hoje eles foram incorporados à modalidade de Educación Intercultural Bilingüe do Consejo General de Educación Primaria, e encontram-se num processo de capacitação da nova modalidade, que estabeleceu-se em 2014.

Durante as entrevistas com membros das equipes de Gestão e com professores das escolas, foram emergindo nas falas elementos que podem ser articulados (em relações dialógicas) aos enunciados já expostos. A Diretora da escola Boga, ao lembrar dos cruces na sua escola, comentava ao respeito do ensino e aprendizagem da língua vicinal, e a relação que ela tem com o português:

... puede haber un profesor de portugués excelente, muy bien preparado, pero *nada es más perfecto que la esencia, y la esencia creo que la tenía cada docente que venía, manejaba con fluidez el lenguaje* que por ahí nosotros... ¡por ahí nosotros hasta estudiando! Porque a veces yo observo, a mi me gusta mucho el portugués y *tenemos un poquito del portuñol*, sin embargo *nosotros vamos a hablar en castellano del otro lado*, y no por ahí, a lo mejor por querer igualar, para estar a la par (como me decías hoy “yo soy argentino, hablemos castellano”) por ahí ponemos algunas cuestiones pero nadie más que como el que maneja constantemente el lenguaje puede pasar o hacer, multiplicarlo con los chicos, a pesar de que ellos miran el canal brasileiro¹³⁷ y todas esa cuestión. **(Diretora Escola Boga)**

Ao falar da “essência” que cada docente trazia com ele é nítida a associação que faz daquele *“falante nativo-profissional representante da comunidade nacional/cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada”* com a correção linguística, a “perfeição”. Cabe aclarar que a professora tinha começado a entrevista falando português, o que demonstra uma atitude pessoal positiva com a

136 Política para una Nueva Frontera

137 RBS de Rio Grande do Sul e Rede Massa.

língua portuguesa e confiança para se comunicar nela. Mesmo assim ela julga seu domínio do português como imperfeito defrente ao *falante nativo* que ela idealiza. Com vergonha (expressada no uso do diminutivo “poquito”) assume a presença do *portunhol* nas falas do grupo e reitera que mais ninguém que o falante nativo poderia passar ou multiplicar o conhecimento sobre a língua.

Uma pergunta a fazer é por que ela se mantém firme na afirmação da superioridade da linguagem do falante nativo-profissional, e por que reconhece que falam português mas que o reprimem ao chegar do outro lado na escola gêmea. Uma resposta possível é que desde seu lugar de Diretora e docente ela reproduz o discurso que circula na escola, que ela recebeu durante sua formação escolar e superior, e que ela é responsável também de disseminar. Neste caso, o Programa consegue gerar (ou manter) uma atitude positiva com os vizinhos e sua língua, mas ainda não consegue que a professora questione a norma, se silencia o que ela deixa no ar como “essa questão”: a circulação do português por canais diferentes à escola e seu uso social e familiar na comunicação, “contaminando” o espanhol, que resulta no híbrido “portunhol”. A crítica a esta forma de essencialismo que rejeita as misturas e mestiçagens na língua, não forma parte das problematizações do núcleo da proposta PEIF, essa discussão não é dada nos documentos. Os discursos de integração e interculturalidade encobriram ou adiaram uma discussão sobre o tema. Por isso, dependendo das equipes supervisoras locais e dos professores, o essencialismo e a norma culta podem voltar a se fazer presentes sem que os atores se questionem se estão contribuindo a recuperar a voz dos seus alunos e a própria neste processo. O questionamento explícito das práticas é o primeiro passo para frear a tendência a reproduzir estereótipos, sem ser isto por si mesmo uma garantia.

Outra situação resultou muito ilustrativa para a análise: durante um encontro de formação que reuniu às escolas correntinas “pioneiras”¹³⁸ do PEIF, hoje se incorporando à modalidade Escuelas de Frontera da Provincia de Corrientes, as atividades propostas foram apresentadas em português, como tinham feito em outros encontros, e durante uma boa parte do tempo as formadoras, professoras de língua portuguesa, falaram nessa língua. Este fato motivou um pedido de explicações por parte da diretora da escola Surubi, argumentando que quando elas

138 As escolas argentinas que participaram do programa desde 2005 até 2014, com continuidade ou não.

cruzavam falavam em castelhano, que não entendia a razão delas estarem falando português. O breve diálogo foi o seguinte:

F: En el módulo anterior todo el alumnado hacía las actividades en portugués

P2: ¿Ustedes no tienen idea de que nosotros no dábamos las clases en portugués allá, que las dábamos en castellano?

F: No, no no no, el tema es que como son escuelas de frontera...

P2: Está bien, yo...

P1: Ella te pregunta si ustedes saben que ellas daban las clases en español del otro lado.

F: Sí, por supuesto. Como ustedes tienen mucho contacto con el Brasil y ...

P2: No, está bien, nosotros entendemos, quería saber nomás.

F: No pretendemos que ustedes den portugués dentro de la escuela, salvo la gente que tiene la formación. Y como en el primer módulo todos los grupos hicieron actividades en portugués...

P1: No, pero yo ... Yo voy a aprender unas palabras para la próxima.

A conversa continuou argumentando sobre o fato muito provável de ter que dar aulas para alunos brasileiros nas suas escolas, pelo fluxo de emigração, coisa que já tinha acontecido. Depois elas insistiram:

P2: capacitadores anteriores tenían la idea de que nosotros dábamos las clases en portugués.

F2: No, no.

F1: Acá hablamos de la interculturalidad, la clase pasada hablamos de la cultura de cada localidad... El curso es de interculturalidad, no es de portugués. Pasa que como *muchos de ustedes saben palabras, muchos hablan, muchos hablan portugués*.

P2: Y yo entiendo. Mi idea fue nomás...

F1: Nosotros sabemos cómo era la dinámica cuando hacían los cruces, no, no no. Fíjate que cuando yo hablo en portugués ella habla en español, y al revés. Es la dinámica nada más. Para el cuarto módulo, M te vamos a tomar la lección (brincando). Como antes ¿viste? Que había que tener una lista de palabras...

Ainda assim não compreendemos as razões de elas estarem falando em português e dando conteúdo conversacional e cultural em português, e muito menos por que pediam em algumas atividades que o pessoal falasse português, só porque supõem que eles entendem? É uma reprodução de situações que eles já vivem? E se é assumido que já conhecem a língua e a cultura, por que se ensinam coisas básicas como os cumprimentos e os falsos cognatos, e não se aprofundam as reflexões sobre línguas e culturas, gerando maiores níveis de consciência? O fato é que os docentes chegam às formações sem ter sido ouvidos em nenhuma oportunidade, e se deparam com esse tipo de atividades que eles não conseguem ver como inseridas em algum contexto, uma linha de ação dentro de uma política.

Não houve durante as formações observadas nenhuma referência concreta às atividades do PEIF que eles realizaram, durante anos em alguns casos. Por exemplo, se de língua falamos, por que não perguntar sobre as dificuldades que enfrentaram durante todo esse tempo? Durante nossas entrevistas nas escolas uma professora falou:

El choque así con las dos lenguas es fuerte. Es fuerte cuando uno va del otro lado, las maestras... yo me enfrento con el grado, todos me hablan en portugués y yo tengo que hacerme entender, los niños no saben hablar mi lengua, yo tengo que encontrar la forma de hacerme entender [...] Ese primer choque fue fuerte, y después fuimos viendo, como acomodarnos.
(**Professora J, Escola Surubi**)

Esses choques, que não foram convenientemente registrados, merecem problematizações, e um encontro de formação bem pode ser um ambiente favorável para fazê-lo. Os formadores falam do contato com alunos ou pais brasileiros, mas o que vimos durante os encontros foram dramatizações sobre acontecimentos normais das escolas (festa de fim de ano, procura por recursos entre a comunidade local) onde nunca foi necessário o uso da língua portuguesa. Pensemos no caso de uma solicitação de vaga de uma pai brasileiro para seus filhos, na exploração que pode se fazer da presença na sala de um aluno que já foi alfabetizado em língua portuguesa, e outras.

Continuando com a conversa, o tema decorreu nas crenças sobre o idioma:

P2: Como cuando van a los negocios y piden todo “chiquitiño”, eso de ponerle “iño” a todo.

F2: Esto forma parte de lo que es una *representación sobre la lengua*, en este caso no extranjera, una lengua de contacto. La representación que hay en general, no de todos, porque tampoco podemos decir que para todos es la misma. Eso, la representación, el imaginario que hay de que el portugués es eso: agregarle “iño” o “ãõ” a todo.

P3: Había una publicidad¹³⁹ que decía “tenho um trocinho tem”

P: Siii.

P3: Claro, esa es la representación imaginaria, la representación que tenemos es esa.

F2: Eso es lo que vemos en la realidad, es lo que circula.

P2: No, está bien. A parte por el intercambio...

F2: Por eso la función de... es un testimonio crítico, en el caso del profesor de portugués o ustedes mismos, que son maestros interculturales, como testimonios críticos de la lengua y la cultura extranjera, o en este caso de contacto, de vecindad. Porque son quienes van a encontrar las representaciones que circulan y pasa por otro lado la cultura.

¹³⁹<https://youtu.be/qXuaNzarGjE>

Se a presença do portunhol é conhecida, por que não fazer disso um tema de formação? Nas observações no campo, não somente nas escolas, fomos capazes de entender que o portunhol não somente está presente e é estendido no território, mas que é diferente daquele da linha de fronteira uruguaia ou paraguaia, que sua frequência é diferente e que possivelmente as sínteses, préstamos e misturas também sejam diferentes e seguem algum tipo de regra que resultaria importantíssima de explorar e registrar entre os profissionais que têm a cargo a alfabetização das crianças. As referências ao portunhol da publicidade que fazem as professoras e formadoras, é uma referência muito diferente ao tipo de mistura típica da fronteira. As publicidades, todas produzidas em Buenos Aires, exploram um estereótipo de uma pessoa de classe média cujo contato com o Brasil majoritariamente são duas semanas de praia no verão, quando o câmbio o permite, em Santa Catarina ou Rio de Janeiro. Por consequência, os comentários escutados nesse breve intercâmbio também resultam estereotipados, impensados na boca de um professor de português. Perdem-se assim oportunidades de reflexão, já que a partir da comparação com fatos reais poderia se desconstruir o estereótipo ou entender o que efetivamente representa. A capacidade dos professores das escolas vai muito além desse tipo de olhar ingênuo, e resulta contraditório encarar as formações sem levar em conta isto, e mais ainda partir de uma interculturalidade que traz como modelo linguístico brasileiro a música e autores do Brasil afora (Rio, São Paulo, o Nordeste) e não trazer referências concretas do linguajar fronteiriço. Basta ser recebido em qualquer lar são-borjense com um “buenas”, ou na padaria escutar que o preço da nossa compra é “dois com cinquenta” ou pedir em Santo Tomé, ou qualquer cidade argentina da fronteira, um “picolé”, e escutar o assador da “Parrilha Integración” oferecer “picanha senhor? É o quadril”¹⁴⁰, para entender do que estamos falando. Então, a pergunta para saber por que estavam falando português estava longe de ser ingênuo. Contidas nela, podemos inferir, a partir das entrevistas, que estão questionando o que não termina de ser dito: vocês não cruzarão mais, o

140“En el país de la carne, la moda es la picaña, un corte brasileño” falava um manchete do portal infocampo.com.ar em fevereiro de 2015. Ali, em poucas linhas é possível ter um percorrido pelos estereótipos, ideologias linguísticas as palavras e as influências interculturais <http://infocampo.com.ar/nota/campo/66757/en-el-pais-de-la-carne-la-moda-es-la-picana-un-corte-brasileno>

dinheiro para o sostenimento do PEIF acabou e esta modalidade é mais barata e ajusta-se a lei nacional; o contato dos alunos com o português na escola estará nas suas mãos; o português a ser apresentado nas salas é este aqui. Assim, sob o discurso da interculturalidade novamente volta uma forma de controle sobre a língua que circula na escola.

Vemos como o governo gasta recursos para capacitar gente e enfrentar circunstâncias que já viveram e que resolveram sem muitas ferramentas, e ao ignorar essa realidade corre-se o risco de não aproveitar nada dessas experiências. Este risco é uma coisa que angustia aos professores das duas escolas argentinas visitadas, e faz parte da falta de valorização da profissão, que começou a ser vivida antes, quando a Direção da modalidade, aprofundando esse risco, separou as formações entre as escolas *pioneiras* e as *novas*. Desconhecemos se trabalham os mesmos conteúdos, mas é de se esperar que assim seja, já que não existem referências particulares nos materiais.

Na volta do encontro, já na escola onde elas trabalham, solicitamos às professoras presenças a conversa e que comentassem a resposta das formadoras à diretora, e comentaram:

1: Le dije más cosas de lo que Aurora me había dicho a mi la vez pasada. Pero es más o menos lo mismo. Porque le dije que tenemos que acostumbrarnos porque estamos ...

2: lengua... una lengua vecinal

1: en relación constante con los vecinos.

2: yo los entiendo porque los chicos no tienen que perder contacto con...

1: bueno, pero ellos no pierden contacto, de una u otra manera.

2:... en la escuela

3: eso en cuanto a ellos. Nosotros estamos dando clases hablando del cielo, las nubes, del humo, que ellos le dicen fumaça. Eso sí es aceptable porque estamos hablando portuñol, ponele.

1: claro pero decirles "esto es portugués"

2: claro, y le entendemos. Porque hablan... estamos en la frontera.

1: Hay muchas cosas que nosotros no nos damos cuenta que usamos el término portugués...

2: Si, si

1: ... y seguimos. A mi me pasó cuando salía de acá me iba a outro lugar me miraban como ¿de qué estoy hablando? Y ahí yo recién caía que era portugués.

2. Claro, que nosotros con...

3: Claro, por la frontera.

1: picolé, picolé es un término que yo decía en Buenos Aires, y en Entre Ríos y Corrientes capital y en Salta y todos decían ¿qué era el picolé?

2: estamos frenando términos nuestros. Esos sí nosotros podemos conocer...

3: Esos sí. El mate...

P: en mi ciudad le dicen mate...

2: ... y le tomamos como parte.

1: Aaah

P: es más cómodo decirle mate que chimarrão.

2: porque fijate que en el material también nos dieron hasta la fórmula del saludo que es lo primero que tenés que dar en cualquier "língua" extranjera, la fórmula de saludo que se conoce el saludo a la maestra.

3: Claro pero ¿por qué? ¿Por qué darles el portugués? Porque los chicos están aprendiendo el castellano con nosotros ¿por qué darles el portugués?

2: Bueno pero ¿por qué se da el inglés? Es lo mismo.

3: No, porque no es idioma, el portugués acá en nuestra escuela no es idioma.

1: Nosotros damos idioma inglés porque está en la normativa

2: nosotros les vamos a dar un portugués comunicacional...

1: como adultos tenemos que saber porque si algún día...

2: Vos tenés que saber...

1: ... recibimos un alumno portugués, un alumno brasilero como nos dijo la chica... que teníamos. El año pasado teníamos.

2: para mi se hace que no vamos a tener razón de ser, si nosotros seguimos resistiéndonos.

1: Ooo si volvemos a cruzar, si se realizan queremos entender. Yo, este año, no creo que...

2: Y... si ya fuimos al otro lado y nosotros...

1: Bueno pero tenés que entender...

2: Entendíamos. Le entendíamos, porque nosotros tenemos conocimiento de portugués.

3: Claro, pero a su vez siempre nos decían "hay que defender el idioma, ustedes tienen que defender el idioma" No tienen por qué ir a hablar allá, ni ninguna palabra en portugués...

P: ¿defender de qué? ¿defender de qué?

2: defender nuestro idioma de... de...

3: de... lo extranjero.

2: nuestro origen.

3: cuando cruzás la frontera con brasil ellos te hablan en brasilero, son nacionalistas.

1: ¿Cuando estás en Brasil hablás todo el tiempo en brasilero? ¿en portugués hablás todo el tiempo?

P: Si, salvo cuando doy clases de español.

1: ¿En tu casa también?

P: Me pasó también, mi esposa no habla español.

3: Bueno, fala portugués para nosotros.

1: enseñale vos español. Así como vos aprendiste portugués que ella aprenda español.

P: ella intentó, lo que pasa es que le da vergüenza.

1: bueno, a mí me pasa...

P: le da vergüenza hablarlo con mi familia porque piensa que se le van a reír, ella no entiende.

1: eso es lo que me pasa a mi cuando me dicen "escribí" o "hablá em portugués". Para mi estoy faltando el respeto al otro idioma, porque yo entiendo pero no puedo...

2: Yo hablo también pero no me animo, me da vergüenza. Tenemos que siempre estar apoyados en un soporte. No vamos a poder dar sólo el idioma, nos vamos a tener que apoyar en una canción, nos vamos a tener que apoyar en una poesía, en algún escrito, no sé. En un video em portugués.

1: Si, pero por ahí los chicos al ver las letras, las figuras, conocer la música, ellos me cantan y me dicen mejor que yo.

2: Y, sí. Como me dijo ella (una alumna de la clase) "eu falo melhor que

você” (risadas)

Em primeiro lugar, destacamos a persistência da questão de qual língua usar nas formações e por que. As professoras fizeram a mesma pergunta em todos os encontros, por que recebemos uma formação falando em português? E as respostas, evidentemente não satisfizeram, há suspeitas e desconforto com essa situação. Uma suspeita, confirmada logo, é de que o Programa não teria continuidade como tal, cortando definitivamente os cruces. A outra é que eles teriam que lidar com a língua portuguesa sem estar preparados para isso, e o desconforto é fruto da falta de clareza e definições concretas, além da sensação de que esta se desmanchando um trabalho que para elas é muito querido, significa uma regressão. Interessa-nos focar afora nas atitudes com a língua.

Entendemos que a utilização do termo “lengua vecinal” é uma maneira de delimitar aquela língua *que não é a nossa* mas tentando gerar uma atitude positiva com ela. A argumentação de ter que se costumar a ouvir e falar em português na sala de aula pelo amplo contato com os vizinhos parece fraca, já que as professoras sabem que a língua circula entre os alunos, que têm contato via mídia e elas exercem a intercompreensão com naturalidade. O que vai faltar, em caso que nenhum professor brasileiro voltar a cruzar, e que gera insegurança nelas, é a figura do *professor falante nativo*, que é uma construção ideológica. Novamente aparece essa referência e a necessidade de colocar os limites, clarificar onde começa o espanhol e onde o português. Os comentários em relação ao portunhol parecem tensionar esta relação entre o *correto* e o *incorreto*. Assim assumem sua fala e a dos alunos como híbridas mas ao mesmo tempo existe a necessidade de delimitar, fazer notar onde começa uma língua e termina a outra, sem colocar em questão a possibilidade de aceitar o hibridismo como prática ou realidade que não precisa de delimitações, ou melhor ainda, que pode servir de ponto de partida para a reflexão linguística. Notemos que quando elas ligam língua e pessoa, a necessidade de delimitação ou de correção desaparece ou é amenizada: “ellos le dicen *fumaça*. Eso sí es aceptable porque estamos hablando *portuñol*, ponele [...], y le entendemos. Porque hablan... estamos en la frontera.” , “A mi me pasó cuando salía de acá me iba a outro lugar me miraban como ¿de qué estoy hablando? Y ahí yo recién caía que era português.” , “*picolé, picolé* es un término que yo decía en Buenos Aires, y

en Entre Ríos y Corrientes capital y en Salta y todos decían ¿qué era el picolé?”. Quando a língua é ligada a pessoas concretas, elas mesmo ou seus alunos de todo dia, quando a afetividade entra no jogo, e as identidades de fronteiriços ganham presença, essa necessidade de colocar limites desaparece ou é amenizada. De acordo com o papel que deve interpretar, a confiança que uma professora tem sobre seus conhecimentos sobre língua varia, como quando se perguntavam por que estudar e/ou ensinar português

1: Ooo si volvemos a cruzar, si se realizan queremos entender. Yo, este año, no creo que...

2: Y... si ya fuimos al otro lado y nosotros...

1: Bueno pero tenés que entender...

2: Entendíamos. *Le entendíamos, porque nosotros tenemos conocimiento de portugués.*

As professoras assumem o português alternativamente como a língua do outro ou como língua própria, mas se entende sua fala cotidiana como “contaminada” pelo português. Assim se reconhece o hibridismo como parte integrante da sua identidade fronteiriça, mas a ideologia purista intervem para que as marcas na fala que elas levam para todo lugar como parte da sua identidade, em algum momento sejam ou bem apagadas ou bem sinalizadas como “diferentes” ou “estrangeiras”. A experiência delas no programa, foi mobilizadora num dos sentidos que se propiciava: o contato pessoal e a criação de laços com as crianças e outros docentes. Isso se reflete em certos níveis de reflexão sobre a intercompreensão, que apresentaremos em outros trechos, na consciência de que o português não integra a grade curricular como língua estrangeira “el portugués acá en nuestra escuela no es idioma” e na própria pergunta de por qué ensinar o português. Todos os indícios de estar no caminho de uma reflexão maior estão cruzados tanto pelo expressado no modelo “ensinar na língua e não a língua” como pela ideologia que proclama que a cada estado-nação corresponde uma língua e que quem cruza o faz representando o Estado, refletido com nitidez quando a professora diz “a su vez sempre nos decano -gay que defender el idioma, estudas tienen que defender el idioma' 'No tienen por qué ir a cablar allá, ni nim guna pal abra en portugués'...” “suando cru zás la frontera con Brasil lelos te ablanda en brasileto, son nacionalistas.” O sentimento de vergonha e “desrespeito com o idioma” reflete como se internaliza a ideologia

linguística da norma culta, segundo a qual falar “corretamente” a língua é respeitar a gramática e o falar de determinado grupos social, mas ao mesmo tempo reconhecem que seus alunos têm competência suficiente para a comunicação em português “por ahí los chicos al ver las letras, las figuras, conocer la música, ellos me cantan y me dicen mejor que yo.” “Y, sí. Como me dijo ella (una alumna de la clase) “eu falo melhor que você”.

A referência à aluna que a professora faz rindo é um breve comentário de uma menina ao terminar uma aula para os alunos que, no período da tarde, recebem apoio das professoras “bilíngues” atendendo a obrigação de cumprir sua carga horária afetada ao Programa, e agora à modalidade. Convidado pela professora, assisti a primeira parte da aula para ver o desenvolvimento de conteúdo cultural e a maneira que ela o aborda.

A aula começou com a professora perguntando se conheciam o nome do país vizinho e do rio que os separava, e o quê era necessário cruzar para chegar até lá, que eles responderam sem dificuldades. Depois disso, visando introduzir a questão da língua dos vizinhos aconteceu a seguinte fala:

P: ¿Con respecto al idioma que nosotros hablamos en qué idioma hablamos nosotros los argentinos?

A: Español.

P: Español, muy bien. Y nuestros vecinos del otro lado del río?

A: Brasileño.

P: ¿Así se llama? ¿brasileño?

A: Eeh, ¡portugués!

P: Portugués, muy bien. Y es *bastante distinto a nuestro idioma*. Ahora vamos a hablar un poquito. ¿Será que los niños de las escuelas de enfrente aprenderán a leer y escribir, aprenderán cuentos... ¿Será que aprenden lo mismo que ustedes?

A: Síiiii...

P: ¿Piensan que sí? Y con respecto a los cuentos, las leyendas ¿saben si allá hay leyendas parecidas a las nuestras?

A: ...el pomberito, el lobizón...

No grifado destacamos o apontamento da diferença porque nos parece que se realmente a afirmação “es bastante distinto a nuestro idioma” tivesse sustento, numa aula de alunos com dificuldades de aprendizado poderia ter gerado algum tipo de inconveniente para a atividade em seguida.

A professora antes de passar à atividade perguntou de novo quais lendas conheciam e remarcou o fato de as personagens serem geralmente animais.

Quando mencionaram o “lobizón” perguntou qual animal era parecido e surgiu a pergunta:

P: Acá se dice “perro” y del otro lado del río ¿saben cómo se dice?

A: Cachorro. (Os meninos fizeram questão de pronunciar “cashorro”).

Como ela disse em ocasiões anteriores, ela utilizou um “suporte” para continuar a aula, neste caso uma lenda em português. Escrita por ela num cartaz, com algumas das marcas do portunhol, pediu desculpas por esses detalhes em várias ocasiões. O texto transcrito e a foto seguem a continuação.

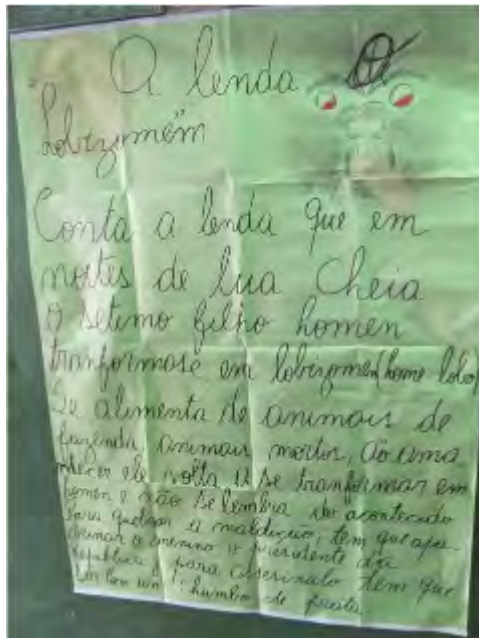


Figura 69 Imagem do quadro

A lenda de o “Lobizomem”

Conta a lenda que em noites de lua cheia o sétimo filho homem transformase em lobizomem (home-lobo). Se alimenta de animais de fazenda, animais mortos. ão amanhecer ele volta a se transformar em homen e não se lembra do acontecido. Para quebrar a maldição, tem que apadrinar o menino o presidente da República y para asseninalo tem que ser com um chumbo de prata.

Depois de colar o cartaz insistiu:

P: Me dijeron que del otro lado del río se habla otro idioma, ¿cómo se llama?

A: Português

P: Português brasileiro, así se llama.

A professora pediu que fizessem a leitura do texto em voz alta da lenda, colada no quadro. Depois disso, convidou “Vamos a tratar de leer todos juntos”. E os alunos leram em voz alta, sem dificuldades, as vezes lendo com a pronúncia em castelhano e a maioria do tempo utilizando os sons próprios do português. Quando acabaram, perguntou:

P: Y en qué idioma está esta leyenda?

A: Português brasileiro. (Brasil, sil ,sil, escuta-se de fundo, imitando a transmissão da Rede Globo)

Posteriormente a professora foi percorrendo palavra por palavra o texto e detendo-se em cada uma e os alunos traduziram aquelas que acharam diferentes do espanhol, com uma única dificuldade. Os alunos não reconheceram a palavra “fazenda”, que em espanhol é “hacienda”, mas reconheceram a troca de “F” por “H” falando “hacenda” intuitivamente, e acabaram falando “chacra”. O que seguiu foi copiar o texto no caderno, e ilustrá-lo. A professora também pediu para ler ele em casa. Antes de encerrar a aula deu-se o diálogo antes mencionado

A: Eu falo melhor que você

P: Bueno, vamos a preparar algo en português para la fiesta de fin de año.

Em toda essa parte da aula, esta pequena amostra, vemos como a língua é colocada na centralidade pela docente, para tentar trabalhar uma interculturalidade com tópicos frequentes na escola como são os gêneros da tradição oral. Também surge de novo a associação entre “eles” com uma língua e “nós” com outra “bastante diferente”, que as crianças desconstroem com sua compreensão e ductilidade, conscientes de que “falam melhor do que ela”. Apesar de tudo, esta professora tem algumas atitudes positivamente discordantes, porque com a sua vontade de continuar lecionando “interculturalmente” é capaz de selecionar objetos culturais que são próximos, introduzir a língua portuguesa sem estereótipos, e, curiosamente de acordo ao que apresentamos como o contexto, e felizmente de acordo desde nosso ponto de vista, escrever em português como ela sabe.

Para entrar agora na realidade de São Borja, começamos primeiro com uma breve revisão dos escritos oficiais. Lembremos nosso destaque sobre o contido no documento Escolas de Fronteira (Mercosul, 2008) no item “Formas de exposição à interculturalidade”:

O programa possibilita uma exposição sistemática a

a) usos da segunda língua, na medida em que a outra língua passa a fazer parte de maneira cada vez mais presente no cotidiano da escola, onde a criança passa uma parte importante do seu tempo. (...)

b) uma relação pessoal com um *falante nativo da segunda língua*. A criança

não é exposta somente a usos da segunda língua, mas é possibilitado a formação de um vínculo com uma pessoa que conversará com ela exclusivamente na segunda língua. Esse vínculo emocional é fundamental para a *formação de atitudes positivas frente ao idioma e à cultura que ele veicula*.(...)

c) um *profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada*. (...)

Embora estes três aspectos ocorram efetivamente juntos, esta partição permite entender os ganhos que há para as crianças não só em conhecer usos da língua, mas ainda em desenvolver vínculos pessoais concomitantemente ao aprendizado destes usos. (MERCOSUL, 2008: 17) (grifo nosso)

Fizemos anteriormente a observação sobre que a segunda língua na escola, assim apresentada, limita-se ao *uso escolar* com um modelo de *falante nativo* que ao mesmo tempo é um *profissional da comunidade nacional / cultural da qual essa língua é a expressão mais generalizada*. No caso correntino vimos como essas definições impactaram com maior ou menor intensidade, maior ou menor grau de adesão e/ou rejeição, nos enunciados que partiam desde o documento fundador até as entrevistas no chão da escola. No caso de São Borja, os registros e depoimentos envolvendo a língua foram em direção das atividades tendentes à superação das dificuldades de comunicação com os parceiros de outras escolas argentinas e o ensino da língua espanhola dentro da escola. Antes de continuar lembremos que a Portaria 798/12 do MEC é a que formaliza o PEIF e inclui as escolas atendidas por ele no programa Mais Educação. Essa portaria menciona como um dos seus princípios o bilinguismo:

... que prevê que o ensino seja realizado *em duas línguas, o espanhol e o português, com carga horária paritária ou tendendo ao paritário*, com uma distribuição equilibrada dos conhecimentos ou disciplinas ministradas em cada uma das línguas. Prevê, ainda, pelo respeito ao sujeito do aprendizado, a presença na escola de outras línguas regionais, conforme a demanda;

Assim respeita-se então o princípio de ensino *na língua e não a língua*. Também comentava Jaqueline Moll, Secretária de Educação Integral, em ocasião da saída da portaria que:

Não se pode descontextualizar a língua do modo societário que produz essa língua. Veja que nós não estamos tratando de escolas bilinguistas, nós estamos tratando de escolas interculturais, a língua entra como um dos elementos da cultura, né? (Jaqueline Moll, reportagem do portal oficial)

E em 2014 Paulo Alves da Silva, Coordenador Nacional do PEIF no MEC fazia uma apresentação aos participantes do programa onde definia a concepção de língua adotada como “vivência da língua e não apenas o ensino de línguas”. Assim parece configurar-se atitudes com a língua com implicações diferentes. Nesse contexto, os excertos que destacamos não promovem a centralidade do ensino de língua segunda ou adicional. Mas na realidade das escolas influem circunstâncias de muito peso: a extensão da jornada para escolarização integral, a descontinuidade dos cruces e as dificuldades de compreensão do castelhano.

A inclusão das escolas interculturais no programa mais educação as transformou em escolas de tempo integral, que funciona com oficinas de conteúdo diferenciado no contra-turno do horário regular. Assim gera espaços curriculares que as escolas que se identificam como interculturais acharam conveniente serem preenchidos com atividades de ensino de língua espanhola. Isto parece uma resposta à a uma descontinuidade que os cruces sofrem já desde faz tempo. Nas palavras colhidas nas entrevistas ouvimos:

Aqui funciona do *prezinho* até quinto ano, que não seria o normal do currículo (estamos fazendo funcionar) as oficinas com a verba do Mais educação. Funciona como mais uma oficina do Mais Educação. A gente que fala que é do PEIF para não fugir, né?” (Diretor Escola Butiá)

“Nós ainda estamos com espanhol nas primeiras séries para não ficar parados” (Diretor Escola Butiá)

Essa circunstância gera para eles alguns benefícios, como a continuidade com as aulas de línguas que são parte do currículo do segundo ciclo:

Se a gente ainda está fazendo, colaborando, com o intuito mais de colaborar, é porque nossos alunos estão tendo esse benefício cultural para eles de conhecimento e quanto mais cedo eles vão começar melhor vai ser para eles, e para ela [a professora de espanhol] que depois pega eles no ensino fundamental” (Professora C Escola Butiá)

Durante as visitas, tivemos oportunidade de escutar o que os alunos aprenderam: canções infantis, as cores, nomes de frutas e verduras. Chamou a atenção que no jogo de perguntar “como se diz?” mencionaram a palavra “aguacate”, que na Argentina é conhecida como “palta”, o que motiva uma reflexão

sobre a variedade do espanhol ensinado para ver se efetivamente pode ser um veículo de comunicação com os pares de Santo Tomé. Entre os materiais didáticos relevados estão vários vídeos infantis de ensino de espanhol. Todos eles são gravações que falam variedades do espanhol que não correspondem com as pessoas da área geográfica da Argentina e Uruguai com as que essas crianças teriam mais oportunidade de interagir. Então, estão sendo preparados para uma vivência intercultural com seus vizinhos ou aprendendo um espanhol que circula como um padrão chamado “español latino”? Dessa maneira está se ensinado uma língua sim, mas não ajudando a conhecer o que acontece do outro lado do Rio Uruguai ou poucos quilômetros a mais. As pessoas que falam espanhol que eles podem conhecer durante sua escolaridade, quando sua capacidade de circulação limita-se a viajar com seus pais, não falarão com essas palavras nem esse sotaque. Se constroem assim uma língua desligada das pessoas. E a ausência do professor parceiro nas salas só contribui para acentuar este processo. De maneira nenhuma isto desmerece o trabalho das professoras, nem faz inúteis as aprendizagens (essa variedade é padrão para indústria fílmica e da TV internacional) mas marca que não se tem refletido o suficiente sobre a língua, em parte pela pouca presença dos professores argentinos, e em parte porque não integra ainda a dinâmica escolar problematizar qual é a língua (a língua de quem) que circula dentro das aulas.

Falando do outro aspecto mencionado, uma coincidência entre os comentários e o registrado nas entrevistas em ambas as escolas são-borjenses foi o apontado pela coordenadora da escola XX : “elas têm grande dificuldade para entender as outras professoras, eles [alunos e professores argentinos] “falam muito rápido”. Também apontou a necessidade de aprender noções básicas de espanhol para melhorar a efetividade do trabalho dos docentes nos cruces. Assim nos contavam no ano 2014 que a equipe supervisora da UFSM, tinha como proposta um curso de espanhol básico na EaD modular de 160 h. e na sua planificação 2014 apareciam as ações referidas à língua espanhola: “Oficinas pedagógicas de espanhol para professores brasileiros: Currículo Intercultural que integre as áreas do conhecimento (Verba do PEIF)”.

Essas oficinas foram as que aconteceram durante 2015. Perguntados sobre as características e o andamento das oficinas, os professores fizeram estes comentários

E: as aulas de espanhol foi uma demanda de vocês?

D: as aulas nas séries iniciais?

E: não, da capacitação.

D: da capacitação sim. Foi dito que elas achavam necessário “já que vocês estão no PEIF”

P2: perguntou se nós pedimos?

D: Sim.

P2: não...

D: através das correspondências que a gente mandava, as comunicações aí que elas acharam interessante.

E: mas foi uma demanda de vocês. Vocês colocaram ali.

P1: Sim, sim, houve um desentendimento. Porque não compreendiam muitas coisas, palavras. Aí eles acharam melhor ter essa capacitação.

P2: achei dessa vez mais bem explicado que a outra vez o por quê do curso. Não é assim a gramática. Por exemplo um estrangeiro vai viajar para Inglaterra, algum outro país e aí faz aquele curso para sobreviver naquele período de tempo. E aí é o nosso caso só que nosso foco é: sala de aula, funcional, situação aluno-professor. Elas explicaram. Na outra vez não, né? Simplesmente chegou para a gente fazer e ficou meio perdido.

D: O primeiro módulo foi de vivências do dia a dia, por exemplo “dois alunos brigam e tinha algumas opções, o quê que tu diria? (Docentes da escola Butiá)

Como vemos, o tipo de formação que recebem está orientado para a sala de aula e as situações mais comuns nesse ambiente. A pergunta que surge imediatamente é: sem possibilidades de cruce, qual é o sentido dessa formação?

A pergunta sobre o sentido de todas as ações será respondida, em ambas as margens do Rio Uruguai, quando os atores estejam em condições de se pensar que todas as ações sobre as línguas são primeiramente ações sobre os sujeitos que as falam, com capacidade de receber, reorientar ou resistir qualquer política que os envolve.

Neste apartado fizemos um percurso por enunciados ao longo do tempo, pronunciados por autoridades no topo dos sistemas educativos e nas diferentes instâncias dele até chegar ao pátio da escola. Assim vemos que diferentes ideologias linguísticas ligadas aos nacionalismos (purismo), a sutis formas de controle sobre as línguas e seus falantes (higienismo nas línguas, apagamento doportunhol), e outros discursos (ganho cultural, intercompreensão entre línguas) orientam as ações em cada instância, as vezes uma contraditoriamente com a outra.

Observamos como as políticas educativas influem uma sobre a outra e estes vectores dão como resultante aquilo que orienta a direção dos docentes mas que em definitiva é ele quem vai dar o sentido àquilo que faz. Assim do lado argentino um processo de fechamento para o interior do sistema, de corte de inter-relações e de uma nova instauração de interculturalidade controlada ou limitada, sem a presença física do Outro, não impede que as docentes tenham um grau de reflexão sobre a língua maior que quando ingressaram ao programa e que dificilmente seja apagado pelas atuais políticas. Elas aprenderam a priorizar a intercompreensão e expomos indícios de aceitação de seu próprio hibridismo, que esperamos as novas políticas não contribuam mais uma vez a serem silenciados. Pela sua vez, no lado brasileiro a grande presença do Estado através de diferentes políticas vai modificando a atitude com as línguas tirando-as do núcleo da interculturalidade ou voltando a ele, virando de *veículo de interculturalidade* para *conteúdo intercultural* dependendo de quem fala e como o recebe quem escuta. O caráter instrumental que hoje têm a formação em espanhol, é uma resposta a uma demanda nascida de uma necessidade pontual gerada pelos cruces, ações que hoje estão longe de acontecer, tema sobre o qual no âmbito oficial não se fala.

Assim, chega o turno de perguntar em ambas as margens, o quê faremos acontecer?

4.3.3 Assimetria no trabalho docente e entre as culturas escolares

Uma notória assimetria foi observada e apontada fortemente pelos docentes nas entrevistas, ligada com seu trabalho docente: a remuneração. As professoras argentinas, no começo do Programa, foram selecionadas e contratadas para cumprir suas funções nas escolas dentro do PEIF, com exclusividade. Isto gerou duas assimetrias que impactaram no cotidiano das escolas: no interior das escolas correntinas geraram-se grupos de docentes com funções diferenciadas das suas colegas; e em São Borja as professoras brasileiras começaram os cruces sem ficarem liberadas de suas funções normais nem recebendo uma compensação. Assim, esta situação de assimetria nas condições de trabalho evidenciou-se rapidamente e foi motivo de mal-estar, tanto entre as colegas argentinas que percebiam que “las bilingües” tinham uma menor carga horária ou menos

responsabilidades, como entre as docentes brasileiras que viam seu esforço dobrado sem compensação nenhuma.

Esta situação, em São Borja provocou comentários como os seguintes:

... porque nós no Brasil não ganhamos nada, as professoras de Argentina ganham a bolsa, ali começa aquela... como é que é, ó... aquela, a balança: me doo até por ali, mas não tanto, vou chegar aqui as 7, 8 horas da noite por quê? (...) ai vem toda essa problemática junto, mas nem se comenta que deixam tudo para fazer no final do ano, e não sei por que. Ali elas enrolam, enrolam, já faz sete anos e a coisa não teve jeito, né?" **Professora 2 Escola Butiá**

agora, fora isso ai, a gente tem umas colegas que... hoje até não estão aqui... algumas vão se cansando porque não tem muito retorno, não tem retorno" **Professora 2 Escola Butiá**

Esta assimetria não foi solucionada mesmo com a institucionalização do PEIF em 2012. As docentes que recebem algum dinheiro diferenciado, através de bolsas, por funções exercidas no Programa, são as coordenadoras, e também os formadores e tutores da Universidade. A pergunta que se fazem os docentes no Brasil é: qual é o ganho que estão obtendo com o PEIF? Existe a percepção da falta de equilíbrio entre os esforços relativos ao incremento de trabalho e disposição e o ganho pessoal dos professores, recorrente nas falas, reforçado pelo desânimo provocado pelas discontinuidades do Programa. Assim escutamos:

Quem que está ganhando? São eles.[os alunos] Se a gente ainda está fazendo, colaborando, com o intuito mais de colaborar, é porque nossos alunos estão tendo esse benefício cultural para eles de conhecimento e quanto mais cedo eles vão começar melhor vai ser para eles, e para ela [a professora de espanhol] que depois pega eles no ensino fundamental. Agora fora isso ai... **Professora 2 Escola Butiá**

Também a relação com a Universidade é motivo de reflexão sobre os benefícios do Programa:

P1: E para nós... Nós não temos o que falar. Esse questionamento que a gente se faz aqui entre nós, a gente não tem como fazer com eles porque acho que eles também passam por esse processo. Eles vão fazer porque para eles como estudantes, como universitários é bom. E eles não vão se questionar por que começa tarde, por que... Eu acredito que isso aconteceu na reunião com os coordenadores.

P2: É, porque para as gurias que vêm, essas que fazem os grupos do "feisi", que lançam os questionários, todas elas são estudantes. Todas elas são do mestrado. O foco delas é usar... elas usam o programa para fazer a dissertação. Só que ai elas se envolvem, elas têm benefício, estão

aprendendo com isto também. (Professoras da Escola Butiá)

O fato delas não perceberem ganhos individuais pela participação no PEIF, enquanto outros participantes recebem benefícios as desmotiva, e ao se comparar com a realidade argentina a assimetria resulta ainda mais constrangedora. Como qualquer trabalhador, esperam que pelas mesmas funções se tenham remunerações e condições de trabalho similares, e quando isto não acontece aparecem resistências que se constituem como mais um empecilho para o Programa.

Da outra margem do Uruguai, as professoras viveram o PEIF de outra maneira. Como indicaram as Diretoras, as docentes primeiramente foram especialmente selecionadas para a tarefa, o que deu uma impronta profissional muito diferente aos grupos, com uma visão positiva sobre sua experiência:

P2: Era difícil ir a hacer los cruces una vez por semana, pero como experiencia fue muy buena.

P1: Para mi, en mi carrera, que no es muy larga, yo tengo 15 años en la docencia, la parte que pasé trabajando en las escuelas bilingües como maestra intercultural, para mi fue riquísimo, riquísimo. Yo aprendí muchísimo, pero muchísimo.

P2: Y después cuando volvés todo el tema es volver conversando cómo te fue, las anécdotas de una con la otra, todo el tiempo conversando “a mi me pasó una cosa, a mi otra”

P1: Entre nosotras, las docentes bilingües, hay una conexión diferente. Nosotras nos conformamos como grupo de trabajo. Muchas veces teníamos diferencias pero somos el grupo bilingüe. Nosotros conformamos un bloque. Eso es muy rescatable porque [...]Nosotros pasamos la escuela, pasamos a otro nivel personal, y lo mismo nos pasa cuando llegamos a dar clase. Es diferente el trabajo, es diferente el trato, es diferente cómo nos conectamos nosotras. Pero creo que tiene mucho que ver la forma en que... nos dieron un giro nos demostraron la otra parte de como puede ser. (Docentes escola Boga)

A situação diferenciada das docentes foi gerando outro tipo de assimetria no interior das escolas, caracterizada como “ciumes” profissionais:

Hubo muchos celos[...] de afuera parecía como que nosotras éramos las “niñas mimadas”: teníamos presupuesto, íbamos al Brasil representando a Argentina, como que estábamos haciendo una gran cosa. Entonces las otras nos veían con celos y decían “ah, estas van a dar clases sólo una vez a la semana y nosotros todos los días, y ganan el mismo sueldo que nosotros” entonces empezaron las quejas y la mala comunicación acá adentro de la escuela. Y cualquier cosita que hacíamos era para queja, problema... Eso sí se vivió. Creo que fue en general también. Y las quejas em el poder político, porque no se quedaron acá, se elevaron las quejas.

(Professora da escola Surubi)

P1: Produjo mucho descontento y desunión en la escuela, hubo un quiebre. En las escuelas nosotros éramos “las bilingües” y el resto era el personal de la escuela. Nosotros hacíamos una y a veces dos veces por semana el cruce y el resto del tiempo nos mandaban material de lectura, hacer las relatorías, enviar a Corrientes, y eso era nuestro trabajo. Y C nos decía “ustedes tienen que ir a un ciber por la tarde [...] porque en ese horario no me sirve que estén sentadas en la escuela, me sirve que produzcan”. Y eso molestaba muchísimo.

E: ¿Ustedes estaban eximidas de la carga horaria?

P1: No, teníamos que cumplir la carga horaria, pero podíamos salir, ir hasta el ciber, enviar lo que nos pedían, hacer las gestiones para los cruces, preparar el material, todo en el horario de trabajo.

E: No necesariamente tenían que dar clases. Tenían que permanecer en la escuela.

P2: Es que no dábamos clases. Dábamos clases una vez por semana. Eso sí o sí.

E: Eso se vio como un privilegio.

P2: Claro, exactamente.

P1: Eso produjo un quiebre, y no acá. En todas las escuelas. (Docentes da escola Boga)

Esta assimetria foi gerando mais mal-estar nas instituições na medida em que foram diminuindo as atividades do Programa, principalmente os cruces. Esta falta de atividade produziu certo desnorteamento das docentes que encontraram-se sem linhas de ação, e começaram a ser pressionados pelas autoridades, como manifesta uma das diretoras:

ella [a nova sutoridade da jurisdição] lo que quería era que esas personas [os profesores do PEIF] trabajasen. Trabajasen en el ejercicio de sus funciones constantes. Entonces ahí otra vez... a parte los docentes, los colegas, por ahí se veía como una fractura porque decían “yo cumplo mis horas del cargo de maestro y ellos...” y ellos también como que se aislaron, que tampoco es culpa de ellos ¿no? Porque en esta instancia no era culpa de nadie excepto de las autoridades. El programa se instauró, ellos fueron seleccionados para estar dentro de él y que no tengan líneas de acción no era problema ni nuestro desde el equipo de conducción, ni de ellos. Sólo dependía de una cuestión más de ética profesional de decir “bueno, hago algo” para tratar de sobrerrestar todas las incomodidades que se generaban o por lo pronto “no hago nada”. También estaban en su derecho, o sea, hacer o no hacer ya dependía de cada uno, porque dependían del programa pero el programa estaba ahí [parado] (Directora Escola Boga)

Essas assimetrias, foram motivo de preocupação da supervisão regional, mas a professora que exerceu essa função até 2008 falou que não aconteceu em todas as escolas. Ela citou o exemplo da Escuela Verón (Paso de los Libres, Corrientes) como o modelo de envolvimento total de uma escola e o corpo docente com a causa da interculturalidade:

Otra cuestión que a mi me quedó siempre como un gran interrogante si realmente em estos años de recorrido del programa, las escuelas em su totalidad se consideraron escuelas de frontera o escuelas interculturales bilingües. O de pronto esto era nada más que una cuestión de las propias docentes que hacían el cruce ¿me entendés? (...) Hay relatos de las docentes donde dicen que las propias colegas de acá de la Surubí les decían “las bilingües”. Hubo como una escisión o una separación entre las que estabn dentro del programa, “las bilingües” y las que no. Entonces a mi me parece que, no sé, te digo, capaz que responde más a representaciones personales que a otra cosa, que no se logró, em algunas escuelas, la institucionalización del programa, no prendió. Yo eso pude constatar que sí ocurrió em la Verón. Em la Verón tomó cuerpo porque todos, los dos turnos trabajaban. Todos los profesores, independiente de que que crucen o no crucen, hasta los profesores de educación física que no estaban em el programa cruzaban a la CAIC. (Entrevista com a Supervisão)

O caso da escola Verón foi motivo de uma publicação, “Pedagogia de frontera. La experiencia de la Escuela Verón”¹⁴¹ e essa experiência foi a base do documento “Política para una nueva frontera o Como convertir una división em una suma”. O período ao qual se faz referência é o período de maior continuidade nas ações, 2005-2007. Mas o que constatamos no campo foi o quadro de cisão entre grupos.

Esta falta de “corporização” da proposta na instituição pode ter relação, segundo percebemos, tanto com as descontinuidades nas ações como com uma falta de incentivos no nível local e uma comunicação deficiente dos objetivos do programa. Se as professoras por um lado formavam um grupo cindido, as outras não tiveram possibilidade de ver continuidade de trabalho nem de pensar se acaso elas teriam oportunidade num futuro de trabalhar no PEIF.

Outro tipo de assimetria que pode apontar-se como expressiva são as diferenças nas culturas escolares. Tomamos a definição de cultura escolar do verbete *cultura escolar* no Dicionário Gestrado:

Forma como são representados e articulados pelos sujeitos escolares os modos e as categorias escolares de classificação sociais, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores produzidos/ transmitidos/aprendidos na escola, a materialidade e os métodos escolares.¹⁴² (Faria e Gonçalves)

141 OCHOA DE LA FUENTE, L. **Pedagogia de frontera. La experiencia de la Escuela Verón.** Proyecto Hemisferio, Buenos Aires, 2008

142 Dicionário do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado-UFMG) <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=110>

Nas entrevistas com as docentes surgiram questões que mostravam que, sendo que as escolas fundamentais têm muito em comum, já que atendem faixas etárias similares e com o propósito de atingir a alfabetização nos primeiros anos, elas não se assemelham em muitos aspectos, que os relacionamos com a cultura escolar. As professoras indicaram muitos destes aspectos, sendo mais frequentes as diferenças materiais, a metodologia, as referências ao comportamento dos alunos em sala de aula e as formalidades do âmbito escolar, como lemos nos seguintes trechos:

P1: Yo recuerdo que quedé impresionada con los útiles de los chicos. Allá cada niño tiene su cartuchera así de grande, porque tenían la ayuda de la Municipalidad. Pero ahí todos tenían fibras, crayones, lápices de colores, lápiz negro, la plasticola, lo que vos te imagines. Y tampoco ellos se sacaban uno al otro, cada uno tenía lo suyo. Todos tenían mochilas, lindos cuadernos, cosas que es muy distinto acá. Acá lo chicos no tienen útiles y por eso a veces se sacan o se lo llevan. Alguien trae algo más lindo y se lo llevan. Es otra cosa, es muy distinto. Y el comedor también es muy distinto.

P2: Nos sorprendíamos del almuerzo y el desayuno que tenían. Era poroto com arroz blanco, ensalada y banana. Siempre tenían postre los chicos.

P3: Y si no guiso de pollo. *A las dos de la tarde merendando* pollo com arroz. Y después iba un yogur o una banana.

P1: A mi lo que me llamaba la atención era la limpieza de la cocina.

P2: Se sentaban com su mantel, su plato y su vaso. *Comían como tenemos comer todos*. Acá nosotros no tenemos comedor. Acá se sirve en las aulas y así... como estamos acá. Y muchas veces los chicos no traen un plato y comen de a dos, cosas así que sabemos que está mal, pero también sabemos que no tienen para comer em la casa y lo dejamos pasar.

P1: Allá no, todos tenían sus cosas y todo brillaba. (Professoras da escola Surubi)

Assim como as professoras do PEIF tinham melhores condições laborais, as assimetrias nos recursos materiais entre as escolas brasileiras e argentinas, não somente na fronteira, são gritantes. A admiração das professoras pelo que é *normal* ou frequente no Brasil, como contar com um refeitório, comer sobremesa ou que cada criança tenha seu material escolar fornecido pela prefeitura marca que elas desenvolvem seu trabalho dentro de um ambiente que não é o melhor para produzir aprendizagens. As docentes brasileiras relatam, não somente em São Borja¹⁴³ como em Foz do Iguçu¹⁴⁴ e com certeza poderíamos cita outras cidades em similares condições, que em muitas ocasiões levaram material de suas escolas e doces para garantir o normal andamento das aulas, somando mais um motivo de desânimo para elas. Também temos que apontar que a transformação da escolas

Boga em escola integral é recente, e que se bem a escola Surubi atende um contra turno, não esta dentro da modalidade integral, pelo que a adequação das instalações é ainda precária, e os alunos não almoçam na escola. Duas escolas centenárias, sem infraestrutura suficiente para a alimentação dos alunos contrastam muito com uma escola de recente construção como a Jerivá e a possibilidade de administrar fundos do PDDE e Mais Educação que permitiu uma notável melhoria edilícia na escola Butiá no período em que a visitamos.

Também elas relatam ter modificado sua atitude pessoal na frente da sala de aula decorrente dos fatos acontecidos nos cruces, por exemplo ter amenizado o tom de voz. Uma das professoras comentou que diante de um ato de indisciplina que tumultuou a sala, a professora chamou a Diretora da escola para resolver o problema, e lembrou as palavras dela: “por que fizeram isso?”, e que a resposta das crianças foi “porque ela também gritou” o que chocou a docente e a colocou diante do que ela não reconhecia como um problema. Como neste caso, a diferente forma de encarar a situação de ensino repete-se como motivo de destaque em todas as entrevistas, como na seguinte. Ao ser interrogada sobre suas aulas durante os cruces uma das professoras fez o relato de sua primeira aula

Mi primera clase. Así como decían que acá nuestros alumnos son más quietos, más de estar sentados, y allá no es así. Yo en mi primera clase vi los colores. Y se me ocurrió llevar globos. Llevé globos. Entonces les decía “vamos a levantar la mano con el globo rojo, vamos a levantar la mano con el globo verde” “Ahora hacemos una ronda con los globos amarillos”... todo así el juego. Después hacíamos gimnasia con los globos. En un momento fue un desastre mi clase. Y yo me di cuenta como que ellos enloquecieron, enloquecieron. Hacían todo pero era una de gritos, risas y carcajadas que acá no estamos acostumbrados. Entonces yo me que quedé mal, mal. Salgo de ahí y estaban mis compañeras y les digo “la peor clase de mi vida” “los chicos no aprendieron nada, no van a saber nada, voy a tener que volver a dar el mismo tema”[...] cuando voy la clase siguiente, les llevo en EVA flores de colores, y resulta que cuando les empiezo a mostrar los chicos sabían todos los colores. Y ahí yo dije “como uno es estructurado que quiere que escuchen sentados” pero no, aquello fue un juego total en el grado, y sin embargo aprendieron. (Professora da escola Surubi)

Essa consideração positiva que fazem sobre a vivência com as crianças costumadas com outro tipo de hábitos e a adaptação e aprendizagem das docentes repete-se na outra escola, com o outro grupo, e foi uma das coisas que a equipe assessora argentina esperava que acontecesse, como lemos em outra entrevista:

P1: Es muy diferente la forma de transmitir conocimiento en Brasil que en la Argentina. Nosotros somos mucho más formales, más estrictos. Ellos utilizan mucho el juego, la canción. Si está todo en desorden listo, hagamos un juego, cantemos, es muy diferente. Nosotros aprendimos muchísimo de la forma que ellos tienen de trabajar, la forma que tienen de ir a la escuela, la forma que tienen de vivir la escuela. Es muy diferente a la nuestra y eso C siempre lo resaltaba. Él quería que la escuela bilingüe fuera una escuela más abierta, fuera una escuela en donde el chico quisiera ir a la escuela, donde el docente quisiera ir a trabajar que se sintiera bien en la escuela. Nunca me voy a olvidar que a nuestra directora, que ya está jubilada, él un día le dijo "mirá, ¿sabés qué? Yo quiero que mis maestras estén felices, quiero maestras contentas de venir a trabajar. Eso quiero". *Eso es lo que él quería compartir con Brasil, que Brasil tiene esa forma de trabajar, esa forma de vivir la escuela.* Por eso te digo que nosotros somos muy diferentes. Somos más estructurados. Eso por ejemplo a mi me dio mucho. Yo venía y le contaba a las chicas, son totalmente diferentes los recreos, el trato con los chicos, el trato con los docentes, totalmente distinto.

P2: Si, totalmente distinto. Dar clase allá y dar clase acá es totalmente diferente. A mi me resultaba difícil controlar a los chicos, hablarles en mi idioma el tema disciplina, se me hacía a veces... (inaudible) y para ellos era normal.

P1: Es normal levantarte, ir a buscar una cosa, ir conversando... y para nosotros no. Para nosotros no porque...

P2: ... para nosotros es todos sentaditos, *el guardapolvo, el uniforme*, para ellos es totalmente distinto.

P3: Cuando ellos no entienden el idioma se enojan (Professoras da escola Boga)

Coincidiendo nos comentários sobre as crianças brasileiras que percebiam como "agitadas" e a dificuldade para exercer o controle corporal, aparece nessa fala um elemento material presente nas escolas de Argentina e Uruguai: o guarda-pó branco. Diz a historiadora da educação Inés Dussel:

Todos quienes fuimos a una escuela pública, o quienes trabajamos en ella, conocemos de cerca la experiencia de vestir un delantal blanco. Abotonado atrás o adelante, con tablas o sin ellas, con cuellito, respuntes o arreglos que lo personalizan, el guardapolvo es un elemento del paisaje escolar que simboliza muchas cuestiones.¹⁴³ (DUSSEL, I, *apud* El Monitor, n 12)

Seguindo o trecho que acabamos de apresentar, o guarda-pó configura mais um elemento da escola integrando a *ideopaisagem*, e é distintivo, um elemento da

143 "Todos os que fomos para uma escola pública, ou que trabalhamos numa delas, conhecemos de perto a experiência de usar um avental branco. Abotoado trás ou para a frente, com ou sem tabelas, com golinha, costura ou arranjos que o personalizam, o guarda-pó é um elemento da paisagem escolar que simboliza muitas questões." Disponível em <http://www.me.gov.ar/monitor/nro12/museo.htm>

cultura escolar argentina que fala, informa sobre muitas coisas. Seguindo a Linares (2003), na história da educação argentina:

El guardapolvo confirió un sentido de pertenencia que ayudó a la expansión del sistema educativo. El orgullo de vestirlo, como símbolo, se asoció a la movilidad social ascendente. También, tuvo la ventaja de instaurar parámetros sobre la obediencia a la autoridad dando, además, señales claras sobre quién transgredía las reglas. Por otro lado, la difusión del guardapolvo blanco como prenda higiénica encontró fundamento en el discurso médico y la “guerra contra los microbios” característicos de la concepción pedagógica de esa época.¹⁴⁴(LINARES, M. 2003)

Não deveria surpreender então, que o guarda-pó apareça nas falas associado, como no trecho que expomos, aos comentários sobre a disciplina sobre os corpos, e também como marca identitária, como no texto em seguida:

La representación de la escuela como una institución del estado tiene su marca con el guardapolvo blanco. Sin más que llevarlo puesto, en el puente aparece el reconocimiento hacia los docentes. Uno es persona, pero en determinadas situaciones es primero maestro. Las maestras de la Verón no usan guardapolvo blanco en la escuela, todos los docentes llevan puesta una remera roja con vivos azules, indumentaria que van cambiando con el tiempo, pero para cruzar el puente no dudan en ponerse la marca nacional que registra el guardapolvo blanco. (OCHOA, 2008 :21)

Representação e marca nacional, “primero maestro, después persona”. Um elemento associado com concepções tão fortes e ligado à cultura escolar, foi naturalizado ou não foi motivo de uma discussão. Ao perguntar para um grupo de docentes brasileiras sobre elementos distintivos das escolas argentinas, e especificamente sobre o guarda-pó, registramos o seguinte diálogo:

E: Que você viu de diferente da escola argentina com a escola brasileira que seria uma boa pergunta para fazer? Tipo, não sei, eles usam guarda-pó...

P2: Mmmhm...

E: ... a criança... você fez essa pergunta alguma vez, por que é que isso acontece?

144 “O guarda-pó conferiu um sentido de pertença que ajudou à expansão do sistema de ensino. O orgulho do vesti-lo, como um símbolo, associou-se à mobilidade social ascendente. Ele também tinha a vantagem de estabelecer parâmetros sobre a obediência à autoridade, também dando sinais claros sobre quem transgredia as regras. Por outro lado, a propagação do guarda-pó branco como vestimenta higiénica achou fundamento no discurso médico e na “guerra contra os micróbios” característica da abordagem pedagógica do tempo”. Blancas palomitas. Texto do Museo Virtual de la Escuela. Universidad Nacional de Luján. Proyecto Histelea. Disponível em <http://www.unlu.edu.ar/~museo/contenidos/utensillos/guardapolvo.htm>

P2: não, não. Não porque eu já mais o menos sabia.

E: você já sabia?

P2: Eeeh, assim, a questão cultural, que eles... há anos minha mãe estudou na Argentina e usava guarda-pó desde aqueles tempos eles continuaram utilizando, mas nunca assim, o porquê o hábito não, sabia que era um costume da escola. *Da escola não, de quem frequenta a escola*, mas eu não cheguei perguntar, não partiu de mim, não.

E: e vocês não acham que esse tipo de coisas seria um bom conteúdo além da língua?

P1:mmm... ssem

P2: sssim (falam enquanto pensam)

P1: sim, a questão da cultura deles, por quê.

E: a cultura escolar

P2: é, isso é, escolar. Cultura da escola.

P1: é.

P2: a mesma questão por que e que eles têm aulas só pela manhã, por que não funciona à tarde? Não têm, né? Porque pra nós ali só vai quem quer, é isso, né?

E: é. Tem escola de tempo integral e tem que não.

P2: Pois é. Aqui nós vamos que, à Surubí? (a outra prof. assente) A gente chegava lá e era os alunos que queria, é? E que iam à tarde que é uma das coisas que elas sofrem que... quando elas vêm, a sala está cheia... e elas não, tanto que as vezes até juntam, um “tercero anho” com “quarto anho”, e ai nós temos... para poder ficar com uma turma melhor eeeh... então por que? Não têm demanda? Não têm clientela que funciona em dois turnos? Por que é que é assim? Certo, eu nunca perguntei mas é uma coisa que as vezes... (Professoras da Escola Butiá)

A professora que fala tinha conhecimento pessoal do uso do guarda-pó, não somente pelo seu trabalho no PEIF, mas pela circunstância da sua mãe ter estudado na Argentina. Mesmo assim ela não identifica esse elemento como típico da cultura escolar, tão naturalizado está que o cataloga como um costume “*Da escola não, de quem frequenta a escola,*” sem perceber o caráter institucionalizado dessa prática. Sendo, por todo o que já apontamos, um elemento que poderia ser um tema gerador de muitas questões para pesquisar e refletir a interculturalidade, a falta de problematização sobre isto é uma amostra das carências que o programa teve para abordar questões relativas ao trabalho dos docentes, e que permitem achar na história alguns elementos que ou bem causam estranheza ou estão tão naturalizados que não se problematizam por óbvios. Ao respeito, a supervisora entrevistada falava:

L: No, inclusive si vos has escuchado hablar a las... yo las escuché decir y las leí incluso em algunos relatos que ellas [as docentes da escola Verón] sentían como que el guardapolvo blanco era lo que les permitía el acceso al puente ¿no? Es una cosa muy fuerte que dicen ellas ¿no? Pero en realidad es como vos decís. Nunca se preguntó el por qué del uso del guardapolvo, este... *no se historizó el proceso de donde viene, precisamente ahora que*

estamos em el marco de una atención a la diversidad y todo lo demás, por qué surgió el guardapolvo blanco em nuestra historia argentina. Precisamente para tapar las diferencias, para que todos seamos iguales, esas cuestiones... es verdad, ahora que vos lo ponés sobre la mesa. Nunca se trató ni se conversó siquiera ¿no?

P:... Siendo que em los relatos aparece que los chicos le preguntaban si ella era la enfermera.

L: si, si si. Tal cual. Sí, es verdad, es verdad. (Entrevista com a supervisora)

Como resultado da falta de entendimento ou de revisão sobre temas que estão fortemente relacionados com as culturas escolares aconteceram situações que motivaram considerações de parte de quem fora o máximo responsável da província de Corrientes. Na sua relatoria do ano 2008, refletia sobre o uso do caderno escolar, pensando ele como dispositivo intercultural, e apresentava as características do caderno na Argentina. Assim escrevia depois:

Las que acabé de describir son algunas de las regularidades que se observan en los cuadernos escolares argentinos, esto no quiere decir que esté proponiendo éstas particularidades para el cuaderno de clase intercultural ni mucho menos. De hacerlo, me estaría contradiciendo, ya que lo que estoy cuestionando es justamente el carácter “monocultural” y no “intercultural” de los cuadernos hasta aquí observados (cuando me refiero a monocultural hago alusión no solamente a cada cultura en particular: -argentina o brasileña- sino que aludo también a los diálogos quebrados entre lo **familiar** y lo **escolar**). Me refiero más bien cómo acceder a un registro escolar, de un **tiempo** que se puede convenir cómo llamarlo: de producción, de actividad, de experiencias de aprendizaje, de intercambio.... etc por el que atraviesan los alumnos/as de las escuelas pares y que *exige la cortesía de prever una lecto-comprensión descentralizada*. De la misma manera que ocurre en las casas de nuestro chicos, cuando éstos les cuentan a sus padres lo que hicieron ese día en la escuela, *sin necesidad de recurrir a intérpretes para capturar los múltiples sentidos de lo vivenciado, el cuaderno intercultural como portador de sentidos, también tendría que habilitar estos diálogos autónomos*. (Relatório do responsável provincial, 2008)

A exigência *de cortesía* ia na direção de que um dispositivo comum como o caderno de trabalho exigia um tratamento intercultural, deslocar ele dos usos monoculturais com o intuito de fazer participar as famílias na interculturalidade. Outro tema recorrente, o da disciplina dentro das salas, motivou o seguinte comentário:

La preocupación de los docentes brasileños acerca de la recurrencia con que los docentes argentinos sacan de la clase a los niños brasileños por mala conducta o la forma de comportamiento de los niños con sobreedad, debieran ser parte de la agenda de intercambio y enriquecimiento mutuo.

Conocer las estrategias que emplean los colegas brasileños en estos casos y que los colegas brasileños las socialicen, me parecen medidas más superadoras que contabilizar los grados de infracción de estas actitudes, sin generar cambios. (Relatório do responsável provincial, 2008)

De novo chega na fala do coordenador um pedido para compartilhar aspectos fundamentais da prática nas aulas, de tentar compreender melhor o que acontece. Da mesma maneira que a professora aprendeu que não devia erguer a voz na sala, se fazia necessário socializar essas experiências para aprimorar o desempenho durante os cruces e vivenciar a interculturalidade assim, internalizando a cultura do outro modificando suas próprias atitudes. Mas, passados oito anos da escrita desse relatório, os conteúdos das formações para professores na Província de Corrientes são a língua e cultura do Brasil, e as oferecidas em Rio Grande do Sul são a metodologia de projetos e língua espanhola.

Percebemos que as assimetrias nas culturas escolares não são suficientemente problematizadas, sendo que poderiam ter sido um conteúdo intercultural muito revelador e útil para o andamento do Programa, questões muito potentes para uma qualificação dos docentes e que levariam suas ações a outro patamar. A assimetria no nível das reflexões que as equipes argentinas e brasileiras fazem, e que, segundo os depoimentos, não conseguiram fazer em conjunto, evidenciam também que as condições díspares de trabalho influenciaram no desenvolvimento da consciência das suas ações. Temos a convicção de que as docentes argentinas foram formadas nesse sentido para ter um grau de observação mais atento e reflexivo, produto da sua condição de profissional exclusivo do Programa, com uma equipe supervisora atenta, próxima e presente no seu cotidiano, que acompanhava os cruces e que lia as relatorias dos professores, que produziu uma sensação de segurança e deu maior qualidade a seu trabalho. Esta situação de formação, acompanhamento real, exclusividade nas tarefas, e remuneração adequada constituiu, durante o tempo que durou, uma instância de empoderamento das professoras, que sem dúvidas impactou positivamente nas suas tarefas, como testemunharam. No mesmo período as docentes brasileiras tiveram seu acompanhamento pedagógico a distância, e nunca ganharam condições diferenciadas de trabalho. Essas circunstâncias podem ter impedido o necessário distanciamento, tempo e tranquilidade para produzir a reflexão sobre a prática.

Também devemos nos perguntar a quê devemos a falta de historização das assimetrias mais evidentes: as diferenças na infraestrutura, na organização dos sistemas educativos, da vestimenta ou a maneira em que os docentes são chamados (professora, maestra). Todos têm uma explicação na história da educação de cada país, são elementos da interculturalidade e mereceriam ser motivo de tematização nas formações dos docentes, tanto como os aspectos metodológicos.

A continuação examinaremos outras condições que afetam fortemente as ações do Programa e que faz parte das condições de trabalho docente: o acompanhamento institucional.

4.3.4 Assimetrias institucionais

No momento de construir as categorias de análise formulamos duas perguntas. Uma estava referida ao lugar das línguas no Programa, que na medida que foi sendo respondida, inevitavelmente levou a reflexão para sua relação com a cultura. A segunda pergunta foi, como se relaciona o PEIF com a Política educacional e a Política de integração? Para tentar responder esta última, nos aproximaremos ao acompanhamento institucional que cada país faz do Programa. Em princípio, reconhecemos o PEIF como parte da política de educação básica do Setor Educativo do Mercosul (SEM). Presente nos planos estratégicos do SEM desde 2006,¹⁴⁵ no último período 2011-2015 o PEIF figurava na Comissão Regional Coordenadora da Educação Básica com vários objetivos para cumprir, sendo os mais relevantes:

- Consolidar as escolas interculturais de fronteira como uma política dos Ministérios de Educação dos países membros e associados do MERCOSUL.
- Definir orientações que estabeleçam as diretrizes gerais do desenvolvimento do programa e consolidá-lo como um programa do SEM.
- Definir estratégias e metodologias próprias de avaliação do Programa

Cada um desses objetivos conta com Metas, Ações, um Período de tempo e Resultados esperados. Entre as ações propostas podíamos ler:

- Reformulação do Programa Escuelas Interculturais Bilingües de Fronteira para atender outras zonas de fronteiras incorporando

- temáticas de integração, que não se limitem al bilinguismo.
- Definir estrategias y metodologías propias de evaluación del Programa

E entre os resultados que deveriam ser cumpridos ao longo do período estavam:

- Programa incorporado às ações dos ministérios
- Documento Marco Multilateral Publicado
- 2013-2014 Diagnóstico de datos demo y sociolingüísticos, realizado.
- Instrumentos y mecanismos propios de evaluación del programa, elaborados.
- Evaluación del Programa realizada.
- Acuerdos/convenios firmados
- Experiencias publicadas.

Estes eram os mais importantes segundo nosso interesse. Para 2013, ultimo ano do qual contamos com documentação de reuniões do Grupo de Trabalho de Escolas de Fronteira no site oficial do SEM, somente contava-se com o Documento Marco Multilateral publicado em língua espanhola, e continua assim até hoje, o que foi motivo de pedidos formais¹⁴⁶. O resto dos resultados, que deviam completar-se até 2015, tem uma realidade diferente em cada país, como o ponto da incorporação do Programa às ações dos ministérios, ou nenhum avanço. A minuta da reunião do GT Escuela de Frontera de 2013 registrava que:

De acuerdo con la información suministrada por Brasil y Argentina, no hay avances sobre las propuestas de expansión de ciudades y escuelas gemelas, ya que no se ha concretado detalles de selección, *definiciones de políticas educativas, propuesta pedagógica integral y recursos financieros.*

Esse parágrafo é uma amostra do estado em que se encontrava a gestão do Programa em Argentina e Brasil, não somente para a expansão a outras escolas e países, mas em geral, já que não contar com definições de políticas educativas, proposta pedagógica integral e recursos financeiros, é praticamente ficar paralisado.

Esta introdução sobre o Sector Educativo do Mercosul tem por objeto ilustrar as carências que o órgão tem para comandar o PEIF desde seu grupo de trabalho, evidenciando que é comum não atingir as metas, já que o grau de autonomia que

146 MERCOSUR/RME/CCR/CRC-EB/GT ESCUELA DE FRONTERA/MINUTA No 02/13

tanto o grupo como o SEM como estrutura es mínimo. Toda decisão ou recomendação que emana desses corpos deve ser autorizada pelos ministros nacionais e eles ao mesmo tempo frequentemente devem lidar com as legislaturas de seu país ou com governos estaduais, como nos casos de Argentina e Brasil. Nenhum órgão na estrutura do Mercosul tem ainda o carácter de supranacional em sentido de impor obrigatoriedade a suas medidas, e o Parlasul ainda não se encontra em funcionamento. Dessa circunstância podemos concluir que os acordos no marco do SEM não garantem que se efetivem as políticas, persistindo assim enormes assimetrias institucionais entre os países. Isto permite entender as palavras de Lilian Prytz Nilsson (2011), que dirigia o Instituto de Políticas Linguísticas da Província de Misiones, outra das províncias argentinas envolvidas no PEIF:

En general podemos decir que aun el SEM no ha logrado configurar un sistema de construcción de políticas públicas de carácter bilateral o multilateral donde haya responsabilidades concurrentes que permitan el desarrollo de acciones de planeamiento, gobierno y gestión, con niveles diferenciados en cada uno de los países, pero equiparados en ambos, de tal modo que se articulen y aseguren enlaces entre todos los niveles de corresponsabilidad. Esto requiere de canales de comunicación constante y complejo, algo que hasta el presente no se ha logrado.¹⁴⁷

Assim é que, mesmo sendo um órgão que se apresenta como de coordenação, o SEM não é, mas poderia ser sob outras circunstâncias, uma instância onde resolver as assimetrias nas responsabilidades ou corresponsabilidades, como expõe Prytz Nilsson, e até o momento não tem aportado melhorias no andamento das ações.

Voltando para as realidades nacionais que são nosso foco, Argentina e Brasil. Em Argentina as equipes do Ministerio de Educación de la Nación, comandadas por Liliana López Varela, contaram com referentes das estruturas provinciais que desde a capital supervisavam os coordenadores pedagógicos locais, que eram os que acompanhavam aos professores em suas tarefas no Programa. Isto é decorrente da organização federal da República, escrita na Constituição Argentina¹⁴⁸, que estabelece que a educação primária (ensino fundamental) é de competência das

147 Los acuerdos bilaterales se realizan a través de la Dirección de Cooperación Internacional en articulación con la Dirección de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la Nación y de las Provincias de Misiones y Corrientes.

148 ARGENTINA, Constitución de la República. Art. 1

provincias¹⁴⁹, pelo que esta situação de autonomia não pode ser deixada de lado, já que não seria possível, por exemplo, fazer transferências de dinheiro diretas para as escolas como no caso do PDDE no Brasil. As Universidades não foram envolvidas na gestão porque o governo estadual possui suas próprias Instituições de Ensino Superior (Institutos Superiores de Enseñanza Docente) e foram pessoas delas quem assumiram o nexos entre os professores e o governo de Corrientes. Enquanto isso, se bem a organização do Brasil também é federativa, a educação de ensino fundamental está sob responsabilidade dos Municípios, e o acompanhamento institucional do PEIF foi terceirizado com o Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL) e sob responsabilidade de Gilvan Müller de Oliveira, Assim aparecem as primeiras assimetrias: além da diferente organização do sistema educativo, na Argentina o PEIF começa a cargo do Ministerio de Educación de la Nación e suas equipes técnicas, coordenando com os governos provinciais e suas instituições educativas, no Brasil não é institucionalizado e permanece terceirizado até 2012. Estas situações as vemos bem descritas no artigo de Prytz Nilsson (2012)

La heterogeneidad dentro de cada sistema de administración y las diferencias en los modos de gestión de las políticas públicas demandan una planificación de la administración de la educación dentro de marcos lógicos, con acuerdos entre todos los agentes que intervienen, con un criterio de participación e involucramiento que ayude a superar las dificultades que se presenten. En Argentina la ejecución del programa siempre fue un atributo de los funcionarios de los Ministerios de Educación, mientras que Brasil delegó la función de aplicación, monitoreo y asesoramiento a una organización, el Instituto de Políticas Lingüísticas (IPOL)¹⁵⁰. Esto trajo algunos inconvenientes dado que del lado brasileño las autoridades que gestionan las escuelas son las secretarías de educación municipales, un rango no equivalente con su par argentino, las provincias, además su intervención como involucrados directos fue limitada en la toma de decisiones curriculares o pedagógicas.¹⁵¹

Esse trecho resume o clima anterior a 2012, enquanto o que se vivia institucionalmente na relação entre países, nas palavras de uma referente provincial,

149 ARGENTINA, Constitución de la República. Art. 5

150 A partir del año 2013 el MEC delego a la Universidades Federales mas cercanas a las localidades involucradas en el Programa la función de asistencia técnica y pedagógica. Las plantas de cargos de las escuelas de nivel primario dependen de las secretarías de educación de cada municipio.

151 PRYTZ NILSSON, L. S. Planificación y Gestión del programa de Educación Intercultural Bilingüe de Frontera en el MERCOSUR educativo. Su aplicación en la Provincia de Misiones. Revista Ideação Vol.13 nº 22 (2011) disponível em [http://e-
revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/6072](http://e-
revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/6072)

isto é, a instância entre o Ministério Nacional e os professores no nível local. Interessa-nos escutar também o que falavam ao respeito das duas pessoas que ocuparam suas funções até o ano 2009. O coordenador do PEIF na província de Corrientes expressava no final de um dos seus relatórios:

... espero en alguna medida haber contribuido con referencias para tomar decisiones, puntos para rebatir argumentos, aclaraciones al margen, en definitiva... caminos diferentes que huyen de los cuestionamientos estériles y con intervenciones que sólo se socializan cuando hay reuniones bilaterales desde alguno de los centros de poder... Felizmente desde Argentina podemos decir que en este peregrinar, nos sentimos plenamente acompañados por el equipo nacional.

Me refiero más bien a un enfoque macro, soluciones que siempre tienen urgencias *asimétricas* respecto a las demandadas por quienes más cerca están de los hechos. Porque mientras haya un e-mail no leído, una narrativa sin responder, una consulta sin respuesta... el mundo de las escuelas interculturales bilingües no cesa de generar y producir... y a pesar de todo y de todos... goza de buena salud, insisto *-más en la periferia-, que en el centro.* (Relatório oficial 07/2008)(grifo nosso)¹⁵²

Os trechos que grifamos falam da assimetria que as equipes argentinas sentiram e nos permitimos arriscar que a maioria das questões vinham geradas porque eles, tanto na província de Corrientes como em Misiones, como limos anteriormente, formavam parte da gestão política, com certo poder de decisão e muita experiência na gestão pública e educacional, verdadeiras lideranças entre os professores, interlocutores diretos do Ministério de Educação. Eles enfrentavam-se no dia a dia do Programa com quem não falavam com pares na gestão, e frequentemente seus interlocutores brasileiros não conheciam o terreno ou cumpriam uma labor de assessoramento que não era simétrica com a tarefa que eles exerciam. Outra pessoa integrante das equipes locais aportou mais impressões sobre o tema:

E: ¿Que viste del otro lado? Hubo muchos cambios del otro lado que me interesa ver cómo los viste desde acá.

L: Yo siempre sentí que como que las docentes del otro lado, como se dice, de nuestras escuelas gemelas como que siempre estaban em desigualdad de oportunidades em relación a las nuestras ¿no? Primero por una cuestión económica, y porque lo que para nosotros era un programa porque emanaba de Nación, em cada Municipio funcionaba como un proyecto, mancomunado o avalado por el municipio em cuestión, tenía otra impronta. Hacia finales del proyecto, yo no me acuerdo bien creo que em Porto Alegre, em el último seminario al que pude asistir, creo que Nación por decirle así, em MEC, como le dicen ustedes, ya se había hecho cargo o parte de esta

152 Diário de Campo 2ª viagem.

cuestión del programa. Y después de eso ya te digo me alejé del programa. Hubieron cambios políticos acá. Cuando se cambia de gobernador me “freezaron” como decimos nosotros, ya no me convocaron a la gestión siguiente. Por esa razón yo dejé el programa. [...] Tenía afectadas 30 horas de Superior al cargo de coordinación.

E: Institucionalmente funcionaba mucho mejor en la Argentina.

L: Claro. E institucionalmente sí porque nosotros teníamos... a ver, en Brasil me acuerdo que una de las grandes cuestiones que planteaban las maestras y nos decían que en eso éramos unos aventajados porque nosotros en cada escuela teníamos un coordinador o un asesor pedagógico y... ahora no me sale el nombre de la función. Éramos dos las personas que estábamos siempre en cada escuela. *La coordinadora y la responsable institucional*. En cambio en las escuelas de Brasil había una responsable que era del Municipio. Que no necesariamente pertenecía a la escuela ¿se entiende? Entonces *el conocimiento in situ el conocimiento en terreno que por ahí uno puede tener estando en el lugar es diferente del que viene del municipio. Entonces ESA era una de las cuestiones. Y del IPOL Venían cada tanto a darles capacitaciones*. En esa época estaba [...] eran las dos pedagogas por decirlo de alguna manera. Entonces cuando nosotros hablábamos con las colegas brasileñas ellas veían en nosotros como que teníamos más fortaleza desde lo pedagógico porque realmente funcionaba así en ese momento. No sé si se le puede llamar una fortaleza. *Elas tenían encuentros esporádicos con estas chicas, creo que venían una vez al mes a las escuelas. Nosotros en cambio teníamos permanentemente ese acompañamiento pedagógico*.

Em síntese, na etapa que va desde o início dos cruces até a primeira troca de responsáveis da província de Corrientes, em 2009, existia uma forte assimetria institucional produto em princípio das características dos sistemas, e outra decorrente da debilidade reativa do PEIF no Brasil, que tem origem na falta de institucionalização e na terceirização das tarefas de acompanhamento pedagógico. Dessa maneira, a potencialidade que significa poder tomar decisões no nível local (municipal) ficou reduzida e significou também uma sobrecarga para os orçamentos dos municípios, uma das razões argumentadas em outros pontos da fronteira para abandonar o programa (CARVALHO, 2011). A situação parecia ser mais sólida na província de Corrientes até que mudaram os responsáveis institucionais por motivos políticos, o que afetou primeiramente a relação entre o Ministério Nacional com a província, que a partir desse ano foi passando a responsabilidade de gerir o programa e o que acontecia nessas escolas a diferentes mãos, até em 2014 se consolidar a modalidade de Escuelas de Frontera e dar por terminado o PEIF no território, mas sem dar estabilidade aos professores que trabalhavam nele, situação que arrasta-se até hoje. O Brasil ia percorrer o caminho inverso a partir de 2012. Entre 2009 e 2012 aconteceu que os cruces foram feitos alternativamente desde

uma margem só, ou reduziram-se a uma ou duas visitas no ano, quase sempre argumentando problemas econômicos ou de responsabilidade civil (seguros) até chegar na situação atual em que não se produzem cruces para dar aulas.

No Brasil, o PEIF hoje está inserido numa política de Integração Regional Brasileira, condensada no Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF) e de outra Política Educacional, a de ampliação da Educação Integral, o Programa Mais Educação.

Isto foi estabelecido através da portaria 798/12. A inclusão do PEIF nelas veio a ordenar uma situação, que era a falta de institucionalização no Brasil. Quando aparece um decreto, lei ou uma Portaria, como neste caso, que o insere na estrutura do Ministério, lhe confere entidade institucional. Essa situação, a institucionalização do Programa sete anos depois de estar em funcionamento, é mais um dado que permite afirmar que o PEIF funcionou até ali como uma *política secundária* para o Governo Federal Brasileiro. Um dado que achamos relevante é que no período até 2009 o MEC ou a Instituição contratada, IPOL, não produziram documentos nem disponibilizaram informes para o público sobre o andamento das ações, enquanto na Argentina publicaram-se dois documentos “Pedagogia de Frontera. La experiencia de la Escuela Verón” e “Política para una nueva frontera o Como convertir una división em una suma” el primeiro pelo Proyecto Hemisferio da OEI e o segundo pelo Ministerio de Educación com a autoria da responsável nacional do PEIF Liliana López Varela. A partir do ano 2011, como podemos conferir na introdução do nosso trabalho, começaram a aparecer trabalhos acadêmicos sobre o Programa nas Universidades brasileiras, e não registramos dissertações nem teses do lado argentino. Entendemos que no Brasil, a partir da entrada das Universidades Federais no apoio e coordenação das ações, a produção científica se intensifica como resultado de novas condições de acesso a campo, a necessidade de visibilizar as ações e a associação com programas como o PIBID e PIBIC.

Temos então dois períodos diferenciados onde o grau de institucionalização e de atenção recebido desde os governos federais declina ou se fortalece, favorecendo alternativamente a um país ou outro, mas nunca resulta equiparável entre eles. Isto é motivo de entraves de todo tipo para a qualidade e continuidade das ações. Pensando o PEIF tanto como Política Educacional como Política de

Integração arriscamos dizer que as assimetrias entre os sistemas não nasceram com o Programa, eram um dado da realidade e continuará sendo na medida em que não se produzam mudanças estruturais nos países da região, pelo que aqui tratou-se de uma falta de entendimento sobre quanto isso podia afetar o andamento das ações por parte dos formuladores das políticas. Alguns dos depoimentos expostos evidenciam que certo grau de autonomia na tomada de decisões favoreceu as atividades e que também requeria-se a presença do Estado. A terceirização do PEIF no Brasil durante um longo período desequilibrou o diálogo institucional necessário. Em definitiva, não se tratava de representantes do Estado Nacional. Enfrentou-se assim um Instituto com pessoas (na Argentina) que exerciam lideranças institucionais fortes e que conheciam aos professores (foram seus formadores) e o terreno. Assim, essa assimetria produziu que o período mais frutífero de trabalho de uma lado não coincidissem com a mesma situação do outro, fato que vai contra as pretensões de Integração. Deixaremos para as conclusões a discussão maior sobre a necessidade de *accountability* que uma política pública deve ter, pensando em como no período de mais intensa atividade de *cruces* não registra publicações de peso no Brasil, e a desconfiança que o Programa gerou na academia argentina.

4.3.5 Descontinuidades

Se tivéssemos que definir com uma palavra só o conjunto de entraves que ouvimos assistimos e limos durante nossa pesquisa, essa é a Descontinuidade. A partir das descontinuidades é possível compreender algumas ausências na reflexão, o desinteresse de parte de alguns professores, o desânimo de outros, as ações erráticas dos responsáveis das gestões e o espaço que foram ganhando tanto os novos programas (Mais educação, PDDE) como a nova modalidade (Escuelas de frontera) na imposição da agenda. Todas as assimetrias expostas até aqui tiveram como resultado algum tipo de descontinuidade nas ações, produziram principalmente o espaçamento dos *cruces* até chegar à situação em que não se registram intercâmbios de docentes para dar aulas nos últimos dois anos, como escutamos dos diretores “o *cruce* neste momento não tem como fazer. Nem sabem como está a situação da Argentina, se eles estão... se o governo está ...” (Diretor

Escola Butiá) e “Digamos que el programa funcionó 2006, 2007, 2008, 2009 y ahí ya se estancó. 2009 ya se estancó, creo que hubieron dos, tres cruces y listo.” (Diretora escola Boga)

Sem continuidade nos cruces, não há necessidade de intercompreensão, podemos *falar* a língua do outro sem ter que *compreende-lo* porque ele não está ali. Assim, não surpreende que, a partir do espaço e os recursos ganhos com os programas Mais educação e PDDE, a coordenação municipal de ambos os programas em São Borja tenha proposto a implementação de oficinas de língua espanhola, como um modo de aproveitar esse tempo e esses recursos, contrariando o princípio “ensinar *na* língua e não *a* língua” do PEIF:

“Aqui funciona do *prezinho* até quinto ano, que não seria o normal do currículo”

“(estão levando) as oficinas com a verba do Mais educação. Funciona como mais uma oficina do Mais Educação. A gente que fala que é do PEIF para não fugir, né?”

“Nós ainda estamos com espanhol nas primeiras séries para não ficar parados” (Diretor Escola Butiá)

Também não há de surpreender que ao mesmo tempo os professores correntinos estejam sendo treinados em língua portuguesa, já que enquanto o contexto político e social for favorável, a lei que incorpora o ensino de português nas escolas de ensino médio e no fundamental na fronteira, deve ser cumprida, como vemos no primeiro artigo:

ARTICULO 1º — Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181. En el caso de las *escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil*, corresponderá su inclusión desde el nivel primario. (Ley 25.181, Janeiro 2009)

Sem continuidade nos cruces, não tem construção de vínculos entre os alunos e o professor da outra margem, uma das vivências de interculturalidade que o projeto apontava como central.

Sem continuidade na ação, os encontros de planejamento, um dos dispositivos que “Escolas de fronteira” marcava como espaço de exercício de

bilinguismo, não acontecem, desaparecendo um espaço de prática da intercompreensão.

Sem continuidade nos planejamentos e nos treinamentos e encontros de formação, a metodologia por projetos, a pedagogia da pergunta, é abandonada em favor da continuidade do currículo, como falava uma das professoras, ao ser questionada sobre se tinha trabalhado essa metodologia:

P2: Sim. Foi o primeiro ano, depois acabou.

E: depois acabou?

P2: Não foi mais feito dessa forma. Ou pelo menos não nos foi cobrado. Ai quando chegavam, estava nos dias de fazer, que foi nós nos reunimos aqui na escola, com todas, vieram todas as professoras de São Tomé, as professoras da outra escola, e a gente formou grupos: as da Butiá que íamos para a Boga, as que iam para outra e assim e ai junto com a E. (Supervisora da UFSM) ... A gente primeiro treinou, fez um modelo do que a gente podia fazer, como se fosse um tema gerador, no caso, uma curiosidade dos alunos gerar que nos levasse a levar para eles durante o ano. E ai que te digo que vêm as falhas. A ideia era boa: nós fizemos, listamos, elaboramos tudo que se podia, pensamos atividades que podiam ser feitas com tudo aquilo ali, e ali morreu. A gente não fez mais, fica só no questionamento. Fica só no planejamento, que se questiona os alunos os interesses deles, se planeja e depois no se aplica... (Professora Escola Butiá)

Sem tempo de exposição às línguas e trabalho sobre a noção de intercompreensão, que era uma noção nova sem muitos antecedentes para o trabalho escolar, é mais provável voltar a o que é conhecido ou está marcado nos mandatos das instituições. Em outras palavras, com as discontinuidades do Programa, aparecem as continuidades do sistema com o passado institucional.

Sem continuidade nas autoridades, a política também esta ameaçada. Existem discontinuidades entre as autoridades no MEC, no MECyT, no Conselho de Educação em Corrientes e entre as autoridades municipais de diferentes cidades (Foz do Iguaçu-PR, Uruguaiana-RS). Isto conspira contra o andamento do Programa, já que cada pessoa que assume deve interiorizar-se sobre o PEIF e não sempre tem a mesma disposição ou capacidade que seu antecessor no cargo.

... Lo que está fallando es que Cada dos o tres años cambian los referentes y no estaban desde antes, no conocen el programa y es como que todas las veces te piden lo mismo. Eso es lo que planteamos nosotros cuando fuimos a Corrientes. [...] viene una persona nueva y no se interioriza de cómo es el programa. (Directora escola Surubi)

Sem continuidade na política, se dissolvem as linhas de ação, se vive em estado de incerteza e se gera medo ou desinteresse. Assim ao serem cancelados os “cruces”, os docentes argentinos passaram a se preocupar pela sua fonte de trabalho. E a necessidade de serem ouvidos pelas autoridades persiste. Diante da ameaça da ausência da fonte de trabalho, calam, mas frequentemente ocorrem episódios de questionamentos por parte das equipes de gestão escolares, assumindo essa voz¹⁵³ apagada pelo medo.

No es lo que nosotros queremos. Nosotros tenemos cierta rebeldía pero también tenemos que aplacarnos porque queremos conservar nuestra fuente de trabajo. No podemos nosotros salir y decir 'no queremos hacer esto, queremos hacer lo otro' pero si ya nos dijeron 'olvidense de los cruces' [...] lo remarcaron bien. El que quiera trabajar trabaja, y el que no ya sabe. Nosotras necesitamos trabajar.” (Diário de campo)

Suas experiências não são levadas em consideração e as tarefas para as quais foram inicialmente chamadas foram abandonadas em função das mudanças empreendidas no nível macro da política institucional. Diante disto, embora sintam falta dos “cruces” e desejem partilhar e retomar esse fazer, submetem-se às mudanças impostas para garantir o trabalho, corroborando as políticas oficiais. Vemos como a modalidade Escolas de Fronteira cumpre com o objetivo de regularizar a situação dos docentes que participaram do PEIF, como lemos na Resolução 594/14 do Consejo General de Educación de Corrientes:

- Que ante la necesidad de reorganizar los equipos bilingües de la zona de Frontera, potenciar la interculturalidad entre ambos países y dar cumplimiento a pactos preexistentes em cuanto a materia Educativa y Cultural
- Que, se hacía necesaria una redistribución de Recursos Humanos que conforman las Escuelas de Frontera según la reglamentación vigente y aprovechamiento de los mismos para lo cual fueron capacitados
- Que, se hace necesario establecer fehacientemente en qué Establecimientos Educativos se desarrollan actividades Interculturales Bilingües consitutyéndose como ESCUELAS DE FRONTERA

Frente a isto, as professoras sentem a desvalorização de suas experiências, de suas ações e sua tarefa docente.

153 Diário de campo 2ª viagem.

Podemos afirmar sem duvidar que as discontinuidades configuram a base sobre a qual, todos os problemas observados perderam a oportunidade de serem primeiramente problematizados e depois solucionados ou superados, já que a condição necessária para todas as propostas que cabem dentro de um Programa intercultural é a continuidade das ações. Assim chegamos a coincidir com outros trabalhos acadêmicos analisados em que perdeu-se uma enorme oportunidade histórica, de cara às mudanças políticas que hoje se impõem. Nos atrevemos a afirmar que houve no andamento de boa parte das ações uma dose irresponsabilidade de parte das autoridades frente à força de vontade dos agentes com mais compromisso com a causa, como são os professores, estabelecendo uma relação que eles resumiram assim: “te cortan las alas”. Alguns deles já não se animam a abrir essas asas, mas continuam com vontade de voar.

No próximo capítulo apresentamos nossas conclusões, como fruto do longo caminho teórico, metodológico e analítico percorrido, e tentando visualizar um futuro próximo para esta Política Linguística que com certeza sofrerá ainda mais mudanças.

5. CONCLUSÕES

Neste trabalho pretendíamos em primeiro lugar apresentar um estudo sobre uma Política Linguística, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, num dos pontos geográficos onde ela acontecia e que até o momento permanecia inexplorado para o âmbito acadêmico. O fizemos sabendo que não seria possível presençar o andamento do Programa da maneira como estava planteado originalmente, que múltiplas entraves se fizeram presentes, como aconteceu em outros pontos fronteiriços, para chegar à situação atual em que não se realizam *cruces* já faz anos, mas que ainda assim professores, diretivos e responsáveis políticos locais continuam se reconhecendo como parte integrante do PEIF. Interessava-nos também realizar uma pesquisa na qual, a diferença de outras, as vozes dos interlocutores internacionais, neste caso argentinos, aparecessem com o mesmo peso e relevância que a dos brasileiros.

Com essas premissas, ingressamos no campo com muitas incertezas e fomos descobrindo de que maneira os protagonistas foram lidando com esta situação de pertencer a um programa cuja característica mais evidente era a descontinuidade. Assim nos deparamos com que, além das interrupções, que resultaram periódicas, estava-se produzindo uma mudança de rumo que em ambos os lados da fronteira assume rumos diferentes, de maneira que permite-nos dizer que o Programa, em Santo Tomé e São Borja e ao longo da fronteira Rio Grande do Sul-Corrientes, tem se afastado o suficiente da proposta original como para dizer que estão se consolidando duas realidades que em breve poderiam dar por terminada a experiência PEIF. Do lado argentino encaminha-se a consolidar outro tipo de proposta, as Escolas de Fronteira como modalidade dentro da Educação Primária, que não termina de ser definida, mas que tem indícios fortes de que reduzirá a interculturalidade a um conteúdo pasteurizado, desligado das realidades locais e trabalhando com os estereótipos culturais brasileiros, além de voltar à língua portuguesa como língua estrangeira, como descrevemos que acontece nos encontros de formação. A solução para as descontinuidades nas ações foi terminar o programa e dar estabilidade aos docentes reconvertendo suas funções, em outro momento exclusivas dentro do PEIF. Do lado brasileiro pareceria que não

conhecessem esta situação, que acontece desde 2014. Aqui estamos frente a uma mudança na qual o PEIF cada vez mais ficará relegado a um espaço dentro de uma proposta maior, o Programa Mais Educação, enquanto este tiver continuidade. A Portaria 798/12, que veio a preencher um vazio legal que arrastava-se desde 2005, colocou as escolas de fronteira brasileiras frente a oportunidade de se inserir no PEIF ampliando a cobertura do Programa, mas sem resolver as condições que geraram as descontinuidades que remarcávamos no capítulo 4. Assim, contraditoriamente, vemos como deixaram de realizar-se *cruces* e planejamentos conjuntos, abandonou-se a metodologia de ensino por projetos, e enquanto isso os professores são-borjenses recebem capacitações em língua espanhola e metodologia de projetos para utilizar em atividades de *cruce* que não tem certeza nenhuma de que aconteçam num futuro próximo. Assim vemos surgir oficinas de espanhol promovidas pela coordenação municipal (que tem a cargo os programas Mais Educação e PEIF) sempre que o dinheiro federal chegar a tempo para contratar professores.

Para chegar a compreender, ao menos em parte, a situação atual, este trabalho começou descrevendo na introdução a proposta original do Programa escrita nos documentos fundadores, onde nasceram as ideias dos *cruces*, da metodologia de ensino por projetos (EPA) os planejamentos conjuntos, e a interculturalidade vivenciada através do contato com a língua dos vizinhos de fronteira, como uma forma de atingir o bilinguismo. Desde a formulação desse modelo até hoje aconteceram diversas mudanças que também apontamos brevemente nessa introdução, identificando dois períodos históricos diferentes no desenvolvimento das ações de acordo com o status institucional que as autoridades lhe conferiram ao PEIF. Um apartado dedicado aos trabalhos acadêmicos sobre o PEIF procurou construir um estado da arte e assim colocá-los para dialogar com nossa pesquisa, onde já se anteciparam alguns dos tópicos que acabaram aparecendo na nossa análise.

A continuação fizemos um percurso histórico e teórico sobre as Políticas Linguísticas, e classificamos nosso objeto de estudo dentro das Políticas Linguísticas Educacionais. Relacionamos estes conceitos com as Ideologias linguísticas, fundamentais para nossa posterior análise, e apresentamos a

abordagem da Intercompreensão, por ser este um dos fundamentos presentes na proposta do Programa.

A partir dali, se fez necessário encarar uma reflexão sobre as fronteiras no novo cenário pós-moderno de constituição de blocos internacionais, e a relação particular dos países que estudamos. Procuramos conhecer mais em profundidade a região na que estávamos imersos, como uma forma de mapear as circunstâncias sócio-históricas que foram moldando os acontecimentos que mais para frente apresentaríamos na análise dos dados, e que decidimos que não seriam analisados sem antes fazer uma imersão no contexto. Assim descrevemos brevemente as circunstâncias históricas do nascimento das cidades de São Borja e Santo Tomé, intimamente ligadas ao ponto de uma resultar do desprendimento da outra, como evoluíram unidas por guerras e intercâmbio comercial, e de que modo chegamos à relação atual de achar-se unidas por uma ponte que é símbolo da integração regional. Muito importante para nossa tarefa resultou ir descobrindo as imagens e termos que circulam na fronteira e que a constituem como uma *ideopaisagem* onde se exprimem todas as escolhas ideológicas que realizaram, principalmente, as élites políticas locais. As marcas deixadas pelos jesuítas, as imagens da construção da nacionalidade argentina de Santo Tomé, a recuperação do passado missioneiro, a impronta da centenária Escola Normal, o festival folclórico provincial, a presença da cultura popular brasileira e o carnaval, nos fizeram mergulhar essa paisagem constituída pelas ideias circulantes que fomos descobrindo na análise como vão se filtrando na escola e aparece o sentimento de receptividade para a cultura brasileira como marca identitária do correntino e fronteiriço, o medo de falar “errado” o português, a repressão do portunhol, e reflexões pessoais sobre as relações entre as cidades. Foi possível ver a relação que os são-borjenses têm com seu passado recente, seus dois presidentes, e mais remoto, as missões e o início da república, a través da “leitura” das imagens públicas da Praça XV, e a penetração das tradições gaúchas na cidade e nas escolas como ideologia oficial do Estado. Nessas reconstruções que se fazem do passado podemos ver as marcas na cidade do debate entre certo conservadorismo e a necessidade de retomar o caminho da democracia.

Apresentamos nossas escolhas metodológicas, interpretativas e de cunho etnográfico, e apresentamos nosso campo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados (documentos, observação, entrevistas, diário de campo) e sua organização.

No Capítulo 4 começamos nossa análise perguntando: qual é o lugar das línguas no PEIF?

Encontramos que primeiramente operam ideologias encontradas como são o purismo e o higienismo linguístico por um lado, e as propostas de intercompreensão entre línguas por outro. As duas tendências podem achar-se no Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular (2011) mas da análise que fizemos podemos dizer que a primeira tendência tem mais importância de lado argentino, produto de múltiplas influências, mas que amostramos que circulam fortemente no âmbito de formação dos professores e na prática escolar, desde faz muito tempo, como identificamos na linha que vai desde o informe ministerial de princípio do Século XX até falas de diretoras e formadoras. A segunda tendência, a intercompreensão, esteve representada, segundo concluímos das entrevistas, pela gestão do IPOL que tentou avançar nessa direção e encontrou resistência ou incompreensão entre os atores, de maneira mais explícita entre os argentinos. Desta maneira o lugar da língua no primeiro caso é de veículo da cultura nacional, incluso de construtor de cultura nacional. No segundo, a postura da intercompreensão é de recente aparição(década de 1990), no contexto da União Europeia, e tem origem na atenção à diversidade linguística baseada na aceitação de que existe a capacidade de compreender a língua do outro sem necessidade de falar essa língua. Esse debate não parece ter sido superado ainda, já que das falas das professoras argentinas surgem elementos que indicam que estão percorrendo um caminho para a intercompreensão mas que ainda estão andando os primeiros passos, e os professores brasileiros estão recebendo aulas de espanhol com o objetivo de se comunicar em situações áulicas. O que resulta notório é o apagamento doportunhol, tratado como forma ilegítima (ou ilusória, como vimos num dos documentos) de comunicação pela tendência higienista, inadequada para o âmbito escolar, e que os promotores da intercompreensão ignoram. Este cenário já fora descrito em outros pontos da fronteira, o que permite-nos dizer que é um problema na base do PEIF, e

não pontualmente da região estudada. Isto motiva uma reflexão maior, já que não existe integração possível sem ter em conta os sujeitos reais que protagonizam esta Políticas, alunos que têm sua fala ignorada ou reprimida pela escola e para quem o Programa não ajuda a quebrar essa situação.

A segunda grande questão que surgiu foi, como se relaciona o PEIF com a Política educacional e a Política de integração?

Entendemos que no Brasil a tardia institucionalização do Programa e as descontinuidades e carências que isso gerou ao longo dos anos são uma evidência de que o PEIF constituiu em princípio uma política secundária, não assumida pelo Governo Federal como prioritária, e que nesse sentido, no início das ações, o governo central argentino achava-se melhor posicionado, fornecendo as condições necessárias para o desenvolvimento das tarefas, valorizando os professores, dando lugar a um compromisso profissional que não foi possível verificar no Brasil. Um estado que valoriza suas políticas e seus professores sabe que isso requer transferir-lhes recursos econômicos. Isto vai ao encontro das assimetrias na remuneração que também observara Cañete (2013) no caso uruguaio. A alta consideração que os docentes correntinos ainda conservam para o PEIF, não decorre somente da remuneração, mas também do acompanhamento institucional de qualidade dos primeiros anos, materializado na presença de coordenadores na região e na capital que levaram a sério a construção de uma relação de proximidade e confiança, além do Ministerio de Educación ter fornecido as condições materiais para as atividades.

A mudança de condições institucionais na província de Corrientes é um exemplo de da autonomia que resulta da organização do sistema educativo argentino, diferente do Brasileiro, cujo exercício veio a desestabilizar o andamento do PEIF. A situação atual de modalidade diferenciada, pretende devolver identidade intercultural às escolas, mas dando as costas ao trabalho conjunto com o país vizinho, sem aproveitar tudo o aprendido e vivenciado pelos professores interculturais.

Na mesma direção podemos apontar que a institucionalização via inclusão na Política de ampliação da Educação Integral não resulta auspiciosa para os objetivos originais do Programa, posto que o trabalho conjunto com o outro país é

fundamental e continua a estar pendente de resolução. Assim aparece o ensino de espanhol como língua adicional em oficinas, como forma alternativa de fazer andar a interculturalidade aproveitando tempo e recursos, mas sem relação com o pregado inicialmente de “ensinar *na* língua e não *a* língua” e ainda sem condições de cumprir o proposto na Portaria 798/12 que é a inclusão do ensino de disciplinas nas duas línguas.

Quando se fazem presentes entraves que decorrem direta ou indiretamente da organização política dos sistemas educativos (maior ou menor descentralização, organização federal ou unitária etc.) a pergunta que nos surge é se uma instância superior ou consensualizada entre governos através do Mercosul não operaria como uma garantia de cumprimento desses acordos, já que em definitiva PEIF é um programa promovido pelo Setor Educativo do Mercosul. A resposta que podemos adiantar é que não existem ainda condições para isso acontecer. Mercosul como ideia-força de integração vem tendo sorte díspar, e cada mudança de rumo nos governos da região faz com que aconteçam viradas que não favorecem a continuidade das políticas, não somente linguísticas. As decisões no marco do bloco requerem consultas aos poderes legislativos que nem sempre têm a mesma agenda de prioridades. O grau de institucionalização que o Mercosul tem não permite ainda fazer dele um instrumento de integração real, o que faz que PEIF como política de integração fique abandonado à vontade dos atores nacionais ou das autonomias regionais que em definitiva são quem fazem funcionar o ensino fundamental.

Da nossa análise também surge que as particularidades da relação entre cidades, a assimetria entre professores e alunos, entre sistemas educativos e seus referentes locais, não foram suficientemente atendidas desde o começo, na formulação da Política. Um diagnóstico sociolinguístico parece não ser insumo suficiente para encarar uma tarefa da magnitude que se estava propondo. Assim o desconhecimento ou a pressa por começar a mostrar o andamento da Política de Integração via escolas desconsiderou a interculturalidade para o interior das escolas (diferentes vivências entre professores e alunos) e limitou também a integração ao contexto escolar, sem possibilidades de ir além. Um estudo mais detalhado sobre as relações entre a população que assiste à escola e as características das instituições poderia ter dado melhores resultados ampliando a visão sobre os fenômenos extra

linguísticos tais como a frequência com que alunos e professores visitam a outra margem do Uruguai e por quê o fazem, e que língua utilizam nessas viagens. A diversidade de enfoques entre as equipes correntinas, com experiência na gestão do sistema educativo e na formação de professores, e as equipes do IPOL ou das Universidades, maioritariamente formadas por especialistas da área da linguagem, poderia ter sido muito frutífera de mediar uma preparação mais prolongada das ações e construído acordos antes da marcha, situação que devemos apontar que poderia ter sido solucionada com a maior continuidade nas ações, impedida pelos constantes entraves institucionais.

Do analisado até agora também inferimos que na região atendida não foi possível gerar uma quebra de concepções sobre a língua nem de atitudes que mudassem o contexto escolar (por exemplo a adoção do Ensino por Projetos de Aprendizagem) por meio do PEIF, produto muito mais das discontinuidades do Programa que das intenções expressadas pelos protagonistas e os gestores. A mudança de rumo orientada a intercompreensão para quem está familiarizado desde cedo com o higienismo na língua, por exemplo, exige muito mais que uma proposta de trabalho didaticamente viável: deve se compreender os seus fundamentos e conseguir a adesão a seus propósitos para então sim produzir resultados satisfatórios, e isso requer tempo de trabalho continuado. Do contrário retorna-se às práticas já conhecidas, como parece ser o que está acontecendo. Também resulta pertinente lembrar que ainda sendo uma proposta bem fundamentada, a Política de Intercompreensão entre línguas foi formulada num contexto que é muito diferente ao nosso, na América Latina. A União Europeia tinha, na época em que foi lançada a proposta, mecanismos institucionais desenvolvidos convenientemente, uma integração territorial estabelecida, solidez econômica e a possibilidade de estabelecimento de uma língua franca, contra o qual nasce esta abordagem do ensino de línguas. Nenhuma destas condições deram-se no nosso contexto Mercosul como para produzir uma transposição da proposta sem antes fazer um estudo detalhado das possibilidades de sucesso e as necessidades que este apresentava.

Para finalizar, temos a obrigação de apontar que, com todas as críticas que formulamos e outras que possam surgir sobre a formulação e a implementação do

Programa, todas poderiam ter sido superadas a través do dialogo e a escuta entre os protagonistas, de não terem acontecido as constantes mudanças institucionais, típicas do contexto político da região, que provocaram as descontinuidades nas ações, contrárias ao sucesso de qualquer política pública. Cabe perguntar o papel do Governo no controle das ações dos agentes contratados para comandar uma PL. Durante quatro anos ao menos, o PEIF funcionou com certa regularidade, suficiente para aparecerem duas publicações auspiciadas por organismos públicos na Argentina, entanto que no Brasil não registraram publicações, no período de maior produtividade do Programa. Essa situação esta mudando desde o ingresso das Universidades na gestão do PEIF, mas esse tempo foi perdido para a geração de conhecimento. Hoje presençamos no Brasil um retrocesso institucional e político que nos faz augurar que este Programa, junto com o Mais Educação e outros, será reformulado ou restringido ao mínimo, se não finalizar as atividades. O contexto que deu origem à proposta, de cooperação Sul-Sul e um discurso favorável à integração territorial e política, já não existe, e se o PEIF já tinha sido afetado por corte de recursos, desta vez é possível que desapareça a vontade política para sua continuidade. É agora que percebemos as oportunidades perdidas, mas também renovamos a esperança de que os agentes que fizeram possível a sustentação desta proposta durante uma década, tenham mais uma oportunidade para serem ouvidos e recomeçar.

Referências Bibliográficas

- ALVAREZ, I.M.J. **Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas de fronteira**. Dissertação de mestrado. UFSM, Santa Maria, RS. 2009
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- ANDRADE etAl. **Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projeto ILTE**. (2007)
- APPADURAI, A. **As dimensões culturais da globalização. A Modernidade sem peias** Ed. Teorema, Lisboa. 2004
- ARGENTINA e BRASIL. **Escuelas De Frontera** . Documento Marco Referencial De Desarrollo Curricular. Buenos Aires/Brasília. 2008
- ARGENTINA **Política para una nueva frontera, o Cómo convertir una división em una suma**. MECyT. Buenos Aires. 2007
- BABHA, H. **El lugar de la cultura**, Ediciones Manatíal, Buenos Aires. 2002.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I. A estilística**, Editora 34, São Paulo, SP, 2015.
- BAUMAN, Z. **Modernidad Líquida**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2009.
- BLOMMAERT J (2006), *Language Ideology*. em BROWN, K (Org) **Encyclopedia of Language & Linguistics**, Second Edition, volume 6, pp. 510-522. Oxford: Elsevier.
- BLOMMAERT, J e JIE, D. **Ethnographic fieldwork. A beginner's Guide**. Multilinguals Matters. Bristol, 2010.
- BRANDALISE, R. *O consumo da televisão brasileira na fronteira Brasil-Argentina*. Trabalho apresentado na **XIV Colóquio Internacional sobre a Escola Latino-Americana de Comunicação**– Celacom. São Paulo. 2010
- BRASIL, **Portaria 798/12** Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Brasília. 2012.
- BRASIL **Portaria 125/14** Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Brasília. 2014
- BRASIL. FAIXA DE FRONTEIRA **Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – PDFF** Ministério da Integração Nacional SPR Secretaria de

Programas Regionais. Brasília. 2009

BRASIL. **Lei 11.261** de 2005

CALVO e PANTOJA *Estudio exploratorio de la Enseñanza Bilingüe en Preescolar en las Ikastolas del territorio histórico de Vizcaya*. EUSKO IKASKUNTZA, 1990.

disponível em www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/03/03007196.pdf

CAÑETE, G. L. R. **Representações sobre a Política Linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai: integrar para quê?** Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada) Unisinos, São Leopoldo, 2013.

CARVALHO, F. O. **Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu**, Tese de Doutorado (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

CAVALCANTI, M. C. *Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, Nº Especial , 1999 (385-417)

COUTO, R. C. do. O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay. Tese de Doutorado (Educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2012.

COX, M.I.P e PETERSON, A. A. (orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Mercado de Letras, Campinas, SP. 2003

CORRIENTES, CONSEJO DE EDUCACIÓN.

<http://consejoeducacion.corrientes.gob.ar/home/escuelas-de-frontera>

DA SILVA, T.T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Vozes, Petrópolis, RJ. 2012

Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico Belo

Horizonte: Autêntica, 2000.

DOYE, P **Intercomprehension: Guide for de developement of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education**. 2005. Strasburg, Council of Europe.

DURANTI, A. **Antropologia Linguística**. Cambridge University Press. Madrid. 2000
 _____ **A Companion to Linguistic Anthropology** Blackwell Publishing, Malden, 2004

ERICKSON, F. *Qualitative methods in Research on Teaching*. S/D 1985.

FERNANDES, E. A. A. **Experiencias lingüísticas: como se faz a educação bilíngue com implementação da metodologia do projeto escola Intercultural Bilíngue de Fronteira na fronteira ente Brasil e Paraguai.** UFGD Dourados, MS, 2013.

FLORES, O. V. **O programa escola intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas lingüísticas.** Dissertação de Mestrado (Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2012.

FRANCO, C. V. G. *Bilingüismo y Lectura. Un intento de definición y algunas consideraciones relacionadas con la educación bilingüe.* **Lectura y Vida** 1990. disponível em CVG Franco - lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad** (1989)

Culturas Híbridas y Estrategias Comunicacionales **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, junio, año/vol. III, número 005, Universidad de Colima, Colima, México. 1997. pp. 109-128

La Globalización y la interculturalidad narradas por los antropólogos. **Revista Maguaré nº 14** (19-41) 1999. Ponencia del VIII congreso de Antropología en Colombia, 1997.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos: o curto seculo XX.** Companhia das Letras, São Paulo. 2008.

JOHNSON, D. C., **Language Policy** . Palgrave Mac Millan, New York. 2013

KROSKRITY, P. V. . *Language ideologies.* In: DURANTI, A. (Ed.). **A companion in Linguistic Anthropology.** Oxford: Blackwell. 2004.

KUMARAVADIVELU, B. *A lingüística aplicada na era da globalização* em MOITA

LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LUCENA, M. I. P. *Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Lingüística Aplicada.* **D.E.L.T.A.**, 31-especial, (67-95) 2015

LÜDKE, M e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO MAHER, T. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural*, em CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S.M **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2007

MERCOSUL. **Tratado de Asunción**.

http://www.mercosur.int/innovaportal/file/719/1/CMC_1991_TRATADO_ES_Asuncion.pdf

MOREIRA, A. F e CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Vozes, Petrópolis, RJ. 2008

OCHOA DE LA FUENTE, L. **Pedagogia de frontera. La experiencia de la Escuela Verón**. Proyecto Hemisferio, Buenos Aires, 2008

OLIVEIRA, R. A.. **Programa Escolas Bilingues de Fronteira : das generalizações do documento às especificidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e Puerto Iguazu**. Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2012.

PEREIRA, S. M. M. da Veiga. **Programa de escolas interculturais bilíngues de fronteira: integração e identidade fronteiriça**. Dissertação de Mestrado (Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

PEREIRA ASSIS, J. H. do V. *Veias abertas nas fronteiras internacionais do Brasil: percalços na efetivação da educação como um direito universal*. **International Studies on Law and Education** 22jan-abr 2016 CEMOrOc-Feusp / IJI Univ. do Porto

PIRES SANTOS, M. H. *Ambivalência de termos e conceitos: implicações para a linguagem híbrida em contexto de fronteira*. **Línguas e Letras**, Vol. II nº 20 1º Sem . 2010 p. 33-50

POMMER, Roselene Moreira Gomes. **Missioneirismo : a produção de uma identidade regional**. Tese de Doutorado em História – São Leopoldo, 2008.

PRYTZ NILSSON, L. S. *Planificación y Gestión del programa de Educación Intercultural Bilingüe de Frontera en el MERCOSUR educativo. Su aplicación en la Provincia de Misiones*. **Revista Ideação** Vol.13 nº 22 (2011) disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/6072>

RICENTO, T. *Historical and theoretical perspectives in language policy and planning*.

Journal of Sociolinguistics 4/2 pág. 196-213. 2000

RUTHEFORD, J. *O terceiro espaço. Uma entrevista com Homi Bhabha*. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, 24, p. 35-41.

SAGAZ, M. R. P. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística** - Dissertação de Mestrado (Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

SIGNORINI, I. *Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua*. Em **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.7, nº 14,, 1º sem. 2004. p 91-92

A questão da língua legítima na sociedade democrática. Um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. Em MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, T. (Org.) **Identidade e Diferença. A prespectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

SILVA, V *Crítica Antropológica pós-moderna e a construção textual da etnografia religiosa afro-brasileira*. Disponível em

http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/critica_antropologica.pdf

SPOLSKY, B. **Language Policy** , Cambridge University Press, Cambridge, UK. 2004.

TV ESCOLA. *Escolas Interculturais de Fronteira*. Ano XXIV - **Boletim 1** - MAIO 2014. Disponível em

http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationSeries/16251501_14_EscolasInterculturaisdeFronteira2.pdf . Acesso em: 10 de novembro de 2015.

TYLER, S. *Post-modern Ethnography*, 1986 em GELDER. K & THORNTON, S **The Subcultures reader**, Psychology Press, 1997.

VOLOSHINOV, V. **Marxismo e Flosafia da Linguagem**. HUCITEC, São Paulo. 2006

ANEXOS

Anexo I T.C.L.E. assinado pelos professores brasileiros

T.C.L.E- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
 COEP- Comissão de Ética em Pesquisa- Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900
 Bloco M - Sala 100 – Telefone (42) 3220-3108
 Email: coep@uepg.br

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL
 E
 COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE*

Pelo presente documento, **eu**

Entrevistado(a): _____

RG: _____ emitido pelo(a): _____

domiciliado/residente em (Av./Rua/no./complemento/Cidade/Estado/CEP):

declaro ceder ao Pesquisador:

AL EJANDRO NÉSTOR L ORENZETTI, CPF: 701.912.101-29 RNE: V765111-3, emitido pelo(a): CGPI/DIREX/DPF, domiciliado/residente em: Rua EMIL IO DAVID ERDMANN no 24 /PONTA GROSSA- PARANÁ- CEP: 84060-062, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao pesquisador/entrevistador aqui referido, na cidade de SÃO BORJA, Estado RIO GRANDE DO SUL, em ___/___/___, como subsídio à construção de sua **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE da Universidade Estadual de Ponta Grossa.** O pesquisadora acima citado fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. **O pesquisador se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.**

Local e Data:

São Borja, _____ de _____ de 2016

 Assinatura do pesquisador
 Alejandro Néstor L orenzetti

 Assinatura do entrevistado/depoente

(Adaptado do CEDIC-Centro de Documentação e Informação Científica "Professor Casemiro dos Reis Filho" - PUC/SP)

* A identidade do entrevistado será preservada.

Anexo II T.C.L.E. assinado pelos professores argentinos

T.C.L.E- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
COEP- Comissão de Ética em Pesquisa- Universidade Estadual de Ponta Grossa
Campus Uvaranas - Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - CEP 84030-900
Bloco M - Sala 100 – Telefone (42) 3220-3108
Email: coep@uepg.br

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL
 E
 COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE*

Pelo presente documento, **eu**

Entrevistado(a): _____

DNI: _____ emitido pelo(a): _____ RENAPER,
 domiciliado/residente em (Av./Rua/no./complemento/Cidade/Estado/CEP):

declaro ceder ao Pesquisador:

AL EJANDRO NÉSTOR L ORENZETTI, **CPF:** 701.912.101-29 **RNE:** V765111-3, **emitido pelo(a):** CGPI/DIREX/DPF, **domiciliado/residente em:** Rua EMIL IO DAVID ERDMANN nº 24 /PONTA GROSSA- PARANÁ- CEP: 84060-062, **sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao pesquisador/entrevistador aqui referido, na cidade de SANTO TOMÉ, província de CORRIENTES, em ____/____/____, como subsídio à construção de sua DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE da Universidade Estadual de Ponta Grossa.** O pesquisadora acima citado fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. **O pesquisador se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.**

Local e Data:

Santo Tomé, _____ de _____ de 2016

Assinatura do pesquisador
 Alejandro Néstor L orenzetti

Assinatura do entrevistado/depoente

(Adaptado do CEDIC-Centro de Documentação e Informação Científica "Professor Casemiro dos Reis Filho" - PUC/SP)

* A identidade do entrevistado será preservada.