

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Suelen Ferreira Haygert

**PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA:
PROFESSOR SUJEITO FRONTEIRIÇO**

Santa Maria, RS
2017

Suelen Ferreira Haygert

**PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA:
PROFESSOR SUJEITO FRONTEIRIÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Área de Concentração em Estudos Linguísticos, como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliana Rosa Sturza

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Haygert , Suelen Ferreira
PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA:
PROFESSOR SUJEITO FRONTEIRIÇO / Suelen Ferreira Haygert
.- 2017.
127 p.; 30 cm

Orientadora: Eliana Rosa Sturza
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2017


1. Semântica da Enunciação 2. Semântica do Acontecimento
3. Espaço de Enunciação 4. Sujeito Fronteiriço 5. PEIF I.
Sturza, Eliana Rosa II. Título.

Suelen Ferreira Haygert

**PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA:
PROFESSOR SUJEITO FRONTEIRIÇO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

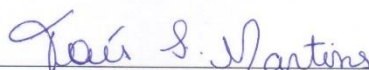
Aprovado em 27 de março de 2017:



Eliana Rosa Sturza, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Paulo Ricardo Silveira Borges, Dr. (UFPEL)



Taís da Silva Martins, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, porque acredito que sem Sua permissão não chegaria até aqui;

À Prof. Dra. Eliana Rosa Sturza, por me apoiar com o que eu quis investigar e por acreditar em meu potencial. Obrigada por se fazer presente mesmo a distância, por sempre apontar novas possibilidades e por ter contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional no decorrer desses anos de trabalho conjunto;

À minha mãe, porque foi quem me disse que o conhecimento é a única coisa que não podem nos tirar e por, sempre, dar-me apoio e acreditar nas minhas conquistas;

Às minhas irmãs, cunhados e demais familiares que sempre torceram por mim;

Ao Samir, pelo carinho e companheirismo e por ter me dado incentivo para ir até o final, nos momentos em que quase descreditei que conseguiria;

À Rina, por ter sido uma grande amiga e, às vezes, uma mãe nos tempos em que estive longe da família;

Às minhas amigas, que me deram seu ombro quando hesitei, sua mão quando faltou força e seus olhos quando precisei que fizessem leituras dos meus escritos;

Aos colegas do Entrelínguas e do mestrado, pela oportunidade de partilhar conhecimento e experiências incríveis;

À Universidade Federal de Santa Maria, por ser uma referência no ensino público e gratuito e por oportunizar a concretização desse trabalho;

Aos professores e funcionários do PPGL, pela contribuição para a conquista desse título e pela atenção de sempre;

E, por fim, à minha cidade natal, São Borja, e a todos que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

Nosotros semo la frontera
más que cualquier río
y más, mucho más
que cualquier puente.
(SEVERO, 2015)

Gosto de ser gente porque, incapaz, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do
incapazamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser
condicionado e o ser determinado. (FREIRE, 1996, p.31)

RESUMO

PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA: PROFESSOR SUJEITO FRONTEIRIÇO

AUTORA: Suelen Ferreira Haygert
ORIENTADORA: Eliana Rosa Sturza

Considerando o fato de que trabalhei como professora formadora no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) do Ministério da Educação, que sou fronteiriça, natural da cidade de São Borja - RS e que me interessam as questões relativas à fronteira, esta dissertação tem como objetivo responder à pergunta *Quem é esse sujeito fronteiriço?* a partir de entrevistas aplicadas a três professoras de escolas participantes do PEIF da cidade de São Borja. Busca-se entender o funcionamento do imaginário desses fronteiriços são-borjenses, a partir do espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2005) de onde falam, e apontar em que medida isso pode se relacionar ao seu envolvimento e participação no Programa. Para tanto, primeiramente, fez-se um breve percurso histórico sobre a cidade de São Borja e também sobre o PEIF. O trabalho tem como base teórico-metodológica a Semântica do Acontecimento (GUIMARÃES, 2005) e alguns conceitos da Análise de Discurso (PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 1999). Para a coleta de dados, utilizou-se um roteiro a partir de quatro temas, Fronteira, PEIF, Interculturalidade e Língua, a fim de possibilitar narrativas motivadas. Os discursos foram analisados como cenas enunciativas que foram divididas em sequências enunciativas selecionadas de acordo com os temas do instrumento de coleta de dados, com atenção especial às palavras fronteira, língua, escola e outro. A análise realizada aponta para um conflito entre dois lugares sociais ocupados por esses professores: o lugar social de fronteiriço e o lugar social de educador participante do PEIF.

Palavras-chave: Semântica da Enunciação. Semântica do Acontecimento. Espaço de Enunciação. Sujeito Fronteiriço. PEIF. Conflito.

RESUMEN

PROGRAMA ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA: PROFESOR SUJETO FRONTEIRIZO

AUTORA: Suelen Ferreira Haygert

ORIENTADORA: Eliana Rosa Sturza

Considerando el hecho de que trabajé como profesora formadora en el Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) del Ministério da Educação, que soy fronteriza, natural de la ciudad de São Borja – RS y que me interesan las cuestiones relativas a la frontera, esta tesis tiene el objetivo de responder a la pregunta ¿Quién es ese sujeto fronterizo? a partir de entrevistas aplicadas a tres profesoras de escuelas participantes del PEIF de la ciudad de São Borja. Se busca entender el funcionamiento del imaginario de esos fronterizos são-borjenses, a partir del espacio de enunciación (GUIMARÃES, 2005) de donde hablan, y señalar en qué medida eso puede relacionarse a su involucramiento y participación en el Programa. Para eso, primeramente, se hizo un breve recorrido histórico sobre la ciudad de São Borja y también sobre el PEIF. El trabajo tiene como base teórica y metodológica la Semántica del Acontecimiento (GUIMARÃES, 2005) y algunos conceptos del Análisis del Discurso (PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 1999). El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un guión sobre cuatro temas, Frontera, PEIF, Interculturalidad y Lengua, a fin de posibilitar narrativas motivadas. Los discursos fueron analizados como de escenas enunciativas que fueron divididas en secuencias enunciativas seleccionadas de acuerdo con los tópicos del instrumento de recolección de datos, con atención especial a las palabras frontera, lengua, escuela y otro. El análisis realizado demuestra un conflicto entre dos lugares sociales ocupados por esos profesores: el lugar social de fronterizo y el lugar social de educador participante del PEIF.

Palabras-clave: Semántica de la Enunciación. Semántica del Acontecimiento. Sujeto Fronteirizo. PEIF. Conflicto.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa 1: Divisão Tratado de Tordesilhas	18
Figura 2 – Mapa 2: Localização São Borja	21
Figura 3 – Mapa 3: São Borja x Santo Tomé.....	21
Figura 4 – Mapa 4: Fronteira Brasil e cidades-gêmeas	27
Figura 5 – Calendário PEIF.....	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As formações imaginárias na perspectiva dos sujeitos fronteiriço.....	61
Tabela 2 – Síntese discurso sobre PEIF, escola (interculturalidade), língua, fronteira e outro.....	96

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. A FRONTEIRA COMO CONTEXTO	16
1.1.1. Que fronteira é essa?	16
1.1.2. Sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira	23
1.1.3. A proposta de ensino do PEIF	27
1.1.4. Educação Intercultural: ações do PEIF na coordenação da UFSM ...	33
1.1.5. PEIF como política linguística	34
1.1.6. A(s) língua(s) e o PEIF	36
2. ENUNCIÇÃO: TEMPORALIDADE, HISTÓRIA, ESPAÇO E SENTIDO	39
2.1. UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO	39
2.2. A ENUNCIÇÃO NA PERSPECTIVA DO ACONTECIMENTO	43
2.3. ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO	45
2.4. CENA ENUNCIATIVA	48
3. UM OLHAR PARA O IMAGINÁRIO	50
3.1. UM PERCURSO PELO IMAGINÁRIO	50
3.2. O IMAGINÁRIO LINGUÍSTICO DA AD	52
3.3. FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	56
4. METODOLOGIA	63
4.1. O LUGAR SOCIAL DA PESQUISADORA	63
4.2. O PERFIL DOS SUJEITOS	63
4.3. ETAPAS DA PESQUISA	64
4.4. SOBRE A ANÁLISE	65
4.5. FRONTEIRA, LÍNGUA, ESCOLA E OUTRO	65
5. EM BUSCA DAS MARCAS DO IMAGINÁRIO	67
5.1. CENAS ENUNCIATIVAS ANALISADAS	67
5.1.1. Sobre a Fronteira	68
5.1.3. Sobre Interculturalidade	86
5.1.4. Sobre língua	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	104
ANEXO A – HINO DE SÃO BORJA	108
ANEXO B – PRIMEIRO INSTRUMENTO	109
ANEXO C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	111

ANEXO D – ÁUDIOS NARRATIVAS..... 112

1. INTRODUÇÃO

A fronteira é um espaço de *ir e vir*, no qual se percebe, a partir de uma retomada histórica, as implicações ocasionadas pelas disputas territoriais e pelas demarcações de limites que se refletem em sua conformação social e no modo como os fronteiriços se relacionam com a língua (STURZA, 2006).

Neste trabalho, parte-se da ideia de que, hoje, a fronteira é vista para além de seu sentido geográfico. Entende-se fronteira como uma “zona de contato humano mútuo e de constante transformação social, cultural, política e econômica dos países que se avizinham (MYSKIW, A. M., 2012).

Considera-se, assim como Myskim (2012), que cada região fronteiriça tem sua singularidade histórica e é um espaço privilegiado de oposições, ou seja, da afirmação e negação de identidades, de diferentes representações elaboradas e reelaboradas, de encontros e desencontros de pessoas, um lugar que foi cenário de conflitos, mortes e conquistas materiais.

Este espaço é um espaço visto, linguística e culturalmente, de forma distinta das demais regiões do país. A fronteira entre o Brasil e os países hispanofalantes, na América do Sul, especialmente com países da bacia do Rio da Prata, constitui um espaço em que o cruzamento entre a língua portuguesa e a língua espanhola ocorre por um contínuo que traz especificidades à língua falada, uma língua fronteiriça, que resulta da interação entre os sujeitos que habitam essas regiões (STURZA, 2006). Segundo a autora, é o próprio estado de ser da fronteira que promove um estar constante entre línguas, por suas interfaces, por suas convergências e também por seus conflitos.

Nessas regiões, há que se considerar a construção de um imaginário social com relação à língua do outro¹, à sua própria língua e à “mescla” existente entre as duas. A divisão dos territórios e, ao mesmo tempo, a possibilidade de cruzar a linha imaginária e/ou geográfica que demarca a fronteira, possibilita aos sujeitos que a habitam uma relação entre suas línguas: português, espanhol e guarani.

¹ Neste trabalho, a palavra “outro” é utilizada a partir da noção de alteridade. De acordo com Schlee (2004), estar na fronteira é sentir como se “lá nós não somos nós, mas nosotros, nós outros nós-nos-outros” (SCHLEE, 2004, p. 49).

Em situações cotidianas, o ir e vir faz com que os habitantes desses lugares se movam e se signifiquem enquanto fronteiriços, ora utilizando a sua língua, ora tentando utilizar a língua do outro e, em muitos momentos, utilizando uma mescla das duas. Na fronteira, as línguas servem aos sujeitos e vice-versa, isso caracteriza um espaço de enunciação particular, um *espaço de enunciação fronteiriço* (STURZA, 2006).

Como diz Fabián Severo, eu sou da fronteira. Nascida na cidade de São Borja, fronteira entre Brasil e Argentina, delimitada física e geograficamente pelo Rio Uruguai. Cresci ouvindo histórias de muitas pessoas sobre as terras vizinhas e sobre a convivência e interação com os “hermanos”, principalmente de minha avó que viajava de balsa até Santo Tomé com frequência, pois, de lá, buscava roupas para vender.

Durante minha infância e adolescência, ouvi muitas palavras espanholas nas conversas de meus avós, tios, vizinhos e professores e em músicas de cantores tradicionalistas da região, mas não sabia que se tratava de palavras de outra língua, já que estavam muito bem arrançadas por quem as usava e lhes atribuía sentido.

Nessa fronteira, a distância e separação impostas pela presença do Rio Uruguai foram diminuídas há alguns anos, quando se construiu a Ponte da Integração, em 1997. Desde então, o contato entre são-borjenses e santotomesinos passou a ser mais frequente e a familiaridade com a língua do vizinho foi se acentuando.

Os são-borjenses, em sua maioria, não notam a interferência que sofrem da língua espanhola em seu dia a dia, como eu também não notei até o momento em que me afastei daquela realidade. Somente quando vim para Santa Maria, afim de estudar, percebi que utilizava palavras que as pessoas do centro do estado do Rio Grande do Sul não reconheciam.

Diferentemente das fronteiras secas em que o contato não enfrenta impedimentos geográficos, em São Borja, o rio Uruguai impõe a separação entre brasileiros e argentinos. Essa zona fronteiriça, como as demais, sofre a influência da língua espanhola, porém a mescla não é tão intensa e nem tão consciente por parte dos falantes como no *portunhol* falado em outras regiões.

Não há estudos sobre os dialetos na fronteira em questão. No entanto, embora os falantes não percebam facilmente os empréstimos frequentes que se faz da língua dos *Hermanos*,

dos *hermanos*, o espanhol está bastante presente em seu modo de falar. Lembro que, quando ainda morava em São Borja, não percebia o quanto utilizava palavras como: “buenas”, “enchufe”, “remolacha”, “cuarto de baño”, “chorizo”, “muchacho”, expressões como, “a lo lejos”, “despacito nomás”, pois as utilizava de maneira tão natural que pareciam fazer parte de minha língua nacional e materna, a língua portuguesa.

Como já mencionei em outro artigo, intitulado *A “mezcla” na fronteira* (2015), para mim, a “mezcla” que existe em lugares separados por limitações mais claras como um rio, é mais sutil que a “mezcla” que ocorre em lugares, onde a fronteira é uma linha imaginária. O “portuñol” dessas regiões mais parece um bordado, em que, de tanto em tanto, insere-se um “adereço” da língua do outro.

Acredito que o uso de certas palavras da língua do outro já se naturalizou em lugares como esses e, por isso, esse uso acontece quase de forma automática e inconsciente. Digo quase, pois é provável que, em um momento de reflexão, principalmente entre os fronteiriços são-borjenses que têm mais instrução, ocorra a percepção de que certas palavras que utilizam não são originárias da língua portuguesa.

No entanto, todos eles sabem que cumprimentar um vizinho ou um conhecido com um “boa tarde” não é o mesmo que dizer “buenas”. É como se essa forma de falar, em alguma medida, constituísse sua identidade, dizendo muito sobre quem eles são e de onde vêm.

Já com relação às regiões de fronteira, onde o limite é uma linha imaginária, percebe-se uma mescla bem diferente, de acordo com os estudos aos quais tive acesso. Talvez pela necessidade de contato, pela questão do comércio que é mais intenso ou da cultura compartilhada, uma parcela considerável da população sabe os dois idiomas e a mescla que existe nas frases é muito maior, o que, inclusive, deve dificultar a separação, por parte do fronteiriço, do que pertence a sua língua materna e o que faz parte da língua do “outro”. Além disso, sabe-se que novas palavras surgem a partir dessa mescla mais intensa entre português e espanhol, tais como:

coió [ko'jɔ] (AFI) — español: *abombado* — portugués: *bobo*; **inriba** [ĩ'riβa] (AFI) —

español: *encima* — portugués: *em cima*; **lagartiá** [laɣar'tja] (AFI)
 — español: *descansar al sol* — portugués: *descansar ao sol*; **babozo** [ba'bozo] (AFI)
 — español: *individuo metido y egoísta* — portugués: *individuo metido e egoísta*;
balaca [balaka] (AFI) — español: *lleno de estilo* — portugués: *cheio de estilo*;
quedele [ke'ðele] (AFI) — español: *¿dónde está?* — portugués: *onde está?*;
sía ['sia] (AFI) — español: *silla* — portugués: *cadeira*; **sóva** ['sova] (AFI) — español:
castigo, zorra, paliza — portugués: *castigo, surra*; **ticholo, chicholo** [ti'ʃolo, ʃi'ʃolo]
 (AFI) — español: *panecillo seco en forma de ladrillito, hecho de banana y azúcar* —
 portugués: *mariola*; **trucho** ['truʃo] (AFI) — español: *falso; de procedencia o
 fabricación dudosa* — portugués: *falso; de procedência ou fabricação duvidosa*;
acocado [ako'kaðo] (AFI) — español: *agachado* — portugués: *agachado (de
 cócoras)*².

Essas palavras são resultado da mescla entre português e espanhol e são usadas e entendidas pelos fronteiriços, dos dois lados da fronteira.

A língua espanhola sempre fez parte da minha vida, mas sinto que a aproximação foi mais intensa a partir do momento em que decidi cursar Letras/Espanhol. Apesar disso, o contato com as especificidades dos fenômenos linguísticos da minha cidade e das regiões fronteiriças só começaram a chamar minha atenção mais recentemente, quando comecei a trabalhar no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que hoje é meu objeto de estudo, sob a coordenação da Professora Doutora Eliana Rosa Sturza, minha orientadora.

Nesse sentido, pontuo que esta dissertação de mestrado se inscreve na linha de pesquisa “Língua, sujeito e história” do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tal linha se encarrega de discussões acerca da relação entre línguas e sujeitos e história, utilizando como aporte teórico-metodológico os estudos enunciativos, recorrendo, também, a alguns conceitos da Análise de Discurso e, quando, necessário, a outras áreas do conhecimento, tais como a História e a Geografia.

A proposta deste trabalho é pensar o funcionamento do imaginário³ do sujeito fronteiriço através do discurso pedagógico, constituído nas narrativas de professores

² Disponível em: <https://es.wiktionary.org>.

³ Neste trabalho, o conceito de imaginário mobilizado será o da Análise de Discurso (ORLANDI, 2013).

são borjenses participantes do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira. O foco é, a partir da perspectiva dos estudos enunciativos, entender se o imaginário dos professores *peifianos*⁴ e seu discurso “se alinham” com o que propõe o PEIF e, além disso, apontar a implicação desse imaginário no desenvolvimento do PEIF enquanto Política Linguística.

Sabe-se que o ideal seria investigar o programa dos dois lados da fronteira (São Borja e Santo Tomé), já que o PEIF é um Programa Intercultural. No entanto, pensou-se que para fazer um estudo mais aprofundado seria necessário mais tempo e espaço de que se dispõe em um curso de Mestrado, por esse motivo, resolveu-se analisar nesse momento somente o lado brasileiro dessa fronteira.

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos: o primeiro traz as concepções de pesquisadores que produzem conhecimento no campo dos estudos histórico-geográficos sobre noções sobre fronteira, em particular, de São Borja e Santo Tomé, a fim de contextualizar como se deu a conformação desse território e refletir sobre a relação existente entre tal noção e o imaginário dos sujeitos fronteiriços. Além disso, ainda no primeiro capítulo, se apresenta um percurso histórico do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), pois, embora nosso foco não seja a análise dessa Política Linguística, a partir da análise das narrativas dos professores, pretende-se apontar o quanto o entendimento de língua, fronteira e o outro pelos sujeitos dessa fronteira pode implicar no desenvolvimento desse Programa.

No segundo capítulo, são explicitadas questões teóricas que norteiam esse trabalho. Para tanto, fez-se um percurso pelos conceitos de língua partindo da teoria da Enunciação de Benveniste, chegando à Semântica da Enunciação e à Semântica do Acontecimento na perspectiva de Guimarães, apontando a forma de compreender noções basilares que serão mobilizadas para a análise dos dados, tais como, língua, sujeito, enunciação, espaço de enunciação.

O terceiro capítulo traz um olhar para o imaginário. Inicialmente, realiza-se um percurso pelo conceito de imaginário, partindo do sentido comum, passando pela filosofia e, finalmente, apresentando, de forma mais aprofundada, o imaginário, as formações imaginárias na perspectiva da Análise de Discurso e conceitos que serão

⁴ Como são chamados, neste trabalho, os professores participantes do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira.

mobilizados para discutir os sentidos de fronteira, língua, escola e o outro para os professores *peifianos*.

No quarto capítulo, aborda-se sobre a Metodologia, na qual são detalhados alguns aspectos como o meu lugar social enquanto pesquisadora; o perfil dos sujeitos da pesquisa; as etapas da pesquisa; as considerações que se faz das narrativas que constituem o arquivo da pesquisa; os critérios para a definição de como as sequências enunciativas retiradas do discurso das professoras (entrevistas) são apresentadas; as categorias que compõem o dispositivo analítico; e as perspectivas de análise adotadas.

No quinto capítulo, intitulado *Em busca das marcas do imaginário*, são apresentadas as textualidades que constituem o recorte submetido à análise e à interpretação quanto ao imaginário dos fronteiriços. Tais textualidades foram organizadas a partir de cenas enunciativas que foram divididas em sequências enunciativas selecionadas de acordo com os temas do instrumento de coleta, ou seja, Fronteira, PEIF, Interculturalidade e Língua.

Assim, neste trabalho, procura-se apresentar uma contribuição para os estudos fronteiriços, de forma específica, dentro do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira.

1.1. A FRONTEIRA COMO CONTEXTO

Neste capítulo, contextualiza-se este trabalho, a partir da apresentação de um panorama da constituição da cidade de São Borja e do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Como este trabalho visa analisar discursos de professores são-borjenses, participantes do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, acredita-se ser necessário apresentar aspectos históricos e geográficos dessa cidade para que se compreenda como a região em questão se formou e de que modo as condições sociais, históricas e políticas têm implicações na construção de um imaginário de língua, fronteira, escola e outro desses sujeitos fronteiriços.

1.1.1. Que fronteira é essa?

O Brasil possui uma faixa fronteiriça com extensão de 15.719 quilômetros. Conforme o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), 588 municípios do Brasil,

localizados nas regiões Norte, Sul e Centro-Oeste, limitam com o Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. Nessas fronteiras, existem 27 cidades denominadas cidades-gêmeas⁵.

Uma das cidades brasileiras que faz limite com um país vizinho é São Borja. A fronteira São Borja – Santo Tomé, na divisa do Brasil com a Argentina, é um território fronteiriço que teve seus limites territoriais definidos a partir do enfrentamento de duas potências, Espanha e Portugal. São Borja é o primeiro dos Sete Povos das Missões e, como seu próprio hino diz, “São Borja vem de longe, de 1682, dos guaranis, dos jesuítas e espanhóis e do domínio português depois”.

A fim de responder à pergunta trazida nesse subitem, *Que fronteira é essa?*, apresentamos um panorama histórico do município de São Borja, a partir de autores locais e de trabalhos acadêmicos, contribuindo para uma melhor contextualização dessa fronteira, que é o pano de fundo do nosso trabalho, fazendo, portanto, um percurso cronológico sobre como esse território foi tomado, “conquistado”, “(re)conquistado” e povoado.

Conforme Colvero (2004, p. 11), em seu livro *Negócios na madrugada: o comércio ilícito na fronteira do Rio Grande do Sul*, o Rio Grande do Sul é fruto da disputa entre as coroas Portuguesa e Espanhola que se estabeleceram na América do Sul. Distupa atraída pela possibilidade de se beneficiar com as riquezas da natureza e do minério dessa região.

Embora o Tratado de Tordesilhas tenha sido assinado em 1494, quando os primeiros jesuítas espanhóis iniciaram a catequese no atual estado do Rio Grande do Sul, a questão de limites na região sul ainda era muito confusa, mas os espanhóis já haviam se apropriado da Bacia do Prata e do oeste da América do Sul.

Esse tratado foi firmado entre a coroa portuguesa e espanhola, a fim de reverter um documento chamado Bula Coetera de 1492, assinado logo após a descoberta da América por Colombo, no qual o papa Alexandre VI dava a posse das terras descobertas a 100 léguas a oeste de Cabo Verde à Espanha.

⁵ O conceito oficial deste termo foi definido, em março de 2014, pela portaria nº 125 do Ministério da Integração Nacional. Em seu Art. 1.º define-se que serão considerados cidades-gêmeas 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, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Considerando que Portugal também era uma potência militar e econômica, para evitar conflitos, espanhóis e portugueses fizeram outra negociação para estabelecer um novo acordo que contemplasse os interesses de ambos os reinos, no que se referia à descoberta, exploração e colonização das “novas terras”: o Tratado de Tordesilhas.

Esse foi assinado na cidade espanhola de Tordesilhas em 4 de junho de 1494 e estabelecia que uma linha imaginária a 370 léguas⁶ de Cabo Verde serviria de referência para a divisão das terras entre Portugal e Espanha. As terras a oeste dessa linha ficariam para a Espanha, enquanto as terras a leste seriam de Portugal.

Pelo que se pode verificar através do mapa do Tratado, o território sul-rio-grandense pertenceria à coroa espanhola e isso, provavelmente, teve alguma implicação considerável na constituição e povoamento dessa região.

Figura 1 – Mapa 1: Divisão Tratado de Tordesilhas



Fonte: <http://www.historia-brasil.com/>.

⁶ Conforme o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008- 2013, légua é uma medida itinerária antiga, cujo valor é variável segundo as épocas e os países, geralmente com valores entre os 4 e os 7 quilômetros. Disponível em: < <https://www.priberam.pt/dlpo/l%C3%A9gua>. Acesso em 11 dez de 2016.

De acordo com Pires (1996), os jesuítas espanhóis começaram o trabalho de catequização, em 1588, a mando do rei Felipe II, no Paraguai, Argentina, sudoeste do Brasil e Uruguai. Somente em 1626, o Padre espanhol Roque González, conseguiu adentrar o território sul-rio-grandense pelo rio Uruguai, chegando à chamada zona do “Tape”⁷ e, a partir daí, fundando Reduções⁸.

Conforme a autora, os padres espanhóis da Companhia de Jesus ocuparam o território do Rio Grande, estabeleceram-se na província e começaram seu trabalho de catequese após lutar contra os bandeirantes⁹, que costumavam vir para o sul, saquear as aldeias, escravizar os indígenas e convertê-los em mão-de-obra.

Após alguns confrontos entre os padres espanhóis e os indígenas e à morte do padre González e outros padres da Companhia de Jesus, a redução de São Nicolau e outras fundadas em terras brasileiras e argentinas foram invadidas pelos bandeirantes, que conseguiram avançar sobre essas Missões, destruindo-as e obrigando missionários e indígenas a transporem para outra margem do Rio Uruguai (PIRES,1996).

Na transposição da Redução, parte do gado escapou e começou a ser criado solto, povoando os pampas. Segundo Pires (1996), esse foi um dos fatos (além de um comércio já existente na região) que corroborou na percepção e interessa da Coroa Portuguesa pela região platina, pois ela geraria lucros para o Império português.

Depois de várias tentativas, através de tratados, Portugal, percebeu que a única maneira de tomar posse do território sul-rio-grandense seria o *uti possidetis*¹⁰ e, assim, começou o processo de povoação (COLVERO, 2004).

Em 1680, a mando do governo português, Dom Manuel Lobo fundou um forte às margens do Rio da Prata, o qual recebeu o nome de Fortaleza do Sacramento e deveria proteger a região contra os ataques dos espanhóis. Além de servir para fins

⁷ Que corresponde, atualmente, ao estado do Rio Grande do Sul.

⁸ Eram chamados de Reduções ou Missões, os aldeamentos organizados pelos jesuítas espanhóis a fim de facilitar o processo de catequização dos índios no Brasil

⁹ Homens, principalmente paulistas, que, entre os séculos XVI e XVII, atuaram na captura de escravos fugitivos, aprisionamento de indígenas e outras tarefas relacionadas. A mando de particulares, eles atuavam na procura de pedras e metais preciosos pelo interior do Brasil.

¹⁰ Conforme o dicionário de latim.com.br, *uti possidetis* significa: 1- Fórmula diplomática que estabelece o direito de um país a um território, baseada na ocupação pacífica dele. 2- Princípio que faz prevalecer a melhor posse provada da coisa imóvel, no caso de confusão de limites com outra contígua.

militares, também funcionou como um porto para fazer comércio e para marcar a presença portuguesa (PIRES, 1996).

Nessa época, formaram-se vilas e cidades em diversos pontos da província: algumas com objetivo de paragem para tropeiros¹¹, outras com objetivo militar de salvaguardar a fronteira, e as regiões de povoações formadas pela mistura de índios e outros povos.

Além disso, também, nessa época, com o desprendimento de uma colônia de índios das Reduções, iniciou-se a construção de novas aldeias, que receberam o nome de Sete Povos da Banda Oriental do Uruguai.

São Borja foi o primeiro dos Sete Povos das Missões, fundado à margem esquerda do Rio Uruguai, em 1682, a partir de um grupamento de índios originários do Povo de Santo Tomé¹². Seu fundador, o padre jesuíta Francisco Garcia de Prada, deu o nome de São Francisco de Borja ao povoado em homenagem a outro jesuíta espanhol, Francisco de Borja y Aragon, que foi Duque de Gandia, Vice-Rei da Catalunha e 3º Geral da Companhia de Jesus, nasceu em 1510, faleceu em 1572 e foi canonizado em 1671.

A constituição étnica da população primitiva de São Borja se assentava na etnia indígena dos guaranis, além destes, em pouco tempo, passou a se registrar a presença de espanhóis e portugueses.

Após a fundação de São Borja surgiram os outros seis povos que constituíram os Sete Povos das Missões: São Nicolau, São Miguel, São Luiz Gonzaga, São Lourenço, São João Batista e, por último, Santo Ângelo, em 1707. Esses povos dividiram entre si o Rio Grande em estâncias entremeadas com outras dos povos da banda ocidental do Uruguai.

¹¹ De acordo com o texto do Prof. Almir Ribeiro publicado, denominavam-se “tropeiros” os condutores de tropas de cavalo ou mulas, que percorriam longas distâncias transportando gado e mercadorias. Os percursos realizados por eles envolviam as regiões do Sul, Sudeste e Cento-Oeste do Brasil e podiam durar semanas. Essa atividade surgiu no século XVII e durou até o início do século XX. No século XXVIII, começaram a surgir pequenos povoados ao longo do trajeto das tropas, especialmente, nas regiões Sul e Sudeste, nas quais os tropeiros paravam para trocar mercadorias e para que o gado pastasse. Disponível em: < <http://www.tropeirosdasgerais.com.br/historia3.htm> >. Acesso em: 16 dez de 2016.

¹² Localizado na margem direita do Rio Uruguai, povoação que viria integrar a atual Província de Corrientes, na República Argentina.

ficava estabelecido que Portugal ficaria com território correspondente à localização das Missões e a Espanha com a Colônia do Sacramento.

Apesar dos esforços de paz, houve luta em toda região missioneira, pois os índios não aceitavam entregar as Reduções aos portugueses. O confronto entre índios e portugueses é conhecido como Guerra Guaranítica, durou cerca de dois anos e os índios foram vencidos pelos portugueses (PIRES, 1996).

Em 1777, outro acordo foi assinado, o Tratado de Santo Idelfonso que estabelecia que a Colônia do Sacramento e os Sete Povos ficariam com os espanhóis. Não obstante, os portugueses não se conformaram e continuaram a exigir as terras. Em 1801, Borges do Canto, Gabriel de Almeida e Manuel dos Santos Pedroso, representando a coroa portuguesa, invadiram os territórios das Reduções e, desde então, todos os povos das Missões Jesuíticas passaram a ser posse de Portugal.

Então, São Borja, cidade povoada por índios reduzidos¹³ e sob a jurisdição social e religiosa dos espanhóis, passou ao domínio português, em 1801. Até meados do século XIX, esse território sofreu tentativas de invasão por parte dos uruguaios e, posteriormente, dos paraguaios e, somente em 1887, recebeu do governo Provincial o título de cidade, justificado por seu adiantamento econômico e cívico-cultural (PIRES, 1996).

Às etnias dominantes do início da constituição do povoado – índios guaranis, espanhóis e portugueses – somaram-se outras, principalmente de descendentes de italianos que deram um impulso muito grande à capacidade agrícola do município. A cidade já foi conhecida como a Capital do Linho e Capital do Trigo e, atualmente, na economia local, se sobressaem-se o cultivo de arroz, trigo, soja e girassol, dentre outros, e a pecuária. Além disso, a cidade de São Borja também ficou conhecida como “Terra dos Presidentes”, por ser berço de Getúlio Vargas e João Goulart.

Ao término desse breve percurso histórico sobre a constituição da cidade de São Borja, é possível afirmar que a fronteira de São Borja – Santo Tomé, tal como as demais fronteiras “é um marco que delimita e separa e que aponta sentidos socializados de reconhecimento [...]” (PESAVENTO, 2002).

Nessa perspectiva, de acordo com Sandra Jatahy Pesavento (2012),

¹³ Índios evangelizados por padres espanhóis nas Reduções ou Missões.

[...] as fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que guiam a percepção da realidade. [...], são produtos desta capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo (PESAVENTO, 2002).

Esta pesquisa não tem enfoque específico de cunho histórico ou geográfico, pois se propõe a fazer uma análise linguística contribuindo com a linha de pesquisa Língua, Sujeito e História. No entanto, o intuito de trazer um pouco da história desse lugar é mostrar o quanto é recente a “estabilidade” no domínio e delimitações dessas terras e o quanto isso implica nas condições sócio-históricas que constituem os sujeitos que nela habitam, em sua cultura, na língua que falam, em como se relacionam com os vizinhos do outro lado da fronteira, que imagem constroem deles, ou seja, o quanto isso tudo produz efeitos no espaço de enunciação do qual se pretende tratar.

1.1.2. Sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira

Em 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, que estabeleceu a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, a língua portuguesa e a espanhola passaram a ser consideradas oficiais do Mercosul. O Setor Educacional do Mercosul, em seus planos de ação (Protocolo de Intenções) apontou a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais e estabeleceu como prioridade o conhecimento mútuo, a cultura de integração e a promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos para os profissionais da educação.

Em 2013, quando Brasil e Argentina firmaram a “Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional”, começava a delinear-se o que se tornaria posteriormente o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), uma política educacional e linguística multilateralmente desenvolvida, até o ano de 2015, pela Argentina, Brasil, Guiana, Paraguai e Venezuela (DORNELLES, C., BICA, A.C., 2015, p.23).

Em 2004, iniciou-se a implantação do PEIF a partir da assinatura de uma carta de intenções, a Carta de Calafate, entre Argentina e Brasil, através da qual os

ministros da Educação do Setor Educacional do Mercosul aprovaram o Plano de Ação a orientar os países. Nesse Plano se afirma que a educação deve ser um espaço cultural de fortalecimento de uma consciência favorável à integração, de valorização da diversidade e de reconhecimento da importância dos códigos culturais e linguísticos.

O Programa teve início, em 2005, após a assinatura de um acordo bilateral firmado pelo Brasil (representado pelo então ministro da educação Tarso Genro) e pela Argentina (representada por Daniel Filmus, ministro da educação na ocasião), através do Ministério da Educação de ambos os países, com o objetivo de promover a integração e a cultura de paz na fronteira de Uruguiana (Brasil) e Paso de los Libres (Argentina) e Dionísio Cerqueira (Brasil) – Bernardo Irygoyen (Argentina), estendendo-se, nos anos seguintes, para diversos municípios da fronteira do Brasil com Uruguai, Argentina e Venezuela (2008).

De 2004 a 2010, o Programa era ainda um projeto e se chamava Projeto de Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira (PEIBF). Durante esse período, o Instituto de Política Linguística (IPOL) era o responsável por: diagnosticar a realidade linguística de cada fronteira; oferecer o acompanhamento técnico juntamente com assessores das Secretarias de Educação e gestores educacionais dos países vizinhos; e dar assessoria pedagógica às escolas participantes (DORNELLES, C., BICA, A.C., 2015, p.24).

Se considerarmos, desde essa época, em que ainda não era um Programa, mas um Projeto, o Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), firmado entre os ministérios da educação do Brasil e Argentina no ano de 2005, pode-se dizer que o PEIF já tem mais de 10 anos de existência.

Ao longo desse período de existência, ainda que tenha passado por alguns recessos devido à burocracia (que por vezes impediu o contato entre as escolas brasileiras e as demais escolas) e à falta de recursos, o PEIF manteve seu funcionamento nas escolas, contribuindo para alcançar seu objetivo de promover a integração. Sobretudo, para aproximar as escolas parceiras, alunos e professores passaram por experiências que ajudaram à desmistificação de uma visão preconceituosa histórica com relação aos seus vizinhos, muito difundida pelos discursos do senso comum.

Em 19 de junho de 2012, considerando o Protocolo de Intenções (1991), a Declaração Conjunta de Brasília para o Fortalecimento da Integração Regional

(2003), XXXI Reunião dos Ministros da Educação dos Países do Mercosul (2006), a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente/ Lei n. 8.069 (1990), o ministro da Educação, à época, Aloizio Mercadante Oliva, no uso de suas atribuições, institucionalizou o PEIF, no Brasil, com a publicação da portaria n. 798, o que permitiu a destinação de recursos próprios para programa e o desenvolvimento de uma ação de formação continuada aos professores das escolas que fazem parte do Programa (BRASIL, MEC- Portaria n. 798/2012).

De acordo com essa portaria, o PEIF foi instituído com o objetivo de

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, MEC-Portaria n. 798/2012, p. 2).

Desde então, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) passou a funcionar mediante as ações das seguintes instituições: 1) Ministério da Educação; 2) Representantes dos Ministérios da Educação dos Estados parte e associados do Mercosul que possuem áreas fronteiriças com o Brasil; 3) Secretarias Estaduais e Municipais de Educação envolvidas das regiões de fronteira; 4) Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação das áreas de fronteira; 5) Instituições de Ensino Superior participantes da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; 6) Escolas gêmeas¹⁴.

Com a Portaria n.798/2012, o PEIF recebeu recursos do Governo Federal para a cooperação mútua de Ministérios da Educação dos países membros e das demais instituições federais, estaduais e municipais participantes do Programa. O Programa Mais Educação e o Programa Dinheiro Direto na Escola também proveram investimentos para o desenvolvimento do PEIF. O Ministério da Educação do Brasil ainda forneceu recursos ao Programa, por meio do Fundo Nacional de

¹⁴ O conceito oficial deste termo foi definido em março de 2014 pela portaria nº 125 do Ministério da Integração Nacional. Em seu Art. 1º, define-se que serão considerados cidades-gêmeas 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, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de possibilitar, aos professores e demais profissionais da educação, tanto formação inicial quanto formação continuada.

De acordo com as informações do site¹⁵ do Ministério da Educação sobre as Escolas de Fronteira, os departamentos do Ministério da Educação do Brasil envolvidos no Programa são: a Diretoria de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação (Coordenação), a Diretoria de Apoio à Gestão Educacional do Ministério da Educação, a Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais do Ministério da Educação e a Assessoria Internacional.

Em âmbito estadual, são parceiras do Programa as Secretarias do Estado do Acre; Amazonas; Amapá; Mato Grosso do Sul; Paraná; Rondônia; Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

No que tange aos municípios, até 2012 eram participantes as Secretarias de Corumbá/MS de Foz Do Iguaçu/PR; Pacaraima/RR; Chuí/RS; Itaqui/RS; Jaguarão/RS; Santa Vitória do Palmar/RS, São Borja/RS; Dionísio Cerqueira/SC e Uruguaiana/RS, a partir de 2013/2014, novos municípios aderiram ao Programa.

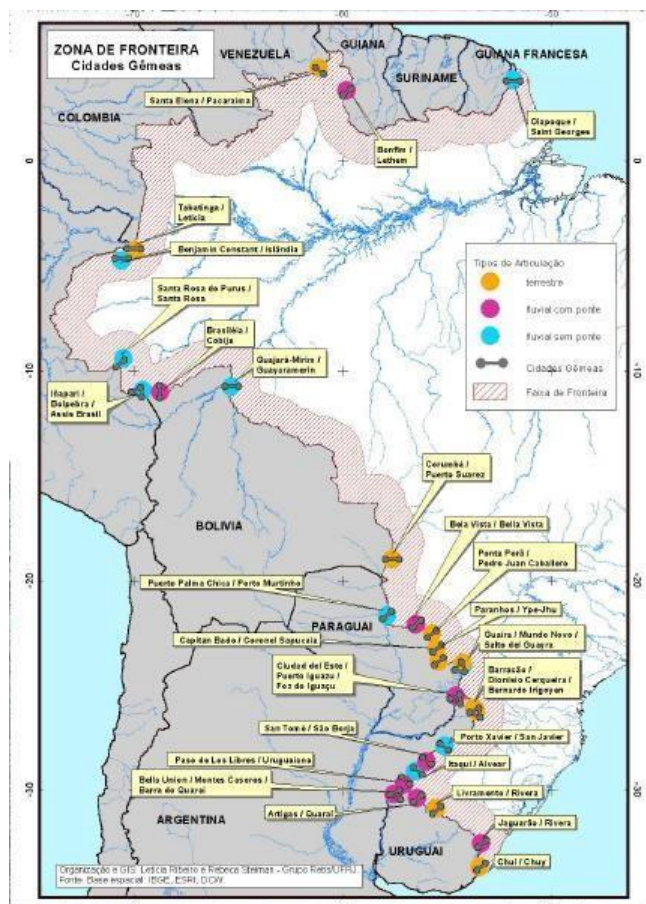
E as instituições federais de ensino superior envolvidas, são: UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa; UFSM - Universidade Federal de Santa Maria; UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UFPEL - Universidade Federal de Pelotas; UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana; UFGD - Universidade Federal Grande Dourados; FURG - Universidade do Rio Grande; UFRR - Universidade Federal de Roraima e da UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

Assim, pode-se dizer que o PEIF é, atualmente, um programa multilateral vinculado ao Setor Educacional do Mercosul (SEM) que abrange cidades fronteiriças¹⁶ do Brasil com a Argentina, Paraguai, Venezuela, Bolívia e Uruguai. Ademais, tal programa que tem como proposta inovadora o desenvolvimento de um modelo de escola que considere as especificidades das zonas fronteiriças no que se refere à sua realidade linguística, cultural, social e educacional (STURZA, p.4, 2014).

¹⁵ Disponível em: < <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>.

¹⁶ Recentemente, Colômbia, Peru, Guiana, Guiana Francesa e Suriname também aderiram à proposta do PEIF. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/peif>>.

Figura 4 – Mapa 4: Fronteira Brasil e cidades-gêmeas



Fonte: <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>.

1.1.3. A proposta de ensino do PEIF

De acordo Sturza (2014), um dos diferenciais no modelo proposto pelo PEIF para as escolas de fronteira é a parceria entre escolas das cidades-gêmeas. Isso proporciona a aproximação entre as comunidades fronteiriças através do envolvimento de gestores, professores, pais, alunos, formadores e inclusive pessoas da comunidade.

O PEIF foi, primordialmente, pensado para ser desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda que, atualmente, o programa tenha se estendido a outros anos do ensino fundamental e médio em algumas das instituições participantes. Os *professores peifianos*¹⁷ então são, em sua maioria, professores

¹⁷ Forma como são chamados os professores participantes do PEIF nesse trabalho.

unidocentes, pedagogos que trabalham nas séries iniciais, não necessitam ser professores de línguas portuguesa ou espanhola.

O PEIF propõe um ensino *em* língua estrangeira e não um ensino *de* língua estrangeira, pois seu intuito é criar um ambiente real de bilinguismo para os alunos a partir do contato com professores nativos do idioma que se pretende “ensinar”. Isto é, o programa propõe um contato natural na forma de imersão e de exposição às línguas no espaço escolar, pois se acredita que esse contato possibilita a *aquisição* da língua, considerando as diferenças existentes entre aquisição¹⁸ e aprendizagem¹⁹, em que a aquisição está relacionada à imersão e a aprendizagem à não-imersão e ambiente formal, logo dois processos distintos no que se refere à situação de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A imersão pensada no PEIF permite que um ambiente “formal” de aprendizagem, que é a escola, possibilite que a aprendizagem da língua do outro se realize a partir de situações de contato e bilinguismo real no compartilhamento de experiências interculturais.

Para que o projeto possa se desenvolver, proporciona-se aos professores das escolas participantes, formação continuada e acompanhamento das ações planejadas, considerando um enfoque intercultural e uma metodologia que favoreça o envolvimento dos alunos desejam desenvolver pesquisas em questões que envolvem a interculturalidade. Assim, a metodologia adotada nos projetos desenvolvidos pelo PEIF é a metodologia via pesquisa.

Até 2009, as formações continuadas e assessoria linguística e pedagógica, foram coordenadas e realizadas pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). No ano de 2012, as universidades federais de vários estados brasileiros assumiram esse trabalho e começaram a coordenar ações de formação e acompanhamento do PEIF nas fronteiras.

Entre os critérios de escolha das universidades que coordenariam o PEIF a partir de 2012, estavam a localização, ou seja, a maior proximidade entre universidade e fronteira e experiência em projetos desta natureza.

¹⁸ *Language Acquisition* como processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo (SCHÜTZ, 2004).

¹⁹ *Language Learning* tem relação com a abordagem de ensino tradicional aplicado nas escolas (ensino médio, muitos cursos de línguas, etc...). Tem como premissa que o aluno entenda, através da língua, na forma escrita, a estrutura e regras do idioma, através de esforços intelectuais e capacidade dedutiva – lógica (SCHÜTZ, 2004).

A partir de então, algumas reuniões conjuntas entre os professores das escolas brasileiras e das escolas parceiras do outro lado da fronteira, sejam elas argentinas, uruguaias, paraguaias, bolivianas, dentre outras, foram realizadas. Um dos objetivos dessas reuniões era conhecer o cotidiano das crianças, bem como traçar os seus interesses, a partir de suas falas ou de questões observadas pelos professores. Dessa forma, seria possível desenvolver projetos de pesquisa com temáticas do interesse do público em questão.

De acordo com o PEIF, o projeto conjunto deve ser desenvolvido no decorrer do ano, paralelamente as outras disciplinas curriculares. O professor da turma deve conduzir o projeto, normalmente, com as pesquisas e o professor da escola gêmea deve fazer visitas quinzenais, nas quais deverá continuar com o projeto a partir do ponto em que o professor titular tenha parado, sempre usando língua materna e oportunizando aos alunos a exposição a outra língua.

Assim, os alunos participantes do PEIF devem ter contato com a língua do vizinho durante a realização de um projeto pensado em conjunto. Não se trata de uma aula *de* língua, o objetivo é desenvolver um projeto com viés intercultural e que promova o bilinguismo, pode-se tratar de história, ciências ou geografia *na* língua do professor, seja ela o português ou o espanhol, a partir de um contato natural.

De acordo com Sturza (2014, p. 4),

Os primeiros contatos entre as escolas parceiras, que visavam tratar da dinâmica das aulas, do planejamento das atividades e os acertos sobre a rotina em cada escola, já produziram, desde o início, significativas experiências para os envolvidos no desenvolvimento do programa (STURZA, 2014, p. 4).

As primeiras experiências do PEIF foram exitosas porque contribuíram com o aprendizado sobre vida escolar de ambas escolas envolvidas, promovendo muitas trocas de experiências e ampliando espaço de vivências pedagógicas e integração entre os grupos de gestores, professores e alunos envolvidos. A dinâmica do funcionamento do programa, desde seu início, ainda quando era um projeto, funcionava da seguinte maneira: um professor brasileiro, por exemplo, assume a turma (anos iniciais do ensino fundamental) da sua colega argentina uma vez por semana. Esse modo de operacionalizar o PEIF, ou seja, esse intercâmbio de professores, chamamos CRUCE.

O “cruce” é a travessia, que em algumas fronteiras é a ponte; em outras, a balsa; em outra, apenas a rua. Mas cruzar, na dinâmica proposta para esse programa, é muito mais, pois coloca o professor no centro do processo à medida que é ele que leva a língua, a cultura e o conhecimento, mediando-os com os alunos da escola parceira. O professor articula, planeja e desenvolve projetos em conjunto com o colega argentino, paraguaio, venezuelano e uruguaio. O “cruce” é o modo como se operacionaliza a principal ação da Escola Intercultural, baseada na troca dos docentes (STURZA, 2014, p.5).

Esse intercâmbio tem aspectos positivos, quais sejam: colocar professor a conhecer e a compreender o sistema escolar diferente do seu; proporcionar rituais escolares distintos; proporcionar práticas pedagógicas e dinâmicas escolares díspares; e por fim, conhecer a língua e a cultura do outro no enfrentamento cotidiano de sua atuação como professor.

As semelhanças e as diferenças culturais, sociais, os rituais escolares e a estrutura dos sistemas educacionais colocaram um grande desafio para todos, que era o de desenvolver um trabalho em conjunto. Inclusive, em várias oportunidades fizeram-se necessárias a negociação e a superação dos conflitos advindos do fato de que as tradições e os rituais escolares podem ser muito distintos entre si. Por outro lado, foi se constituindo um espaço de trocas e vivências enriquecedoras (STURZA, 2014, p.4).

No entanto, as escolas enfrentaram e enfrentam, sobretudo hoje, muitas dificuldades, afetando assim o andamento do programa, tal como foi concebido inicialmente. Isso se à ocorrência de problemas inesperados como enchentes, epidemias como a gripe suína, controle de aftosa e até os constantes desafios com a burocracia na aduana (controle de imigração) financiamento e condições do transporte, autorizações para alunos cruzarem fronteira, suspensão do seguro dos professores argentinos, falta de incentivo na carreira dos professores envolvidos, com redução carga horária ou bônus no salário, dentre outros problemas.

Além disso, há períodos em que questões políticas que intervêm no andamento do Mercosul também paralisam as atividades do Setor Educacional do Mercosul (SEM), no qual o PEIF é principal tema do Grupo de Trabalho Escolas de Fronteira. Há também entraves locais, com falta de supervisores do programa, no lado argentino, por exemplo, que tornam a dinâmica das ações, dentro do PEIF, mais lentas, atrasando planejamento e interferindo no seu pleno funcionamento. Em razão disso, as escolas envolvidas realizam as trocas de outra maneira: através de

visitas de alguns profissionais, participação em algum evento nas escolas ou mesmo na cidade vizinha, programação de atividades em conjunto, na tentativa de cumprir com um calendário de trabalhos.

Figura 5 – Calendário PEIF



Fonte: Coordenação PEIF – UFSM.

Essa situação conduz os professores a buscar outros modos de promover o contato entre alunos também através das redes sociais, ou seja, colocá-los em contato virtual para o desenvolvimento de atividades de pesquisa ou momentos interculturais, embora muitos deles façam isso por iniciativa própria.

No Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, a exposição à língua, no caso, o espanhol, o português e o guarani, tem o objetivo de despertar o interesse pela cultura e também por aprender a língua do outro, isso possibilita um avanço na compreensão da diversidade linguística e cultural da fronteira por parte dos próprios sujeitos fronteiriços (STURZA, 2014).

De acordo com o Prof. Dr. Paulo Borges (2014), no PEIF, as concepções de língua e educação não podem desconsiderar os aspectos sociais, culturais e

conjunturais que influenciam a utilização de esquemas de interpretação e a aquisição legítima da língua do outro.

Dessa forma, é de fundamental que os professores envolvidos no PEIF conheçam e valorizem as realidades dessas comunidades no que se refere aos seus aspectos históricos, socioculturais, linguísticos e identitários, a fim de que desenvolvam atividades educacionais e propostas pedagógicas que respeitem e valorizem esses diferentes aspectos (BORGES, 2014, p.10).

Os projetos e ações pedagógicas das escolas não podem estar dissociados da realidade da comunidade onde as escolas estão situadas. É por isso mesmo que o PEIF tem como um dos seus objetivos principais a educação como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e que reconheça a importância dos códigos históricos, culturais e linguísticos (BORGES, 2014, p. 10).

De acordo com Sturza (2014), o contato com o outro e com a língua do outro tem grande relevância na troca de atitudes, possibilitando a desconstrução de certas representações sobre as línguas nacionais e do outro (o vizinho), tanto na escola como fora dela.

Conforme a autora, “A Escola Intercultural de Fronteira, desse modo, valoriza tanto os aprendizados do cotidiano como os formais, aqueles desenvolvidos na sala de aula, no âmbito da escola” (STURZA, p. 4, 2014).

De acordo com o documento que institucionaliza o Programa, o bilinguismo espanhol/português é a segunda prioridade do PEIF,

(...) 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, p.3).

Embora, ao final do texto oficial de 2012, nota-se uma “preocupação” com a diversidade e com as particularidades linguísticas regionais, o que se prioriza é a aprendizagem de duas línguas nacionais e oficiais, as línguas de maior prestígio nos países envolvidos no Programa, ou seja, o português e o espanhol.

De acordo com Sturza (2006), a relação entre essas duas línguas traz especificidades à língua falada na fronteira. Essa relação resulta da interação entre

os sujeitos que habitam essas regiões, todavia, é preciso esclarecer que o Programa não trata o Portunhol como língua, seu foco é o bilinguismo português/espanhol.

1.1.4. Educação Intercultural: ações do PEIF na coordenação da UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria é representada pela prof. Dra. Eliana Rosa Sturza. Essa professora atua junto ao Ministério da Educação como assessora linguística e pedagógica, foi uma das pioneiras no envolvimento com a implantação do projeto de escolas interculturais de fronteira, desde a época do Projeto de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), o qual começou no ano de 2005 até a institucionalização do projeto pelo MEC como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, no ano de 2012, quando a Prof. Dra. Eliana Rosa Sturza assumiu a Coordenação do PEIF pela UFSM.

Atualmente, a UFSM é responsável por três cidades da fronteira oeste do Rio Grande do Sul (Brasil) com Argentina. São elas: Itaqui, que faz fronteira com a cidade de Alvear, com 2 escolas municipais e 2 estaduais – 4 escolas participantes do Programa; Uruguaiana, que se limita com Paso de los Libres, com 1 escola do município e 2 do estado – 3 escolas participantes do PEIF; e São Borja, que tem como cidade gêmea Santo Tomé e tem 3 escolas do município e 2 do estado – 5 escolas participantes do PEIF.

A Coordenação do PEIF, na UFSM, organizou e proporcionou aos professores *peifianos* das cidades mencionadas diversos encontros, seminários e palestras de formação, muitos deles, inclusive, com a presença das professoras argentinas. Além disso, também ofereceu um curso de formação continuada EAD intitulado *Curso de aperfeiçoamento do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)*, composto pelas disciplinas de Instrumentalização às ferramentas do EAD, Educação Linguística e Intercultural e Metodologia via Pesquisa, totalizando a carga horária de 160h e o *Curso de Espanhol PEIF*, um curso comunicativo nos níveis básico e intermediário, com material elaborado a partir de situações escolares, atendendo a um pedido feito pelos professores *peifianos*, com o argumento de que não conseguiam entender os alunos argentinos.

Dentre essas três cidades, São Borja foi a que conseguiu desenvolver por mais tempo ininterrupto a proposta do PEIF. As escolas desse município aderiram ao PEIF

em 2009 e, ainda na época em que o PEIF era um Projeto coordenado pelo IPOL, conseguiram elaborar e vivenciar, através do *cruce*, alguns projetos interculturais realizados entre as professoras brasileiras e argentinas, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos brasileiros e argentinos.

Além do fato de ser são-borjense, esse foi mais um motivo pelo qual, entre as três cidades pelas quais a UFSM é responsável no PEIF, escolhi analisar o discurso das professoras da cidade de São Borja.

1.1.5. PEIF como política linguística

Um programa como o PEIF, voltado para as regiões de fronteira, envolvendo os países com os quais o Brasil faz fronteira, implica uma compreensão da Política Linguística nas suas fases de Planejamento, com uma gestão compartilhada com as instituições de ensino, envolvendo secretarias e coordenadorias de educação, escolas e universidades. Nesse sentido, a Política Linguística que tem por enfoque a educação linguística nas zonas de fronteira, passa, necessariamente, por uma política educacional. Ou seja, estão relacionadas desde o planejamento, modos de funcionamento até sua implementação.

De acordo com Sturza (2011), a fronteira é um espaço visto de forma distinta das demais regiões do país:

(...) a fronteira é uma zona de entremeio, de confluências e de conflito, em que convergem características típicas das sociedades fronteiriças. Elas também existem pela relação com outras nações, outra língua (ou línguas), outras culturas, outros sujeitos (STURZA, 2011, p. 103).

A fronteira é um lugar com potencial para trazer benefícios socioeconômicos aos países envolvidos, tais como um maior fluxo comercial devido ao contato que proporciona entre povos e por suas características econômicas típicas de zonas de fronteira, como a agricultura e a pecuária.

De acordo com Sturza (2011, p 94,95), ao se conhecer as comunidades fronteiriças, percebe-se o quanto é importante pensá-las a partir de questões nacionais, mas ancoradas em um mundo local que tem potencialidade para exercer uma função política, econômica, social e cultural, de caráter transnacional.

No entanto, mesmo com toda essa potencialidade, esses lugares são repletos de memórias de batalhas e conflitos relativos à posse de seu território, o que traz à tona um preconceito construído historicamente e culturalmente, o qual se perpetua no imaginário de que o estrangeiro é o diferente, o estranho, o inimigo (STURZA, 2011, p.105).

De acordo com a proposta do Ministério da Educação para o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, é possível afirmar que uma das principais vias de possibilitar um contato pacífico e respeitoso entre países fronteiriços é o ensino. O ensino na língua da proximidade e da cultura do “outro”, pois, através do conhecimento, seria possível diminuir a resistência ao diferente, construindo o respeito ao vizinho, ao próximo, desfazendo estereótipos.

Com base no conceito de Calvet (2007, p.11) de que Política Linguística é a “determinação das grandes decisões referentes às línguas e a sociedade”, pode-se afirmar que o PEIF é uma Política Linguística que visa a integração, através do sistema escolar.

Destarte, nesse Programa, política linguística e política educacional estão relacionadas, uma vez que a escola é o lugar onde a implementação dessa política linguística está sendo desenvolvida. Nesse sentido, políticas linguísticas de Estado são ações de intervenção.

De acordo com o Ministério da Educação, o PEIF pretende o reconhecimento e o respeito à diferença, nas regiões de fronteira entre Brasil e países hispanofalantes, visando o desenvolvimento de um trabalho que se propõe intercultural, a partir da promoção de duas línguas nacionais: o português e o espanhol.

De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (2014), o Programa tem como objetivo não apenas “o ensino *de* língua estrangeira, mas o ensino *em* língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos” (BRASIL, 2014).

Com base em Guimarães (2002, p.20), pode-se concluir que um posicionamento político de contenção ou delimitação do espaço do outro foi o que motivou os países latino-americanos a excluírem por muito tempo o ensino da língua do “vizinho” e incluírem o inglês em seus currículos escolares como “língua franca”. Entretanto, de acordo com o autor (2002, p.20),

Neste espaço, trabalhar o ensino do Português e do Espanhol é um modo de redividir o espaço para torná-lo cada vez mais sul-americano e cada vez menos norte-americano ou europeu, ao lado de trabalhar a resistência ao avanço do inglês, notadamente o americano, como língua de todos. É uma resistência a um certo tipo de monolinguismo (GUIMARÃES, 2002, p. 20).

A proposta do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira vem ao encontro dessas ideias, pois enquanto política linguística visa, a partir de um projeto elaborado em conjunto, pôr em contato professores e alunos brasileiros e dos demais países envolvidos no PEIF, para o desenvolvimento de atividades interculturais em que se promovam o aprendizado e conhecimento das línguas da vizinhança²⁰.

Conforme Calvet (2007), a política linguística prevê sempre duas fases: planejamento e implementação. Entende-se que o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira é uma política linguística que já passou da fase de planejamento, já começou a ser implementada, embora tenha passado por tempos de interrupções devido à burocracia, à falta de verba, dentre outros problemas.

1.1.6 A(s) língua(s) e o PEIF

De acordo com Guimarães (2003), a Língua nacional “é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo”. E a Língua oficial “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais”.

No caso do Brasil e dos países envolvidos no PEIF, a língua nacional e a língua oficial coincidem (pelo menos para a maior parcela da população). No Brasil é o português, nos demais países é o espanhol e, no Paraguai, tem-se o espanhol e o guarani. Contudo, não se pode ignorar a presença de outras línguas tais como: DPU (português do Uruguai), Portuñol, Yopará/Jopará (mescla do guaraní e espanhol) e tantas outras línguas que constituem esses sujeitos fronteiriços envolvidos no Programa.

De acordo com Orlandi (2009, p 18), poderia-se classificar a língua que se pretende ensinar como uma *língua imaginária*, que segundo a autora é o sistema que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, “são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o

²⁰ Modo de designar a língua da proximidade.

imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua”. Ou seja, é como se, por muitos momentos, se “fechasse os olhos” para toda a diversidade existente e se tentasse encaixar todos na norma, na norma das línguas nacionais/oficiais.

Por outro lado, o que os alunos vão aprender nesse contato com professores de nacionalidades diferentes é a língua simplesmente, a língua viva e “recheada” de características desse sujeito que ensina, e que não se encaixa na “fôrma” ou “molde” da *língua imaginária*.

A *língua fluida* que, segundo Orlandi (2009, p 18), é a língua em movimento, a que não pode ser contida em arcações e fórmulas, é a língua que os alunos “aprendentes” colocarão em funcionamento, que escapa ao que é o imaginário de língua e que provavelmente aparecerá por muitas vezes misturada com a sua (Portunhol), tanto na escrita (por chat, mensagens e textos), quanto na oralidade. A *língua fluida* não se deixa imobilizar pelas regras, vai além das normas e das fronteiras.

Nesse espaço, em que o programa se desenvolve, pretende-se um “contato natural” em forma de imersão, pois acredita-se que a imersão possibilita a *aquisição* da língua (HENRIQUES, 2005, p. 146). Portanto, expondo os alunos à necessidade de se comunicar, de interagir na língua do outro, através do contato com a professora falante de outra língua ou com “colegas” falantes de outro idioma, eles adquiririam essa língua.

Como já foi mencionado, as línguas, na proposta do PEIF, são o português e o espanhol, visto que o Programa é uma Política Linguística que visa promover as línguas nacionais do Brasil e dos demais países latino-americanos hispanofalantes, tendo como objetivo ampliar as condições de bilinguismo na região, especialmente nas zonas de fronteira, onde o ambiente já, potencialmente, favorece o contato entre falantes de diferentes línguas, possibilitando um modo de aprender pela prática das línguas em um mesmo espaço social, ou seja, lugares onde essas línguas circulam.

No entanto, como o PEIF propõe um ensino *na* língua e não *da* língua do outro, na intenção de, segundo a Portaria n.798, “criar um ambiente real de bilinguismo para os alunos”, obviamente alguns terão mais e outros menos facilidade de aprendê-la

somente por meio da oralidade. Logo, o Portunhol²¹ será uma realidade a partir dessa sensibilização.

Claro que os alunos que se mantiverem por mais tempo no Programa terão mais chances de serem expostos a essas “amostras de língua”, pois irão se comunicar na língua do vizinho com mais facilidade, a partir de um insumo de estruturas e vocabulário maior. Não obstante, como o Programa ainda é restrito ao Ensino Fundamental, pode ser que alguns alunos tenham a oportunidade de participar somente um ou dois anos e não “vejam” a escola se tornar uma escola fronteiriça, com um currículo pensado para essa realidade, tal qual é um dos objetivos pretendidos pelo Programa, de acordo com a Portaria n.798 de 2012.

III - Construção comum e coletiva do Plano Político-Pedagógico das Escolas-Gêmeas, respeitando as tradições escolares dos países envolvidos e incluindo as demandas culturais específicas da fronteira no currículo (BRASIL, 2012, p.3).

A partir da contextualização apresentada nesse primeiro capítulo e com base nas teorias que serão apresentadas a seguir, pretende-se entender quem são os sujeitos fronteiriços são-borjenses envolvidos na implementação da política linguística proposta pelo PEIF na escola, a fim de saber se seu imaginário sobre a fronteira, escola, a língua e o outro pode influenciar, de alguma maneira, no seu papel ou no seu “que-fazer” dentro do Programa.

²¹ De acordo com Sara dos Santos Mota (2012, p.199), uma das definições para Portunhol é língua caracterizada pela mistura entre o português e o espanhol, que comumente é associada ao domínio insuficiente de uma dessas línguas.

2. ENUNCIÇÃO: TEMPORALIDADE, HISTÓRIA, ESPAÇO E SENTIDO

Neste capítulo, apresenta-se um breve panorama histórico dos estudos da significação e a noção de sentido, da qual se lança mão para o desenvolvimento deste trabalho, ou seja, a de que o funcionamento da linguagem ocorre no acontecimento da enunciação, considerando a temporalidade que esse instaura, a história que o constitui e o espaço de enunciação em que se realiza.

2.1. UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO

Tomamos a noção de “língua” a partir de Ferdinand de Saussure, o linguista e filósofo suíço que nasceu em meados do século XIX e que propiciou, por meio de suas elaborações teóricas, o desenvolvimento da Linguística enquanto ciência autônoma.

Através do *Curso de Linguística Geral* (1916), obra póstuma de Saussure, editada por Charles Bally e Albert Sechehaye a partir das anotações feitas por alunos de Saussure, toma-se conhecimento sobre diversos temas estudados pelo linguista, bem como, obtêm-se uma visão histórica da Linguística.

Para o autor, é matéria da Linguística toda e qualquer manifestação da linguagem humana. Assim, instaura três tarefas dessa ciência: “a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger; b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal; c) delimitar e definir-se a si própria” (SAUSSURE, 2006, p.13).

Na condução do seu estudo sobre linguagem, Saussure a delimita e a define como um *sistema* sobre o qual a língua se organiza. Na sua perspectiva, o objeto de estudo da Linguística é a língua, que segundo ele é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua, segundo o referido autor, é um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas (SAUSSURE, 2006).

Ao considerar a língua o objeto central da linguística, Saussure distingue língua e linguagem. O teórico define a língua como algo convencional, adquirido, um produto social que pode ser apreendido. Já à linguagem, que é a soma de língua e fala, atribui caráter heteróclito e multiforme, por estar atrelada aos domínios físico, fisiológico e psíquico, é algo que pertence ao social e ao individual e que não pode ser apreendido (SAUSSURE, 2006).

O autor se ocupa da língua enquanto sistema de signos e exclui de seus estudos aspectos fundamentais, tais como o sujeito, o objeto e a história, com os quais a semântica tem procurado trabalhar sempre.

De acordo com Guimarães (2010), o estudo do sentido começa desde a antiguidade com Platão, no Crátilo. Nessa obra, este autor fez considerações sobre linguagem como motivada e como não motivada, considerações estas feitas no âmbito da filosofia (GUIMARÃES, 2010, p.13).

No entanto, foi somente no século XIX, que a Semântica se constituiu como disciplina linguística. Consoante Guimarães (2010), um dos marcos foi o Ensaio de Semântica de Michel Bréal, em 1897, obra da qual se deve, segundo esse autor, guardar dois aspectos: 1) que as questões de significação não podem ser tratadas de forma etimológica, mas sim no seu emprego e 2) que a palavra deve ser considerada em relação com outras palavras.

Em sua obra “Os limites do sentido” (2010), Guimarães destaca contribuições do pensamento de Bréal para os estudos semânticos. De acordo com o autor, é importante compreender que Bréal considera que a transformação histórica não pode ser tratada como algo que se dá de forma automática. Há sempre que considerar o sentido da linguagem para poder considerar suas transformações.

A semântica é, para Bréal, uma disciplina linguística que considera a linguagem como um fenômeno humano e, conseqüentemente, histórico. Assim, pode-se considerar que o nascimento da semântica rompe com uma posição naturalista que tratava a linguagem como quarto reino da natureza. Para ele a transformação na linguagem acontece pela intervenção da vontade do homem e o princípio do funcionamento da linguagem está nela mesma, pois a mudança é sempre algo relativo à significação.

Outra questão que interessa em Bréal, de acordo com Guimarães (2010), é a Subjetividade na linguagem, o que o autor denominou elemento subjetivo, que será retomado por Benveniste. De acordo com o autor, o aspecto subjetivo é representado

por palavras, formas gramaticais e pelo plano geral de cada língua. Segundo ele, a língua tem formas próprias para expressar o elemento subjetivo.

Conforme com Guimarães (2010, p. 45), a busca por repor, no objeto, o que foi excluído por Saussure, tem, no campo da linguística, um caso exemplar, Benveniste. Esse, foi um linguista histórico e seus trabalhos, nessa área, são de um estruturalista. Tal autor contribuiu para o que se pode chamar de uma semântica histórica de caráter estruturalista, feita sobre o conceito de signo saussuriano (GUIMARÃES, 2010, p. 45).

Benveniste, ao mesmo tempo que é um estrito saussuriano, tenta romper a barreira do fechamento do sistema pelo estudo da significação (GUIMARÃES, 2010, p. 45), ao abordar a subjetividade na linguagem, pois toma fala como objeto.

Enquanto Saussure excluiu o individual (fala), de seus estudos, Benveniste retoma de Bréal a questão do elemento subjetivo. Segundo ele, a subjetividade é a capacidade do indivíduo se propor como sujeito que se apropria da linguagem. Uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível (BENVENISTE, 1995).

Segundo Benveniste (1995), a linguagem está na natureza do homem e é impossível olhar na história da humanidade o homem separado da linguagem. Para ele, a comunicação é uma propriedade da linguagem e, para assegurá-la, utiliza-se a palavra que é atualização da linguagem.

A subjetividade da linguagem só pode ser considerada a partir da realidade do discurso, onde um “eu”, sujeito enunciador, dirigindo-se a um “tu”, significa a língua. Com a enunciação também se instaura outro aspecto da subjetividade, o da temporalidade.

Em seu texto “A forma e o sentido na linguagem”, Benveniste (1967) faz uma distinção de dois modos de significância que a língua combina: 1) o semiótico, no qual considera a língua a partir de Saussure, como sistema linguístico em que os signos são definidos pelas relações com outros signos e que se limita a identificar os signos no sistema, campo da distintividade e 2) o semântico, que se refere à língua como produtora de mensagens, que considera um referente, trata do “mundo da enunciação” e do “universo do discurso” (BENVENISTE, 1974, p.74).

Os dois modos de significância têm validade diferente. No semiótico, o valor ocorre no reconhecimento dos signos e, no semântico, o valor está em compreendê-los no discurso (GUIMARÃES, 2010, p. 46). Assim, de acordo com Guimarães (2010,

p.46), quando Benveniste distingue paradigmas do eu (aqui, agora, presente) e tu de um lado e do ele (lá, na véspera, etc.) de outro, ele está descrevendo a língua através de uma análise semiótica.

Benveniste (1970), partindo de Bréal, considera que, na língua, há formas que marcam o elemento subjetivo como se fala, ou seja, para o autor, a subjetividade é uma questão linguística. Em “O Aparelho Formal da Enunciação” (1974), o autor conceitua enunciação como uma relação do locutor com a língua. Mesmo esse texto sendo escrito a partir de uma perspectiva semântica, Benveniste (1974) trata o sujeito da enunciação como questão linguística, em que o sujeito se apropria da língua e a coloca em funcionamento (GUIMARÃES, 2010, p. 47).

Para Guimarães (2010, p.47), é essa visão de centralidade do sujeito enunciador que traz problemas ao tratamento enunciativo de Benveniste, pois o último trata a passagem da língua como algo automático, como se bastasse se apropriar da língua para se constituir como sujeito da enunciação, visto que a língua tem formas que fazem, diretamente, isso.

Assim, de acordo com Guimarães (2010, p.48), o que Benveniste faz é um estudo da enunciação, que inclui dois modos de significância: semiótico e semântico. No entanto, segundo o autor, “falta”, na teoria de Émile Benveniste, considerar a ordem própria de funcionamento do semântico, ou seja, como acontece a instanciação discursiva, como a língua passa para o semântico e produz sentidos compreensíveis.

Guimarães (2010) considera que a significação deve ser vista a partir do que Saussure definiu como exterior. A reintrodução da exterioridade na questão linguística acontece nas abordagens de Ducrot (1984) e de Benveniste (1970), porém ambos mantêm a história excluída.

A posição teórica de Guimarães inclui a história. O autor busca tratar a questão do sentido como uma questão enunciativa, no que ele chama Semântica Histórica da Enunciação. Segundo ele, a significação é histórica, não no sentido temporal, mas porque é determinada pelas condições sociais.

Guimarães se utiliza de conceitos da Análise de Discurso (AD), tais como discurso, interdiscurso, enunciação, sujeito e posição sujeito para construir sua concepção de sentido. Isso demonstra um forte imbricamento entre a semântica histórica da enunciação e a AD, já que o autor toma dessa área alguns conceitos

fundamentais para o desenvolvimento de sua perspectiva de tratamento da Semântica da Enunciação.

Partindo da definição de interdiscurso de Orlandi (1992, p. 89), para quem o interdiscurso é “o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido”, o autor conclui que o enunciável (o dizível) é exterior à língua e ao sujeito e, outra vez, recorre a Orlandi (1992, p. 90) para afirmar que o enunciável se apresenta através de formulações distintas e dispersas que formam o conjunto da memória.

Assim, “a enunciação é um acontecimento de linguagem perpassado pelo *interdiscurso*, que ocorre como espaço de *memória* no acontecimento” (GUIMARÃES, 2010, p. 70).

2.2.A ENUNCIÇÃO NA PERSPECTIVA DO ACONTECIMENTO

Guimarães (2005, p. 11), inscreve sua posição em uma linha de filiações que passa por Benveniste (1970) e Ducrot (1984), porém, inclui em seus estudos sobre a significação outro aspecto excluído por Saussure, com o qual esses autores não trabalharam: a história.

O autor considera que enunciação, enquanto acontecimento de linguagem é o funcionamento da língua. Entretanto, afasta-se de Benveniste, por exemplo, ao esclarecer que não remete esse funcionamento a um locutor, afasta a visão de centralidade do sujeito.

“Só há línguas porque há falantes e só há falantes porque há línguas” (GUIMARÃES, 2005, p.18), afirmando que esses são elementos decisivos do acontecimento. Para o autor, a relação entre esses dois elementos, língua e falantes (sujeitos), interessa enquanto um espaço político. O político, nesse contexto, se refere à “algo que é próprio da divisão que afeta materialmente a linguagem” (GUIMARÃES, 2005, p. 15). Assim, o espaço político é o espaço regulado e de disputas pelas palavras e pelas línguas.

Além de sujeito e língua, também são elementos decisivos no acontecimento, a temporalidade e o real a que o dizer se expõe ao falar. De acordo com Guimarães (2005), “não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico”.

O acontecimento não é um fato novo por ser diferente de outros no tempo. O que o diferencia é que ele temporaliza. Não está no presente de um antes e um depois, o acontecimento instaura sua própria temporalidade (GUIMARÃES, 2005).

Diferentemente de Benveniste (1974a), que considera que o tempo da enunciação se constitui pelo locutor ao enunciar, para Guimarães (2005, p.12) é o sujeito que é tomado na temporalidade do acontecimento. Essa temporalidade se configura como um presente que traz em si uma futuridade, pois sem essa latência de futuro nada há de projeção ou de interpretável.

O acontecimento de linguagem significa por projetar em si um futuro. No entanto, esse futuro projetado no acontecimento só significa porque recorta um passado como memorável. Esse passado é a rememoração de enunciações e, assim como o futuro, ocorre como parte de uma nova temporalização.

É nesta medida que o acontecimento é diferença na sua própria ordem: o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos, sem a qual não há sentido, não há acontecimento de linguagem, não há enunciação (GUIMARÃES, 2005, p.12).

Guimarães esclarece que, no acontecimento linguístico, a temporalidade não coincide com o tempo do *ego* que diz *eu*, ao qual ele denomina locutor. A caracterização da temporalidade no acontecimento não coincide, quer dizer, há uma disparidade entre o tempo do acontecimento e a representação de temporalidade pelo locutor.

Contradizendo a Benveniste (1970), que acredita na centralidade do sujeito e em sua onipotência em relação à língua, Guimarães (2005, p.14) aponta que a disparidade existente nessa caracterização de temporalidade significa diretamente a “inacessibilidade do Locutor àquilo que enuncia”. Para Guimarães (2005, p. 22),

Enunciar é estar na língua em funcionamento. E a língua não funciona no tempo, mas pelas relações semiológicas que tem. A língua funciona no acontecimento, pelo acontecimento, e não pela assunção de um indivíduo (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

Isto é, o que o “eu” diz só significa porque tem relação com a memória, com o interdiscurso. Seu sentido provém deste recorte do passado, dentro de um espaço

de enunciação específico, num acontecimento de linguagem único que ocorre quando qualquer “eu” enuncia.

Segundo Guimarães (2005), o Locutor está dividido, porque falar, enunciar, é falar, enquanto sujeito. E, para caracterizar sujeito, o autor recorre à posição da AD,

Para caracterizar este aspecto recorro, neste ponto, à posição da análise de discurso para a qual o sujeito que enuncia é sujeito porque fala de uma região do interdiscurso, entendendo este como uma memória de sentidos. Memória que se estrutura pelo esquecimento de que já significa (Orlandi, 1999). Ser sujeito de seu dizer, ser sujeito, é falar de uma posição sujeito (Guimarães, 2005, p.14).

Embora o locutor represente assim, o sujeito não fala no tempo presente, pois ele só se constitui como sujeito por ser afetado pelo interdiscurso, memória de sentidos que ao ser estruturada pelo esquecimento faz com que a língua funcione. Por isso, sempre que o sujeito enuncia, ele faz um recorte no interdiscurso e fala desde um lugar social.

2.3. ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO

Para Guimarães (2002, p.18), os espaços de enunciação são “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, misturam-se, desfazem, transformam por uma disputa incessante”. Segundo o autor, são espaços ocupados por sujeitos que são determinados pela língua que falam, os quais ele chama falantes, ou seja, sujeitos da língua por serem constituídos neste espaço de relação entre línguas e falantes.

Além disso, os espaços de enunciação são, para Guimarães (2014, p.51), “espaços que distribuem desigualmente as línguas para seus falantes, e assim redividem o sensível, ao identificarem os indivíduos ao serem tomados pelas línguas”.

Para o autor, estes “são espaços habitados por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de se dizer”. Os falantes da região de São Borja e Santo Tomé, por exemplo, são sujeitos afetados pelo espaço no qual enunciam, por seu direito e modo de dizer que se relacionam aos fatores históricos que configuraram aquela demarcação de fronteira (Brasil-Argentina) e pela disputa política de hierarquia que existe entre as duas línguas, com as quais têm um contato

mais frequente: a sua e a do vizinho, o português e o espanhol. Nesse caso, o espaço de enunciação que se constitui pela potencial presença das duas línguas não é o mesmo espaço de enunciação que ocorre com falantes em outros espaços geográficos.

Conforme Guimarães (2005), falar é assumir a palavra no espaço de enunciação que é dividido por línguas e falantes. Esse espaço de enunciação é o lugar social de onde se fala e, também, um lugar de disputa da palavra, dividido desigualmente, o qual é decisivo para que a enunciação se torne uma prática política e não individual ou subjetiva. Assim, pode-se considerar que nessa enunciação dos sujeitos fronteiriços, da fronteira Brasil-Argentina, há uma disputa de palavras entre as duas línguas, a qual afeta os habitantes daqui ou de lá.

Partindo de Orlandi (1990, p.35), Guimarães (2002) considera o político como uma “relação de confronto”. Para o autor, no espaço de enunciação e, conseqüentemente, na enunciação, o político é um conflito entre uma divisão desigual do real imposta por normas e uma “redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (GUIMARÃES, 2005, p.16). Assim, ele considera que, como o homem fala, o político é algo incontornável, pois este assume a palavra mesmo que ela lhe seja negada.

2.3.1 Espaço de Enunciação Fronteiriço

A partir do conceito de espaço de enunciação de Guimarães (2002): “espaços de funcionamento de línguas”, o *espaço de enunciação fronteiriço*, de acordo com Sturza (2010), constitui-se pelo modo de circulação das línguas na sociedade fronteiriça e pelo sentido que essas apresentam para os sujeitos fronteiriços como um lugar de significação de sua identidade.

De acordo com Sturza (2010), são os enunciados produzidos pelos fronteiriços que constituem o que ela denomina *espaço de enunciação fronteiriço*. A autora, que embasa sua pesquisa pelo viés enunciativo, utiliza como categoria de análise as designações atribuídas pelos falantes às línguas, ou seja, as designações que falantes fronteiriços utilizam para se significarem e significarem a história e condições sociais nas línguas que enunciam. Essas designações constituem o arquivo de alguns de seus trabalhos e têm revelado como, ao enunciar, esses sujeitos marcam a fronteira como um lugar identitário.

(...) fronteiras e sujeitos se significam ao moverem-se entre uma língua e outra, decorrentes de uma mobilidade social, atravessada pelas condições sócio-históricas que vão impondo a construção de uma nova territorialidade. Ao levar em conta a fronteira social, a questão da identidade dos fronteiriços emerge e explicita-se também na língua, pois, na fronteira, as línguas (e aqui estamos tratando de duas línguas nacionais em contato) são constitutivas das relações dos sujeitos com o seu espaço social (STURZA, 2010, p. 85).

Sturza (2010) aponta para o fato de que cada fronteira tem história e lugar distinto, ainda que apresentem diversos traços culturais, costumes e códigos sociais comuns. Algumas zonas fronteiriças têm maior concentração urbana que outras, o que possibilita um contato maior, mais regular e intenso entre as comunidades e grupos sociais.

Assim, segundo a autora, considerando o entorno em que se configura a sociedade fronteiriça e suas peculiaridades, é necessário esclarecer que dois conceitos são fundamentais ao abordar a relação língua e sujeitos: espaço de enunciação e línguas em contato.

A partir disso, se verifica que o maior ou menor contato entre línguas influencia no modo de enunciar particular de cada zona fronteiriça e isso constitui cada espaço de enunciação de maneira diferenciada, como um “espaço de enunciação que não se repete e que não vai se reproduzir em outros espaços de enunciar do português ou do espanhol” (STURZA, 2010).

O fragmento de uma fala do docente de Letras e Literatura e poeta Fabián Severo, para o 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol – CBPE/2015, sintetiza um pouco o que Sturza (2006) define como *espaço de enunciação fronteiriço*:

Yo nací na cidade de Artigas. Mi familia, mis vecino y mis amigo, falan misturando las palabra del portugués y el español. El portuñol es mi língua materna. Cuando yo istava na barriga de mi madre, ya iscutaba el mundo intreverado. Despós, na época que hice la iscuela, me quiseron hacer creer que los que hablábamos misturado éramos pobre, sucios, burros. Yo no sé si el resto del mundo pode intender qué se siente cuando alguien dice que tus palabra no sirven, é como si nos disseram que nosso corazón nao presta y que para tener vida, temo que se botar uno nuevo. Las palabra son lo único que nós temo. Pensamo, soñamo, recordamo, sufrimo en las palabra, y cuando viene algún dono da língua a nos decir que tenemos que aprender a hablar como otros, que nuestra fala istá mal, nós se miramo entristecido, porque si nos cambian las palabra, nosotros ya no vamo saber ni qué somo (SEVERO, F., 2015).

De acordo com STURZA (2006, p. 47), esse espaço de enunciação entrelínguas, é próprio de uma fronteira, que é um espaço de *ir* e *vir*. Na fronteira, há o diferencial na constituição desses sujeitos, pois eles têm contato com a “língua do vizinho”, frequentemente, ao cruzar uma rua, uma ponte ou um rio.

Desse *ir* e *vir* surge, muitas vezes, a mescla ou Portunhol como se pode perceber na citação de Severo (2015), o que certamente diferencia esses espaços de enunciação dos demais.

Em São Borja, lugar no qual se constitui o espaço de enunciação fronteiro, onde vivem os sujeitos entrevistados neste trabalho, é possível que a língua tenha sido tão ou mais misturada em comparação à mostra que nos brindou Fabián Severo em *Portunholando*, sua fala na abertura do 16º CBPE. Se refletirmo acerca dos de São Borja, os índios, os quais foram catequizados por padres espanhóis e que somente em 1801 a cidade passou ao domínio português, percebe-se que a língua dessa localidade deve ter passado por muitos processos linguísticos devido ao contato entre línguas indígenas, o espanhol e o português.

Nesse espaço, percebe-se, a partir de uma retomada histórica, os efeitos produzidos pelas disputas territoriais e pelas demarcações de limites, que se refletem em sua conformação social e no modo como os fronteiros se relacionam com a(s) língua(s).

2.4 CENA ENUNCIATIVA

Para Guimarães (2005,) a noção de político (“relação de confronto”) é fundamental para que se entenda como se assume a palavra, o autor afirma que essa assunção se dá no que denomina *cena enunciativa*.

A cena enunciativa é um espaço particularizado por uma deontologia²² específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento, caracterizada por constituir modos específicos de acesso à palavra de acordo com as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas (GUIMARÃES, 2005, p. 23).

Na cena enunciativa, aquele que fala e aquele para quem se fala, assumem lugares enunciativos específicos, não são pessoas, mas uma configuração do

²² A palavra é de origem grega, de *déon* ou *déontos* que significa o que é necessário, o que é certo. Então, deontologia é o estudo ou tratado dos deveres de natureza ética

agenciamento enunciativo. Assim, tem-se, na cena enunciativa, lugares constituídos pelos dizeres e não pessoas que controlam seu dizer (GUIMARÃES, 2005, p. 23).

De acordo com Guimarães (2005), a cena enunciativa coloca em jogo duas situações. De um lado, lugares sociais do locutor e, por outro lado, os lugares de dizer que ele denomina enunciadores.

É importante ressaltar as distinções estabelecidas por Guimarães (2005). Para ele, o locutor (L) é o lugar do qual se enuncia, a fonte do dizer, uma figura ímpar pela qual se reconhece a representação de lugar social específico que o autoriza a falar (locutor-x). Somente a partir desse lugar específico (L) é que o locutor pode ocupar os diversos lugares de locutor-x nos quais enuncia.

Esse locutor que o autor denomina locutor-x, não é um locutor genérico (L), ele possui um alocutário-x e diz o que diz desde um lugar social que lhe permite dizer de tal modo, assumindo papéis enunciativos diferentes, tais como: o locutor- mãe, locutor-professor, locutor-fronteiriço, locutor-presidente, locutor-consumidor, etc.

Já o enunciador, é o lugar de dizer, a representação da inexistência dos lugares sociais de locutor, ou seja, não é possível identificar o lugar social de onde fala, somente um lugar de onde se enuncia (GUIMARÃES, 2005, p.26). De acordo com o autor (2005, p.26), embora esses enunciadores se apresentem como independentes à história, eles são lugares próprios da história. Há o enunciador-individual (representação do Locutor independente da história), o enunciador-genérico (representação do Locutor como difuso num todo) e o enunciador-universal (representação do Locutor como fora da história submetido ao verdadeiro e falso).

Resumidamente, para Guimarães (2005), a língua agencia o FALANTE e este se divide em: Locutor (L) e Enunciador, que são lugares de dizer, e locutor-x (l-x) que são os lugares sociais de onde se diz.

Consideramos, a partir de Guimarães (2005), que as cenas enunciativas são “especificações locais” no(s) espaço(s) de enunciação e também para os lugares de dizer agenciados no acontecimento.

Dessa forma, pode-se dizer que, no cenário analisado, nesta dissertação de mestrado, por meio das narrativas dos participantes, as cenas enunciativas apontam, de acordo com a Semântica do Acontecimento, que o locutor L, origem do dizer, representado no presente da enunciação, divide-se em dois tipos de locutor-x: o **locutor-fronteiriço** e o **locutor-professor**.

3. UM OLHAR PARA O IMAGINÁRIO

Considerando que este trabalho se filia à Semântica do Acontecimento de Guimarães (2005) e que esse autor busca alguns conceitos basilares de sua teoria, tais como o de sujeito, língua, interdiscurso e memória na Análise de Discurso (AD), decidiu-se mobilizar o conceito de imaginário social (Charaudeau, 2007) vinculado aos conceitos de imaginário, formações imaginárias, formações discursivas e formações ideológicas da Análise de Discurso, desenvolvidos por Pêcheux (1995) e Orlandi (2005a). Essa mobilização tem o objetivo de entender como se constitui o imaginário do sujeito fronteiriço são-borjense participante do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e como esse imaginário atravessa suas noções de fronteira, língua, escola e outro.

3.1. UM PERCURSO PELO IMAGINÁRIO

No senso comum, o vocábulo imaginário também é utilizado na forma de adjetivo. De acordo com o Dicionário da UNESP (2004), ele pode ser entendido como: **adjetivo** 1. que existe somente na imaginação; FICTICIO: *um reino imaginário*; **substantivo** 2. tudo aquilo que pertence ao mundo da imaginação: *O escritor tinha um imaginário muito rico*, 3. o conjunto de símbolos, mitos, etc, de um grupo de pessoas, um povo, uma época, etc.: *o imaginário medieval*; **Psicanálise** 4. para Jacques Lacan imaginário é um dos três registros essenciais do campo psicanalítico, ao lado do real e do simbólico; **Matemática** 5. número imaginário [F.: Do lat. *Imaginarium*, *a*, *um*. Hom. /Par.: *imaginária* (fem.), *imaginária* (flex. de imaginar).]

Interessante pensar que nas interações cotidianas o sujeito utiliza em seu discurso, mais frequentemente, o termo imaginário como um substantivo, como se fosse um objeto, algo material, palpável e exterior a ele, sem estar ciente de que ele se constitui no e pelo imaginário, *seu* e do *outro*.

No campo científico, o imaginário possui significação mais complexa, conceituações teóricas muito particulares, sendo bastante mobilizado por áreas como: Psicologia, Filosofia, Sociologia, Linguística, dentre outras. Em uma perspectiva filosófica, Castoriadis (1982), por exemplo, afirma que o imaginário não é uma imagem especular de alguma coisa como afirma Lacan, mas

criação incessante e, essencialmente, indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais somente é possível falar-se de 'alguma coisa'. Aquilo que se denomina 'realidade' e 'racionalidade' são seus produtos (CASTORIADIS, 1982, p. 13).

Em consonância com o autor, o imaginário é sempre formado por dois fatores: o sócio-histórico e o psíquico, que se apresentam na subjacência do real e do simbólico e, portanto, as representações da realidade se construiriam tendo por base o imaginário. Ele acrescenta ainda que,

as profundas e obscuras relações entre o imaginário e o simbólico” se explicam pelo fato de que se “deve utilizar o simbólico, não somente para ‘exprimir-se’, o que é óbvio, mas para ‘existir’, para passar do virtual a qualquer coisa a mais (CASTORIADIS, 1982, p.154).

E prossegue: “o delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais vaga são feitos de ‘imagens’, mas estas ‘imagens’ lá estão como representando outra coisa; possuem, então, uma função simbólica” (CASTORIADIS, 1982, p. 154). O autor conclui que, inversamente, também, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária de ver, em uma coisa, o que ela não é, vê-la diferentemente, portanto.

Charaudeau (2007), um linguista francês, considera o surgimento do conceito de imaginário em três grandes momentos. O primeiro, no pensamento clássico em que a imaginação foi considerada fantasia e, logo, oposta à razão. De acordo como teórico, esse pensamento permaneceu até o século XVIII. O segundo momento, efetiva-se com Freud, quando esse trouxe à tona a existência de uma dupla consciência do homem, o cruzamento entre o “eu individual” e o “eu coletivo”. Posteriormente, o surgimento das idéias de Jung, o desenvolvimento de um conjunto de temas recorrentes de um imaginário pessoal baseado em um inconsciente coletivo, o que denominou “arquétipos”. O terceiro e grande momento pertence à antropologia, que passa a considerar a organização das sociedades humanas como um reflexo dos rituais sociais, mitos e lendas como discursos e é a partir dessa linha de pensamento que Charaudeau redefine o conceito de imaginário como algo gerado pelos discursos que circulam em grupos sociais, algo que se organiza em pensamentos consistentes, criadores de sistemas de valores, que são usados como uma justificativa para a ação social e acumulados na memória coletiva.

Cavalheiro (2007) corrobora com o pensamento de Charadeau (2007) ao afirmar que

O mundo imaginariamente dividido do qual se faz parte é, em uma mesma esfera, vivido pelos homens de maneira imaginária na medida em que seus atos não são frutos de decisões estritamente racionais. Toda a sociedade, seja em sua divisão grupal, comunitária, cidade ou nação, conta com suas crenças, seus mitos, seus rituais, suas fantasias, os quais influenciam e moldam posturas e atitudes, construindo assim as identidades sociais. O individual e o coletivo interpenetram-se. Age-se de acordo com padrões muitas vezes impostos como se fizessem parte da natureza. Nessa perspectiva, pode-se considerar o imaginário como uma rede de sentidos que circulam pela sociedade como uma verdade mais ou menos imposta (CAVALHEIRO, 2007, p.150).

Partindo do princípio althusseriano de que a relação do sujeito com o mundo é constituída pela ideologia, na Análise de Discurso, Orlandi (1994, p.56) considera que “a ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência”. Para mim, o imaginário é constitutivo e condição básica da relação entre mundo e linguagem, assim como a ideologia afeta a constituição dos sujeitos e dos sentidos.

3.2 O IMAGINÁRIO LINGUÍSTICO DA AD

De acordo com Mariani (2003, p.60), a Análise de Discurso, bem como a Psicanálise, constitui-se como uma crítica à Psicologia como “ciência do sujeito”, pois ambas recusam o apagamento da história. Pêcheux instituiu o Discurso como disciplina nos anos 1960 e essa disciplina tinha como objetivo estabelecer uma reflexão sobre sujeito e sobre funcionamentos linguístico-históricos, visando a compreensão da interpelação ideológica constitutiva da produção de sentidos nos sujeitos (MARIANI, 2003, p. 57).

Ainda conforme essa autora, o conceito de sujeito do qual parte Pêcheux ao instituir essa disciplina, remete, também, ao sujeito dividido [“moi” (eu imaginário) – “je” (sujeito como efeito do inconsciente)] da psicanálise lacaniana, um sujeito como efeito de linguagem, falado pelo inconsciente (MARIANI, 2004, p. 50).

Conforme, Orlandi (2008, p.7), o que se pode depreender do percurso de Michel Pêcheux na elaboração da Análise de Discurso é a proposição de uma reflexão sobre a linguagem que não se satisfaz com as evidências e com o lugar já-

feito, mas, pelo contrário, busca entender a opacidade do discurso a partir do que nele falha, ou seja, esquecimentos, repetições, atos-falhos, etc.

Segundo a autora, tanto como um dispositivo de análise, quanto como instauração de novos gestos de leitura, a AD se apresenta como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio (entre o histórico e o linguístico), considerando o confronto e a contradição entre a sua teoria e sua prática de análise (ORLANDI, 2008, p.8).

Posto isso, pode-se dizer que a escolha pelo imaginário da Análise de Discurso, neste trabalho, é a tentativa de entender – a partir dessa disciplina de entremeio que trabalha com a constituição do sujeito sem descartar o papel fundamental da história – as especificidades no modo de pensar/discursivizar do sujeito fronteiriço.

De acordo com Sturza (2010, p. 84), os sujeitos fronteiriços são os sujeitos que habitam as fronteiras, constituídos socio-historicamente por esses lugares. Eles se movimentam nas bordas de uma linha imaginária que separa dois ou mais países, uma linha que “permite mover-se e *volver*”. O português e o espanhol se relacionam devido a esse movimento. Essas línguas servem aos sujeitos e os sujeitos servem a elas, “para assim se significarem como fronteiriços”.

Buscando entender o que é imaginário linguístico, parte-se da obra *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*, de Michel Pêcheux, de 1975. No entanto, antes de definir e discutir esse conceito e outros que se relacionam a ele, faz-se necessário trazer à baila outra conceituação fundamental: a definição de sujeito para a Análise de Discurso e para a Semântica do Acontecimento.

Nessas teorias, o sujeito não é considerado um indivíduo como na perspectiva do humanismo, de um sujeito “formatado” pela moral do sujeito-de- direito, ou seja, um indivíduo que deve responder como sujeito jurídico (direitos e deveres) diante do Estado e de outros homens (ORLANDI, 2005a, p. 4). Aqui, trata-se de um sujeito que, antes de tudo, funda-se no esquecimento de que é um ser de linguagem e que, portanto, foi falado antes mesmo de falar (MARIANI, 2004, p. 49).

Por isso, não se pode apagar a importância que a história tem na constituição do sujeito. Isto é, desde as características da família, os pais que tem e sua história, a sua posição política, o time para o qual eles torcem, o bairro em que moram, entre

outros aspectos, pois, antes de o sujeito nascer, já existe um lugar, ideologicamente, constituído para ser ocupado por ele.

Então, os sujeitos fronteiriços de São Borja, antes mesmo de nascer, também já têm um lugar, ideologicamente, constituído. Esse lugar é caracterizado também pelo posicionamento político, time ou bairro no qual seus pais moram, pelo posicionamento deles sobre a fronteira onde vivem e sobre quem são os “outros” que vivem do outro lado do rio. Compreende-se, assim, que, antes de seu nascimento, o sujeito já está marcado por uma ideologia que indica a formação discursiva que o constituirá.

Por formação discursiva (FD), entende-se o que, dentro de uma formação ideológica²³ (FI), determina o que pode e deve ser dito e, também, o lugar onde os sentidos são constituídos. A língua não possui sentidos predeterminados e iguais para todos. Os sentidos são dependentes das relações estabelecidas “nas e pelas” formações discursivas (ORLANDI, 2013, p.43).

De acordo com Mariani (2004, p.50), Pêcheux, ao retomar Lacan e Althusser, para tratar da constituição do sujeito, afirma que o sujeito dividido, afetado pelo inconsciente, quando diz “eu”, o faz a partir de um efeito de sua interpelação pela ideologia. Desse modo, constitui-se na ilusão de ser sujeito do que diz, mas, na verdade, está assujeitado a significantes determinados quando da sua pré-inscrição no campo da linguagem, em uma determinada FD.

De acordo com Pêcheux (1995, p. 172), o sujeito falante se identifica com uma dada formação discursiva que o constitui. Seu discurso é formado por paráfrases e reformulações do interdiscurso²⁴ constitutivo dessa FD, porém, ele tende a esquecer esse interdiscurso, no interior de seu próprio discurso (intradiscurso²⁵).

Sobre o esquecimento do interdiscurso no intradiscurso, o autor afirma que é no reconhecimento do outro que “o sujeito se ‘esquece’ das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo ‘sempre-já’ sujeito, ele

²³ Formação Ideológica são as formações que determinam que os sentidos são sempre determinados ideologicamente a partir da posição assumida pelo sujeito com relação à estrutura sócio-histórica que o constitui (ORLANDI, 2013, p. 43).

²⁴ Interdiscurso, de acordo com Pêcheux (2011, p. 158), é o princípio de funcionamento da discursividade, ou seja, é porque os elementos de *uma* dada formação discursiva podem ser “importados”, “meta-forizados” por *outra* formação discursiva que as referências discursivas podem deslocar-se e construindo outras histórias.

²⁵ Intradiscurso é a formulação, o uso do que está no interdiscurso (ou seja, o “já-dito” e o “dizível”) no discurso propriamente dito (ORLANDI, 2013, p. 33).

‘sempre-já’ se esqueceu das determinações que o constituem como tal” (PÊCHEUX, 1995, p.170).

Então, considerando essa afirmação de Pêcheux, os significantes aparecem no discurso do sujeito não como “peças de um jogo simbólico eterno” que o determinaria previamente, mas como algo “sempre-já” desprendido de um sentido, pois o significante não está predeterminado; o significante que chega ao domínio do inconsciente está “sempre-já” desligado de uma formação discursiva, portanto, desligado de “seu” sentido (PÊCHEUX, 1995, p. 176).

De acordo com Mariani (2004, p. 51), “esse significante ‘sempre-já’ desligado de uma formação discursiva” (PÊCHEUX, 1995), volta para o sujeito que, nele cola algum sentido, buscando produzir, segundo ela, “um arranjo”, nas narrativas que constrói para si. Em concordância com Pêcheux (1995, p. 177), a esse lugar onde se constitui a rede de reformulação-paráfrase, característica de uma formação discursiva pela qual o sujeito falante discursiviza, dá-se o nome de **imaginário linguístico**.

Quando o significante retorna para o sujeito, é que pode se perceber o funcionamento do imaginário, que não tem origem no sujeito falante, contudo, se manifesta através do esquecimento número 1²⁶, encobrindo o esquecimento número 2²⁷, o que permite o processo de reformulação-paráfrase que o faz acreditar ser a origem de seu dizer.

[...] pode-se dizer que no imaginário linguístico se realiza um esforço (consciente) do sujeito em se assegurar como unidade linguageira, ou seja, uma espécie de “cegueira” do sujeito em não reconhecer o funcionamento do inconsciente e da ideologia na língua(gem) (MARIANI, 2004, p. 51).

Em consonância com Pêcheux (1995, p. 160), as palavras, expressões e proposições mudam de sentido segundo as posições assumidas por aqueles que as

²⁶ Segundo Pêcheux (1995, p. 173), o esquecimento número 1 dá conta do fato de que o sujeito- falante não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que domina (campo do inconsciente). É o esquecimento ideológico em que o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz (ORLANDI, 2013, p. 35).

²⁷ Esquecimento pelo qual todo sujeito-falante seleciona no interior da formação discursiva que o domina, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase (PÊCHEUX, 1995, p. 173). Este é o esquecimento enunciativo, em que o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis (ORLANDI, 2013, p. 35).

empregam, ou seja, elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Mariani (2004) afirma que,

[...] a partir dessa posição discursiva resultante de sua constituição por uma matriz de sentidos determinada, e inserido em uma relação imaginária com a “realidade” do que lhe é dado, agir, pensar no plano do teatro consciência, que o sujeito se encontra submetido à ilusória origem e ao ilusório controle dessa mesma linguagem que o constitui como falante (MARIANI, 2004, p. 50).

Assim, o sentido das palavras não existe nelas, ele é determinado pelas posições ideológicas, pelo sujeito que as toma em seu discurso (PÉCHEUX, 1995, p. 160).

Quando trabalhamos com a noção de imaginário, em AD, precisamos levar em consideração a premissa de que “não há relação direta entre mundo e linguagem, entre a palavra e a coisa” (Orlandi, 1996b, p.32). Existe, sim, a ilusão de que tal relação se dá de forma direta, porque o imaginário produz esse efeito de sentido (PETRI, 2004, p. 120).

Para Petri (2004), é o imaginário que cria e institui a sociedade, mas seu referente não é o vazio de significações, ele busca algo pré-existente e reconhecível para existir, ou seja, o sujeito falante não parte do “nada” para nomear e “re-significar” as coisas como bem entender, senão ninguém lhe entenderia. Embora esse não reconheça o funcionamento do inconsciente e da ideologia na língua(gem), “o imaginário sempre age sobre o que está posto ‘já-lá em algum lugar’ ”(PETRI, 2004, p. 117-118).

3.3. FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

A Análise de Discurso, além do conceito de imaginário, também propõe a noção de Formações Imaginárias, as quais, conforme Petri (2004, p. 120), viabilizam a efetivação das relações sociais e têm seu funcionamento garantido no discurso, lugar no qual ocorrem as relações entre situação (histórico-social) e posição (ideológica) do sujeito, produzindo alguns efeitos de sentidos e silenciando outros.

São as formações imaginárias que permitem que, em determinados momentos dos discursos analisados nesta pesquisa, os sujeitos fronteiros produzam alguns sentidos e silenciem outros, por exemplo, quando assumem a posição de *peifianos*

e “esqueçam” sua situação de fronteiroço. Ou ainda, ao contrário, quando “esquecem” sua posição de professores participantes de um Programa que visa integração e interculturalidade e falam somente da posição de fronteiroços.

Considerando a conceituação de imaginário de Jacques Lacan (1974), Pêcheux define, em 1975, as *formações imaginárias* como resultantes de processos discursivos anteriores e, como o próprio nome indica – diferentemente do imaginário que é um lugar já constituído – estão em constante formação ou forma-ação. De acordo com o autor, é possível percebê-las no processo discursivo, por meio das relações de sentido, da antecipação e das relações de força.

Em seu livro *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (2013), Eni Orlandi, retoma e explica²⁸ a obra de Pêcheux, apresentando os principais conceitos da Análise de Discurso, dentre eles o conceito de formação imaginária.

Para essa autora, as Formações Imaginárias (FI's), de alguma maneira, regem as condições de produção – que compreendem os sujeitos, as situações e a memória – que constituem o discurso. Partindo de Pêcheux (1975), Orlandi (2013) explica antecipação, relações de força e relações de sentido, ou seja, os três mecanismos que as constituem (ORLANDI, 2013, p. 39).

Segundo a autora, a antecipação é um mecanismo que dirige o processo de argumentação, visando seus efeitos sobre o interlocutor, ou seja, o sujeito estabelece suas estratégias discursivas a partir da representação imaginária que tem de seu interlocutor (ORLANDI, 2013, p. 39).

Já as relações de força se dão pela imagem que o sujeito tem do seu lugar e do lugar do outro. Conforme Orlandi (2013, p. 39), não são os sujeitos físicos nem os lugares empíricos que funcionam no discurso, mas as suas imagens que resultam de projeções de si mesmos e dos outros:

Em toda a língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito). (ORLANDI, 2013, p. 40).

²⁸ “Didatizando” se assim se pode dizer, visto que seu livro *Análise de discurso: princípios e procedimentos* é um livro para os “iniciantes” nos estudos de AD.

Segundo a autora, não há discurso que não se relacione com outros, todos se referem a um já-dito, o que se denomina interdiscurso ou memória discursiva. Então, essa relação de sentidos pode ser definida como resultado de relações, ou seja, um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como determina o que será dito no futuro. Assim, um dizer tem relação com outros dizeres que podem ter sido realizados, imaginados ou, simplesmente, são dizeres possíveis (ORLANDI, 2013, p. 39).

Para Pêcheux (1993, p. 82), as formações imaginárias designam o lugar que o locutor (A) e o interlocutor (B) atribuem a si e ao outro, a imagem que eles têm de seu lugar e do lugar do outro. Orlandi (2013), a partir do que afirma Pêcheux, explica que o lugar do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz, por esse motivo, pode-se dizer que é a partir da posição-sujeito que é possível analisar o discurso e o efeito de sentido entre os interlocutores.

Para explicar as formações imaginárias em seu artigo *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (1993, p. 83) parte do “esquema informacional” de Jakobson, que supõe: um destinador (A) um destinatário (B); um referente (R); um código linguístico comum a A e B, (L); um contato, um canal físico ou psicológico e uma sequência verbal emitida por A em direção a B (D).

Na teoria da informação, “D” representa a mensagem como transmissão de informação. Já Pêcheux prefere o termo discurso, pois, segundo ele, não se trata, necessariamente, de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de maneira genérica, de um “efeito de sentidos” entre A e B (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

O autor deixa claro que, diferentemente do que acontece na teoria da informação, A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Pêcheux (1993, p. 82) considera imprescindível observar que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social e que esses devem ser considerados.

Na sociologia, esses lugares são considerados “feixe de traços objetivos característicos”, que consideram, por exemplo, que, no interior de uma dada esfera de produção, existem diferentes postos/cargos (patrão, funcionário, operário, etc.) e que cada um deles é marcado por propriedades diferenciais determináveis (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

O sujeito que analisamos aqui e seu interlocutor também designam diferentes lugares na formação social da qual fazem parte. Ou seja, é preciso considerar que,

além de serem participantes/representantes do PEIF, eles são fronteiriços, filhos, pais, professores, diretores, etc., e que os diferentes “postos/cargos” que ocupam, determinam maneiras diferentes de discursivizar.

Em concordância com Pêcheux (1993, p. 82), seria ingênuo supor que o lugar como “feixe de traços objetivos característicos” funciona dessa forma no interior do discurso. Segundo o autor, ele está presente sim, mas transformado, “em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B atribuem a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

Então, esses sujeitos ao serem entrevistados colocaram em funcionamento não apenas suas formações imaginárias sobre o que estava sendo perguntado durante a entrevista, mas também sobre quem os estava entrevistando, atribuindo um lugar a si (enquanto fronteiriço e educador) e um lugar ao outro, ou seja, à pesquisadora.

Considerando o exposto, verifica-se que, nos mecanismos de qualquer formação social, existem regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações e as posições. Assim, pode-se dizer que “todo o processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias” (PÊCHEUX, 1993, p. 83). Michel Pêcheux definiu, elaborou esquemas e também representou essas formações em expressões.

o que deixam de dizer, como vêm o outro e como atuam em relação ao outro é reflexo do que, a FD em que estão inseridos (marcada pela ideologia) permite que digam/pensem ou não.

Pêcheux acrescenta que, além do protagonista, o “referente”, contexto ou situação do discurso, também pertence às condições de produção, considerando que se trata de um objeto imaginário, ou seja, o ponto de vista do sujeito, e não a realidade física.

O referente interfere nas condições de produção do discurso, tanto pelo que se relaciona ao ponto de vista do destinador (A) sobre R (“De que lhe falo assim?”), quanto em relação ao ponto de vista do destinatário sobre R (“De que ele me fala assim?”).

Todo o processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações²⁹ do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso. Essas antecipações, que precedem as eventuais respostas de B, pertencem ao imaginário de A, mas são elas que sancionam as antecipações de A em relação à B (PÊCHEUX, 1993, p. 84).

Pêcheux (1993, p. 85) conclui, a partir de suas expressões, que a antecipação do destinador (A) em relação ao destinatário (B) depende da distância (no que se refere ao relacionamento, vínculo) que o destinador supõe existir entre ele e o seu destinatário. Ou seja, há muita diferença entre um discurso emitido por um político a seus possíveis eleitores (discurso persuasivo) e um discurso emitido em um ambiente mais familiar ou descontraído, em que orador e ouvinte se identificam.

Segundo Pêcheux (1993, p. 85), a percepção é sempre atravessada pelo “já ouvido” e o “já dito”, isso é o que constitui o sujeito ideologicamente e permite constituir suas formações imaginárias.

Dessa forma, nesta dissertação, considerando a constituição ideológica dos sujeitos fronteiriços, pretende-se mobilizar os conceitos de memória, interdiscurso (já-dito, já-ouvido), formações discursivas e formações imaginárias da Análise do Discurso para a análise das cenas enunciativas que são apresentadas aqui, por meio

²⁹ São os sentidos que são construídos no interdiscurso, o qual Pêcheux (1995) propõe como “todo complexo com dominante” das formações discursivas (FD), intrincadas nas formações ideológicas (FI) (CAVALHEIRO, 2007).

de de seqüências enunciativas que foram selecionadas do discurso das professoras entrevistadas.

4.METODOLOGIA

4.1. O LUGAR SOCIAL DA PESQUISADORA

Antes de apresentar a análise, é necessário esclarecer que, enquanto pesquisadora, considero a definição de sentido e efeitos de sentido de Guimarães (2010) para a realização do procedimento analítico desse trabalho. Conforme o autor,

Pode-se começar, então, a definir o sentido de um enunciado como os efeitos de sua enunciação. São os efeitos do interdiscurso constituídos pelo funcionamento da língua no acontecimento. Assim, o sentido não é efeito da circunstancia enunciativa, nem é só memória. O sentido são efeitos da memória e do presente do acontecimento: posições de sujeito, cruzamentos de discurso no acontecimento (GUIMARÃES, 2010, p. 70).

Ainda que tenha tentado me manter o mais imparcial e afastada possível em relação ao meu lugar social de sujeito fronteiriço, considero que esta análise também é somente um efeito de enunciação, isto é, efeito que os enunciados dos participantes causaram nela, mas que contem um sentido trazido pelo passado (interdiscurso ou memória) e presente do acontecimento (pesquisa).

4.2. O PERFIL DOS SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa são todos moradores da cidade de São Borja, professoras participantes do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, com papéis e tempos de atuação diferentes no programa.

Entre as três professoras que aceitaram o convite para participar desta pesquisa estão: uma diretora, responsável pela implantação do PEIF em sua escola, que foi uma das últimas a aderir o Programa em São Borja, seu tempo de atuação no PEIF à época da pesquisa era de um ano aproximadamente e vale ressaltar que sua experiência no Programa não é, especificamente, frente a aluno; uma pedagoga que está no programa desde a época em que este ainda era um projeto (PEIBF), ou seja, uma professora pioneira do PEIF que participou das primeiras formações, da construção conjunta de projetos de pesquisa e dos “cruces”; e uma professora de espanhol que participa do PEIF acerca de um ano e meio, a qual tenta proporcionar vivências interculturais aos seus alunos, mas não teve a oportunidade de colocar em

prática nenhuma das ações conjuntas previstas pelo PEIF, como o encontro entre professoras brasileiras e argentinas (no caso de São Borja) ou o “cruce.”

4.3 ETAPAS DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa que mobiliza categorias analíticas, como locutor e enunciador, para interpretar os sentidos atribuídos para fronteira, língua, escola e outro.

Em um primeiro momento, elaborou-se uma entrevista semi-estruturada, a fim de coletar as informações. Aplicou-se um piloto desse instrumento, porém se percebeu que ele direcionava muito à conversa, o que poderia influenciar o posicionamento dos participantes.

Então, resolveu-se reelaborar o instrumento, que passou de uma entrevista semi-estruturada para uma conversa direcionada por quatro intervenções, quatro tópicos ou temas, os quais os professores, participantes da entrevista, deveriam comentar expondo sua opinião.

Logo, fui até a cidade de São Borja e fiz um convite a todos os professores participantes do PEIF dessa cidade, através de uma página no *facebook* que havia sido construída para a realização de um curso de espanhol ministrado a esses professores.

Somente três professores entraram em contato e demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa. Posteriormente, agendei encontros com os sujeitos que concordaram em conversar comigo.

As entrevistas³⁰ ocorreram na casa dos entrevistados, foram gravadas, tiveram a duração de cerca de 30 minutos, e foi possível constatar que o novo instrumento possibilitou mais espontaneidade por parte das professoras.

O arquivo desta pesquisa está composto pelas respostas das entrevistas (narrativas motivadas), as quais são consideradas, aqui, como discursos, dentre os quais selecionamos as sequências enunciativas que serão analisadas neste trabalho.

³⁰ As entrevistas foram consentidas pelas entrevistadas e foram realizadas dentro das atividades planejadas pela Coordenação do PEIF/UFSM para melhor planejamento das ações futuras. Nas cenas enunciativas analisadas, considerando esse espaço de enunciação específico (GUIMARÃES, 2005), definem-se os lugares de dizer agenciados no acontecimento. O sujeito agenciado pela língua nessas narrativas, ou seja, os professores *peifianos* têm um papel enunciativo.

É necessário esclarecer que, para a transcrição das gravações, não se fez uso de normas de transcrição linguística, realizou-se apenas a transcrição de um registro de língua.

As narrativas em tópicos são o construto de um arquivo constituído pelo discurso de professores *peifianos* são-borjenses, o qual permitirá conhecer quem são esses fronteiriços envolvidos no programa, a partir de como significam, no seu discurso, sua visão sobre fronteira, língua, escola e outro.

4.4. SOBRE A ANÁLISE

No decorrer deste trabalho, foram apresentadas as condições sócio- históricas que definiram a constituição da fronteira de São Borja, no que diz respeito a elementos linguísticos, culturais e econômicos, que caracterizam e singularizam o território fronteiriço em questão.

Para a análise dos processos enunciativos presentes nas narrativas (discursos) dos sujeitos participantes desta pesquisa, que são, aqui, consideradas acontecimentos enunciativos linguísticos, foram utilizados os conceitos de Guimarães (2005).

Para interpretar as cenas enunciativas, nos espaços de enunciação fronteiriços é importante considerar as diferentes representações da relação política sujeito-língua, já que, trata-se de um espaço fragmentado, uma zona compartilhada socialmente e simultaneamente dividida, nesse caso, por uma ponte, e pela dimensão político-estatal (MOTTA, 2010, p. 82).

A hipótese é de que, nessas cenas enunciativas, o locutor L, que é a origem do dizer, divide-se em pelo menos dois locutores-x: **locutor-educador** e o **locutor-fronteiriço**. E é a partir dos lugares sociais de educador e fronteiriço, que está autorizado a falar e que pode dizer certas coisas e outras não (GUIMARÃES, 2005).

4.5.FRONTEIRA, LÍNGUA, ESCOLA E OUTRO

Partindo da consideração de que o sentido é constituído no acontecimento enunciativo, sendo resultado da história e do social, este trabalho tem como objetivo entender o funcionamento do imaginário dos professores *peifianos* através de

sequências enunciativas selecionadas de seu discurso (respostas da entrevista) e organizadas a partir dos tópicos da entrevista.

Na análise, são articulados os conceitos de locutor, enunciador e interdiscurso da Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2005) e memória, posição-sujeito, formações discursivas, formações imaginárias e formações ideológicas da Análise de Discurso (Pêcheux, 1995 e Orlandi, 2005a), a fim de entender como esse imaginário atravessa suas noções de fronteira, língua, escola e outro.

5. EM BUSCA DAS MARCAS DO IMAGINÁRIO

Nesse capítulo, apresenta-se a análise das narrativas das três professoras *peifianas* participantes da pesquisa. A referida análise será apresentada a partir de recortes feitos das cenas enunciativas, em forma de sequências enunciativas (SEs). Nesses recortes, busca-se verificar o funcionamento do imaginário dos fronteiriços.

5.1. CENAS ENUNCIATIVAS ANALISADAS

As narrativas das professoras foram divididas em cenas enunciativas, que se caracterizam por constituir o modo como se acessa a palavra, dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas.

Para a divisão das cenas enunciativas, partiu-se dos quatro tópicos utilizados para nortear a entrevista: fronteira, PEIF, interculturalidade e língua, pois se acredita que, em cada uma das situações, os professores falam de lugares de dizer distintos, em os fragmentos analisados estão apresentados como sequências enunciativas (SEs).

As primeiras sequências enunciativas (SEs) apresentadas são da professora M. Ela aderiu ao PEIF recentemente, mas teve um papel bastante importante, pois ocupava, na época, o cargo de diretora. Segundo M, ela inscreveu “sua” escola no Programa por acreditar que era um programa inovador e fundamental para as escolas da região fronteiriça. É provável que conheça bem os documentos que regem o programa e as teorias que o embasam, visto que teve que ler os termos e entender de que se tratava antes de realizar a inscrição de “sua” escola.

Logo, são apresentadas as SEs da professora L, que participa há um ano e meio do Programa. Essa professora não participou das intervenções propostas pelo PEIF, tais como, encontro entre docentes, elaboração de projeto ou cruce. No entanto, suas narrativas podem ser analisadas por um viés diferenciado, pois ela fala do lugar social de uma professora de Língua Espanhola, o que, provavelmente, influencia em seu imaginário com relação à fronteira e ao outro.

E, por último, são apresentadas e analisadas as SEs da professora C, que é uma das pioneiras no PEIF, trabalha no PEIF desde antes de que ele se tornasse um Programa. A professora C é uma das pioneiras, viveu a experiência do CRUCE e esteve em sala de aula com alunos argentinos, desenvolvendo projetos a partir da

metodologia de ensino via pesquisa. Essa professora passou por várias fases do PEIF, desde a implementação, a idealização até as dificuldades de colocá-lo em prática devido aos vários empecilhos já mencionados anteriormente.

Na análise, a atenção será voltada para as noções desses professores sobre **fronteira, língua, escola e outro**, buscando entender o funcionamento de seu imaginário. Para tanto, serão mobilizados os conceitos de locutor, enunciador, interdiscurso, lugar social, imaginário linguístico, formações discursivas, formações imaginárias, posição-sujeito.

5.1.1. Sobre a Fronteira

Aqui, serão apresentados e analisados os recortes das narrativas das professoras que se relacionam com o tópico FRONTEIRA, em forma de sequências enunciativas. É necessário esclarecer que, neste trabalho, considera-se que a palavra “fronteira” está abarcada em várias outras, tais como: aqui; ali; lá; outro lado; do lado de cá; Santo Tomé; São Borja, etc.

Há de se considerar que, segundo Pêcheux (1975), em cada processo discursivo funcionam uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A (destinador) e B (destinatário) atribuem um ao outro, ou seja, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar (lugar social) e o do lugar do outro.

Sequências enunciativas da Professora M

SE1 - *Então, quero te dizer assim que a **Fronteira** é um lugar muito rico nessa questão do intercâmbio e a gente consegue visualizar muito claro a diferença que tinha do evento da Ponte da Integração aqui em São Borja. (Professora M)*

Fronteira aparece reescrita por sinonímia como “lugar rico” na “questão do intercâmbio”. Aqui, nota-se a presença de um locutor-x educador, que não se posiciona desde o lugar social de fronteiro, mas como alguém envolvido com o Programa de Escolas Interculturais de Fronteiras.

Nessa SE, observa-se que o sujeito professor se sobrepõe ao fronteiro e mobiliza suas formações imaginárias a partir de já-ditos e já-ouvidos desde um dos lugares sociais onde atua, de onde pode e deve falar. Demonstra seu conhecimento

em relação ao objetivo do Programa do qual faz parte, de desconstrução de uma visão de fronteira estereotipada e arraigada, dando lugar à visão de fronteira como um lugar enriquecedor pelo contato que proporciona entre seus habitantes.

SE2 - *Então com toda a certeza isso facilitou bastante a nossa, o estreitamento dos nossos laços de amizade e mesmo assim a questão da, do intercâmbio nas compras, porque assim como a gente vai para o **outro lado**, a gente nota muito a presença **deles aqui**. (Professora M)*

O pronome demonstrativo “isso” que aparece no discurso da professora M, refere-se à Ponte da Integração e, de alguma maneira, também abarca, embora parcialmente, o sentido da fronteira São Borja – Santo Tomé, a qual se integra através dessa ponte que une dois países separados por um rio.

Uma das possibilidades de significação parcial dessa fronteira seria “outro lado”, referindo-se ao lado argentino da fronteira, a cidade de Santo Tomé. O dêitico “aqui” também carrega um sentido parcial de fronteira, referindo-se ao lado brasileiro, São Borja. Esses marcadores linguísticos “outro lado” e “aqui” significam a fronteira pela divisão, pelo que ela separa. “outro lado” do quê? Outro lado do Rio Uruguai.

O pronome possessivo “deles” é uma maneira de se referir ao outro, ao que não pertence a “ESTE lado” (Brasil).

Nessa sequência enunciativa, a professora M fala do lugar social de fronteira (locutor-fronteiriço) e afirma que a ponte facilitou um contato entre são-borjenses e santotomesinos, tanto no que se refere aos laços de amizade como em relação ao comércio.

SE3 - *Assim como nós **aqui** em São Borja temos forte a questão da colonização jesuítica, **ali** também, né. **Ali** na verdade acho que até mais ainda. A gente vê assim*

*até na fisionomia dos nossos “hermanos” **aqui** mais dessa região, bastante forte ainda esse registro do nosso, do nosso bugre³¹ missioneiro, ele é bem característico **aqui** da nossa região. (Professora M)*

31

O Dêitico “ali” faz referência à cidade vizinha e “aqui”, novamente retoma São Borja, mas também se refere a “nossa região”.

Existe um estereótipo em relação à fisionomia do outro, construído de um imaginário que até poderia estar ancorado em estudos sócio-históricos, mas acredita-se que não seja o caso. É interessante perceber que o “bugre missioneiro” característico da região é percebido, segundo a professora M, na fisionomia dos “hermanos”, mas não é relacionada aos são-borjenses. O termo “hermanos” também é uma forma de se referir ao outro, nesse caso, os argentinos.

*SE4 - Então tem, porque como a gente não vai só às compras, **hoje tem** local de lazer, né... Tem o cassino, tem restaurantes bons **ali já** do outro lado, sorveterias. (Professora M)*

Fica marcado na fala da professora M, que antes não havia lugares de lazer, nem bons restaurantes ou sorveterias, “ali”. Este “ali” se refere a Santo Tomé. Mas antes de quê não havia lugares de lazer? Antes da construção da ponte, pois foi ela que proporcionou a “evolução” da cidade de Santo Tomé, o que se percebe a partir de “hoje tem” e “ali já”.

O lugar de onde a professora M fala é o de locutora-fronteiriça, afetada pela formação discursiva que a constituiu como sujeito, a partir de um interdiscurso (já-ditos e já-ouvidos) sobre a fronteira, sobre os argentinos, sobre a diferença na “evolução” das diferentes cidades.

*SE5 - [...] quando eu era criança, adolescente que a gente ia de barca pra **lá**, assim **a cidade** não era tão desenvolvida **ali** em **Santo Tomé**, era meio parada, parece que era estagnada no tempo. Então com essa facilidade de cruzar não*

³¹ **Bugre** é uma denominação dada a indígenas de diversos grupos do Brasil por serem considerados não cristãos pelos europeus.

***Borja** pessoas que vem de outros lugares também tem vontade de ir, então já facilita vão rápido ali e, então eu acho que isso e essa própria vinda mais rápida pra São Borja, esse próprio desenvolvimento ali, gerou também esse espírito, essa necessidade ali em **Santo Tomé** de também éé... trabalhem no desenvolvimento da própria cidade. E a gente vê assim que realmente a cidade de um tempo pra cá “bombô” nisso aí, casas, ruas que estão sendo calçadas, né... São mais organizados hoje do que as lembranças que eu tinha, que eu tenho de quando eu era criança, adolescente e ia **ali**. (Professora M)*

Antes da construção da ponte, Santo Tomé era “parada”, “estagnada no tempo”. O contato com São Borja “*vinda mais rápida pra São Borja*” gerou necessidade de Santo Tomé se desenvolver, tornando-se assim, uma cidade mais organizada, na visão da professora M, aqui em um lugar social de locutor-x fronteiriço.

Os efeitos de sentido, nessa sequência enunciativa da professora M, revelam que as diferenças entre São Borja e Santo Tomé não são vistas como diferenças culturais, pois existe uma comparação que coloca a cidade vizinha em uma posição de inferioridade. Isso pode se observar a partir dos termos “parada”, “estagnada”, “mais organizados hoje”.

Percebe-se que a formação discursiva, na qual o sujeito fronteiriço se constituiu “fala” mais forte, fazendo sobressair seu imaginário de “superioridade” em relação ao “outro”.

Quais são mais organizados com relação a infraestrutura hoje? Os santotomesinos, ou seja, o outro. Esse desenvolvimento se deve ao brasileiro que ensina na troca, isto é, no *ir* e *vir* mostra e dá exemplo do que é “ser evoluído”.

*SE6 - [...] porque infelizmente é cultural isso em nós, **nós temos essa rixa**, meio que, né, com o **outro lado**, com **os argentinos**, a gente podendo... tem boas piadas de argentinos e brasileiros. (Professora M)*

Nessa sequência enunciativa, “outro lado” aparece como parte da **fronteira** (Santo Tomé) e “argentinos” tem o significado de **outro**. Nesse fragmento do seu

discurso, a *professora M* se inclui como pertencente a um grupo de brasileiros, ou de até, de alguma forma, generalizando como se todos os brasileiros (“nós”), tivéssemos rixa e fizéssemos piada com relação aos argentinos. E considera esse posicionamento como algo cultural, como naturalizado e simplesmente aceito. Aqui ela fala do lugar de locutor-x fronteiriço.

Essa “rixa”, mencionada pela *professora M*, vem do já-dito e já-ouvido (interdiscurso). Está presente em piadas e em comentários que se perpetuam sobre o outro, sem que se conheça muitas vezes a sua realidade. É essa percepção do interdiscurso que constitui os sujeitos ideologicamente e permite constituir as formações imaginárias.

Sequências enunciativas da Professora L

SE1 - eu sou natural de São Borja, trabalho na Escola Vicente Goulart que é uma escola municipal aqui da cidade mesmo, sou formada em Letras Português-Espanhol, faz um ano e meio que eu estou no Programa, não participei do “CRUCE”, na época que eu entrei na escola tinha já o Programa, mas as meninas que iam sempre eram as meninas da tarde, do turno da tarde porque era voltado para as séries iniciais essa participação no “CRUCE”. Então, eu não tive essa experiência ainda. (*Professora L*)

Nesse excerto, a Professora L se define como fronteiriça, natural da cidade de São Borja e menciona um dos seus diferenciais em relação as outras participantes da pesquisa, é professora de espanhol.

SE2 - eu geralmente estou indo pra **Argentina**, é o fato do comércio é bem, é *bem explorado pela minha família*, nós sempre estamos indo pra lá. Eu propriamente gosto de *ir pra lá* pra eu ter mais um contato devido a eu trabalhar com a língua. Agora o fato da ponte eu não me recordo muito de antes, né, de antes... Depois da ponte eu sei que teve *bastante evolução*, tanto no mercado quanto ãaa...assim no fato da língua pros alunos aqui e professores, mas eu não me recordo assim da evolução comercial. (*Professora L*)

Nessa sequência enunciativa, a professora L se refere a uma parte da fronteira, a cidade de Santo Tomé, como “Argentina”. Além disso, demonstra que o lugar social de onde fala, quando assume o papel de locutor-x fronteiraça pode estar influenciado por outro lugar social que ocupa, o de professora de língua espanhola. É provável que isso influencie “positivamente” (“gosto”) no seu imaginário sobre a cidade de Santo Tomé e sobre o outro (santotomesino): *“Eu propriamente gosto de ir pra **lá** pra eu ter mais um contato devido a eu trabalhar com a língua”.*

SE3 - *É fato de dança, como assim ó, nós temos **aquii** duas escolas já de dança **eles** tem umaaa, umaaa... não me vem agora na memória, mas várias vezes por ano vem o pessoal da Argentina pra vir **aquí** no, no dançá, nessas escolas de dança. É também tem o fato de boate, tipo nós fizemos bastante festa **lá** e **eles** vem pra **cá** também dançá, sabe? É bem bom! Lá na Santino, bastante que nós vamos noutra lugar que sai uma festa meio heavy, a gente vai pra **lá**, é muuito bom! Áaaa...no comércio a gente sente assim ó, que o pessoal daqui para atender “**eles**” já está bem apto eles tem umas palavras do seu vocabulário que eles já conhecem bastante, então, pra poder facilitar o atendimento e vice-versa. (Professora L)*

Aqui, a professora L ressalta pontos positivos do contato com o outro, a partir de suas próprias vivências. É possível perceber, nesse fragmento, que a professora L “usufrui” do contato com o outro e do que a cidade de Santo Tomé oferece, como por exemplo, as festas. Sua visão sobre o intercâmbio e o contato relativo ao comércio também é positiva, pois denota que há “boa vontade” de ambos os fronteiraços, são-borjenses e santotomesinos, para que a comunicação ocorra da melhor forma possível.

É necessário considerar que, de acordo com Pêcheux (1975), as antecipações feitas em relação ao outro pelo destinador (locutor) dependem da distância, no que se refere ao vínculo que o locutor supõe existir entre ele e seu destinatário. Durante a entrevista, existia um destinador (ou locutor) professora de espanhol, falando para um destinatário (ou alocutário) também professora de espanhol e isso pode ter influenciado seu posicionamento.

No entanto, os já-ditos e já-ouvidos (interdiscurso) e o já-vivido pela professora M, em sua família, na escola e na esfera acadêmica, com a qual teve

contato (Curso de Letras Espanhol) e que constituem sua formação discursiva e o lugar social de onde fala, certamente, influenciam no que ela pensa e discursiviza sobre o outro, ou seja, em sua visão “positiva” sobre a fronteira e o outro.

*SE4 - Sim, existe um portuñol. Existe esse portuñol pra facilitar essa comunicação com eles e lá eles já são assim ó, **o portuñol deles é bem melhor que o nosso.** Digamos lá, se a gente for falar alguma palavra em espanhol eles já falam em português pra gente, sabe? O que facilita bastante. **Eles evoluíram acho que bem mais que nós.** (Professora L)*

Nesse trecho, a professora L demonstra, em seu discurso, que possui conhecimento de que os espaços de enunciação fronteiriços e o contato falante e língua são diferentes em “*Existe esse portuñol pra facilitar essa comunicação com eles e lá eles já são assim ó, o portuñol deles é bem melhor que o nosso*”.

Nesse fragmento, chama a atenção o fato de que uma crença bastante arraigada no Brasil, de que o brasileiro é “superior” aos “hermanos” (SEDYCIAS, 2005) se desfaz. Com relação à aprendizagem da língua, eles (os argentinos) são melhores que os brasileiros, na percepção da professora L.

Considera-se que, aqui, quem fala também é um locutor-x fronteiriço, mas, provavelmente é um fronteiriço influenciado por outro lugar social que ocupa (locutor-professor de espanhol) e que lhe permitiu diminuir a resistência e conviver para ver e saber mais sobre o outro.

SE5- Eu acho que a, que eles são um povo quee procura facilitá, mais as coisas. (Professora L)

E – facilitar para o brasileiro?

PL - Não pra eles mesmos, em benefício a eles. A gente aqui, nós brasileiros somos mais devagar nessa parte assim, sabe? (Professora L)

Nessa sequência enunciativa, percebe-se que a professora L acredita que os santotomesinos facilitam o contato com os brasileiros porque sabem que isso lhes trará benefícios. No entanto, demonstra que os brasileiros não parecem ter o mesmo entendimento sobre essa questão.

Sequências enunciativas professora C

*SE1- Bom, então eu sou a professora C, trabalho na escola Ubaldo há 20 anos eee, não nasci aqui em São Borja, nasci em Santiago, mas vim com 9 meses pra cá, então praticamente eu sou são-borjense. Áaaa **morar numa fronteira é muito especial porquee nós temos o contato mais direto com outro país.** (Professora C)*

Nesse fragmento, a professora C afirma se considerar são-borjense e quando comenta sobre como é morar em uma fronteira o que se percebe é um discurso formal, de um locutor-x educador: “*morar numa fronteira é muito especial porquee nós temos o contato mais direto com outro país*”.

É necessário ponderar o fato de que esse foi o primeiro tópico e que, provavelmente, a professora ainda estava tomada pelos já-ditos e já-ouvidos que constituem suas formações imaginárias e pelas antecipações que fez de mim, enquanto sua destinatária/alocutária-x como professora formadora do PEIF.

*SE2 - E depois que com a ponte internacional o nosso contato ele se ampliou, né. Assim pela ida e vinda, né... a nossa ida lá, então, **São Borja e Santo Tomé se transformaram, as duas cidades depois da Ponte.** Sabe a gente vê muita evolução da nossa cidade e a evolução de Santo Tomé. **Porque quandooo, logo que eles construíram a ponte era muito diferente a arquitetura, as construções de Santo Tomé e hoje a gente vê, até o pavimento nas ruas era diferente.** (Professora C)*

A partir do lugar social de fronteira, a professora C relata que a cidade vizinha, Santo Tomé, uma parte da fronteira em questão, era muito “diferente” antes da ponte.

SE3 - Diferente em que sentido?

PC - Assim, ele era ruaaa, assim não tinha pavimento era rua de chão. Sabe, era tudo, ele **não tinha o progresso** assim, ééé... estrutura a cidade, né. Na, na, na via, na via urbana, né, **era muito simples a, a vida ali**. Eu acredito que **São Borja e o nosso país também ajudou o crescimento de Santo Tomé**, né, assim como Santo Tomé também ajudou... Porque assim, quando o nosso, o nossoo dinheiro ele está desvalorizado eles vêm aqui e quando o deles, né, se desvaloriza lá, nós vamos lá. Então assim esse contato de trocas de compras nós temos bastante.
(Professora C)

Nessa sequência enunciativa, percebe-se que o lugar social de onde a professora C fala é o de locutor-x fronteiriço, ou seja, um sujeito tomado sócio-historicamente por esse lugar, o qual se constituiu a partir de batalhas entre índios, espanhóis e portugueses. A professora C considera o seu lugar mais “evoluído” ou “desenvolvido” que o território do outro o que pode ser verificado em “[...] assim não tinha pavimento era rua de chão. Sabe, era tudo, ele **não tinha o progresso** assim, ééé... estrutura a cidade, né [...]”.

SE4 - E - E relações sociais assim...de amizade ou...

PC - O laço de amizade ele aumentou muito, na minha visão, né... na minha visão ele aumentou muito porque nós, **nós tínhamos meio que uma discriminação**, eu não sei...o futebol que nos, né?! Queee, quee nos fez isso, mas o contato que a gente tem com eles a gente vê que não é, né? ... que **era só aquele estereótipo** que criaram e que **agora a gente vai desconstruindo** isso, né, pelo laço de amizade. E a educação pra São Borja então foi um ponto assim ó, fundamental pra que isso terminasse, né? Então hoje nós temos outra visão, né, deles. Então **eles** nos encontram na, naa... em qualquer local **eles** nos reconhecem, **eles** têm uma afetividade muito grande, eles têm, sabe?...uma receptividade muito grande conosco.
(Professora C)

A professora C repete, de forma semelhante, o que a professora M falou em sua entrevista, no que diz respeito à discriminação (“rixa” para a professora M) com

aos argentinos. No trecho da sua entrevista: “**nós tínhamos meio que uma discriminação**”, o lugar social ocupado é o de locutor-x fronteiriço e o termo “**nós**”, soa como todos nós fronteiriços.

No entanto, de acordo com a professora, o contato maior possibilita uma nova visão do outro com menos discriminação e preconceito, o que fica evidenciado em “[...] o contato que a gente tem com **eles** a gente vê que não é, né? [...]”. Segundo ela, a discriminação que eles (são-borjenses) tinham em relação ao outro deriva de um estereótipo, o qual os são-borjenses não sabem como foi criado e nem quem criou, “aquele estereótipo que criaram” (quem?). Então, novamente se percebe que o estereótipo que “não se sabe quem criou” é fruto do interdiscurso, lugar em se encontram os já-ditos e os já-ouvidos e que constitui, ideologicamente, os sujeitos.

É interessante observar também o fragmento “Agora a gente vai desconstruindo”, referindo-se ao estereótipo que os são-borjenses (“a gente) têm do outro (santotomesinos), pois a ponte tem cerca de 18 anos de existência.

Percebe-se que há diferença na receptividade em “*Então **eles** nos encontram na, naa... em qualquer local **eles** nos reconhecem, **eles** têm uma afetividade muito grande, **eles** têm, sabe?...uma receptividade muito grande conosco*”. Parece que os santotomesinos fazem mais questão de estreitar os laços com os são-borjenses que os são-borjenses com os santotomesinos.

SE5 - *Mas na educação é diferente, a educação é diferente, os professores são maravilhosos, são super amigos e depois de **eles** criarem um laço de carinho **eles** não acabam, porque eles querem, eles querem conversar contigo, nem que ...com mensagem, sabe...de qualquer forma **eles** querem conversar... (Professora C)*

A conjunção adversativa “mas” traz uma suposta oposição na relação entre os fronteiriços “dentro” e “fora” do PEIF. De acordo com a professora C, a receptividade no comércio e nos outros tipos de contato que os fronteiriços estabelecem não é tão grande quanto na educação.

Todavia, ainda assim, são **eles** (os santotomesinos), ou seja, o “outro” que quer aproximação, que faz questão do contato, da troca, “[...] *carinho **eles** não acabam porque eles querem, eles querem conversar contigo, nem que ...com mensagem, sabe...de qualquer forma **eles** querem conversar [...]*”.

Desse modo, fica, de certo modo, evidenciada a desigualdade em relação ao prestígio que os santotomesinos dão aos são-borjenses e o que os são-borjenses dão aos santotomesinos.

5.1.2. Sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira

Sequências enunciativas professora M

SE1- *Ela ficou apaixonada pelos pequenininhos e foi assim bemmm, veio bem a calhar, foi assim um presente porque a profe que é **formada em espanhol** ela também tem a **formação em magistério**, curso normal, que é pra trabalhar com os anos iniciais, então, fechou assim bastante. E assim posso te dizer que a **escola ta diferente** [...](Professora M)*

Nessa sequência enunciativa, percebe-se que a professora M considera que um diferencial imediato na escola, depois de ter aderido ao PEIF, foi a inserção do ensino de língua espanhola no currículo. Segundo ela, isso é algo que está sendo satisfatório tanto para a professora envolvida no ensino dessa língua como para os alunos aprendentes da língua.

Aqui, nota-se a presença de locutor-x educador, o lugar social da diretora da escola, que considera importante oferecer aos alunos uma outra língua além do inglês. Em “*profe que é **formada em espanhol** ela também tem a **formação em magistério**” faz, inclusive, suas considerações sobre a capacitação da professora de espanhol para assumir esse papel.*

No entanto, ao analisar os documentos que regulamentam o PEIF percebe-se que a inserção do espanhol no currículo não é o primeiro objetivo. Realmente, o Programa visa o bilinguismo, porém, não com esse modelo de ensino, mas a partir de um currículo intercultural.

SE2 - [...] *pela leitura dos documentos embaixadores do Programa, tinha um pouquinho do histórico do que foi todo o PEIF e eu na hora “mas eu quero **isso** pra **escola**, claro que eu quero” (Professora M)*

SE3 - [...] *em novembro já teve a primeira formação, nosso primeiro encontro lá na UFSM. Foi onde então a gente conseguiu, nós novatos, que não sabíamos ainda bem o que acontecia no chão da **escola**, tudo isso, né... **Porque uma coisa é tu lê os documentos, como é que acontece e outra coisa é tu ouvir relatos de pessoas que já estavam fazendo acontecer um Programa nessa grandeza toda** [...] (Professora M)*

Observa-se na SE2, que a professora afirma que queria “isso” (o PEIF) para sua escola, mesmo sem ter o conhecimento exato do que acontecia “na prática”, ou seja, sua motivação se deu pela leitura dos documentos.

Será que nem sempre o que está nos documentos acontece na prática? Isso está subentendido? Será que isto já é um já-dito que se perpetua na memória discursiva desses fronteirios?, ou seja, será que nem sempre o que é estabelecido por regras ou normas é cumprido?

SE4 - *Porque não adianta a gente ter, ter material, né, colocar cortina nova, ar condicionado, la la la e sem pensar no que venha realmente ao encontro daquilo que a gente quer como foco da **escola (1)** que é a aprendizagem dos alunos. Qualificar, fazer uma **escola (2)** diferente das outras. Então, hoje eu posso dizer que a **Escola A (3)** tem um diferencial em São Borja perante as outras escolas, *ãaa*, da rede estadual, que não se credenciaram num Programa como esse, né. (Professora M)*

Nessa sequência enunciativa, a palavra escola aparece três vezes. Na primeira ocorrência, a escola (1) é a escola como estrutura física. Na segunda ocorrência, escola (2) indica um ideal de escola, visão de missão, objetivos, foco da professora M. De acordo com essa SE, o diferencial em uma escola não é sua estrutura física, mas seu foco e, agora, “a” escola da professora M, Escola (3), bem

marcada pelo artigo determinado, tem esse diferencial que consiste em focar na aprendizagem dos seus alunos. Participar do PEIF traz um diferencial para a *sua* escola, a escola Aparício Silva Rilo, uma escola específica e determinada pelo nome que leva.

SE5 - [...] *poxa vida, ser uma **escola (1)** INTERCULTURAL de Fronteira tem um peso, né?, perante os olhos da comunidade e nós de imediato então já, agora em 2015, como... isso foi um ponto negativo, que as verbas custaram a ser liberadas a gente não sabia... Então a gente foi fazendo umas modificações dentro da **escola (2)** já pra, com o objetivo de desenvolver, fazer um diferencial como **escola de fronteira (3)**, que não precisasse dessa verba, que não precisasse desse investimento, que foi mudar o currículo da escola (4) [...](Professora M)*

Aqui, demonstra-se que a escola, deve ter a aceitação e a valorização da comunidade. O que se percebe, através do discurso da professora M, é que a escola intercultural de fronteira deve ser uma escola diferente das demais, o que vai ao encontro do que propõem os documentos que regem o PEIF, aqui percebe-se que ela assume o papel de locutor-x educador.

De acordo com o processo discursivo analisado, percebe-se que houve uma preocupação em buscar efetivar essas mudanças, ainda que sem verba. Então, como se pode comprovar no fragmento “[...] *as verbas custaram a ser liberadas a gente não sabia... foi fazendo umas modificações dentro da escola ... fazer um diferencial ... que não precisasse dessa verba... que foi mudar o currículo da escola (4) [...]*”, a mudança possível nessas condições foi a mudança no currículo e a inserção do ensino da língua do outro.

SE6 - [...] *foi bastante importante, o trabalho que é feito nos anos iniciais não tem preço, porque as crianças vibram eles estão “hablando”, cantando em **espanhol**. Em tão curto tempo e eles já começam a ver assim ó, os “hermanos” de uma outra forma [...]*(Professora M)

Nesse trecho, nota-se em “[...] *foi bastante importante, o trabalho que é feito nos anos iniciais*”, “[...] *eles já começam a ver assim ó, os “hermanos” de uma outra forma [...]*” que a professora M, quando assume o lugar de locutor-x educador, pensa em investir na superção da “rixa” por parte dos alunos. Rixa que ela mencionou existir entre brasileiros e argentinos, contemplando assim um dos princípios do PEIF. Chama a atenção o fato de que essa “rivalidade” começa muito cedo, pois esses alunos são dos anos iniciais. No entanto, sabe-se que o sujeito já está marcado por uma ideologia que indica a formação discursiva que o constituirá e que existe um lugar social pré-determinado para que ele ocupe, antes mesmo de nascer. Isso talvez justifique uma visão preconceituosa tão prematura, pois são os já-ditos e já-ouvidos que constituem o imaginário social que estão sendo reproduzidos.

Aprender a língua espanhola, de acordo com a professora M, tem deixado os alunos de ensino fundamental felizes. De acordo com ela, a língua (“espanhol”) proporciona aos alunos da sua escola uma nova visão em relação aos argentinos, o outro.

SE7 - [...] *centralizasse mesmo na **fala**, em retomá o outro, de trabalhá essa questão do respeito do outro, né [...]*(Professora M)

Nesse excerto, a professora M se refere ao pedido que fez à professora de espanhol. A palavra **língua** foi reescrita parcialmente pela palavra “fala”, quando ela diz que pediu à professora responsável para utilizar um modelo de ensino que priorizasse a comunicação (“fala”). Percebe-se que há uma significativa valorização, por parte da professora M, do ensino de língua espanhola na escola, o que é bastante interessante, pois contradiz as marcas de imaginário no seu discurso quando fala sobre a fronteira, sobre São Borja e Santo Tomé. Ela mobiliza formações imaginárias diferentes quando fala do lugar social de fronteiro e quando fala do lugar social de educador.

Sequências enunciativas da professora L

SE1 - *Ok! Faz um ano e meio que eu estou no Programa. Os pontos positivos que eu considero do PEIF é que **ele faz a gente se aproximá bem mais dos argentinos**, ta. **Éé ...a** língua facilita também, a **parte cultural** bastante, pra*

*aqui é **importante isto**, né, essa aproximação principalmente pela parte cultural eu acredito porque pra **língua é um campo que tem que ter sempre assim um contato mais próximo que nem mesmo eu como professora de espanhol não tenho**. (Professora L)*

A professora L discursiviza sobre o PEIF como locutor-x educador de maneira bastante coerente com a que ela apresenta quando discursiviza sobre a fronteira como locutor-x fronteiro. Ela considera que um dos pontos positivos do programa é estabelecer um contato, um vínculo maior com o outro. Ela não especifica, nesse fragmento de seu discurso, o que é a “parte cultural” que considera importante. Todavia, com base em sua fala sobre a fronteira, acredita-se que essa expressão possa estar relacionada ao contato em diferentes atividades, como em escolas de dança, apresentação dessas escolas, o fato de frequentar festas, o contato comercial, dentre outras atividades.

Em “[...] *pela parte cultural eu acredito porque pra língua é um campo que tem que ter sempre assim um contato mais próximo que nem mesmo eu como professora de espanhol não tenho [...]*”, percebe-se que ela reconhece que entender o funcionamento diferente da cidade vizinha (sua cultura) é algo importante para conhecer e aprender a língua também, inclusive para ela, que é professora de espanhol e que já “sabe” a língua, esse contato é importante.

SE2 - *As minhas perspectivas é de que o Programa continue e evolua, né. Que a gente tenha mais ganhos com ele, que eu acredito que é um **Programa que tem um benefício ótimo pra todos nós, mas eu quero que ele ande**, que ele vá pra frente. (Professora L)*

Nessa SE, nota-se que a professora L, enquanto locutor-x, educador participante do PEIF, está ansiosa para vivenciar, realmente, o Programa sem

interrupções. Ela parece acreditar na proposta do PEIF, mas de acordo com outros fragmentos de sua fala ela ainda não participou de ações efetivas como o CRUCE, por exemplo.

SE3- *Os meus alunos eles tiveram uma iniciação, né, e tem alguns que já saíram até da escola, que foram para o nono ano e já saíram não tiveram essa evolução então quanto ao Programa. Éé .. na parte cultural mesmo, deles aprenderem todos os costumes e coisas da Argentina e, e eu não tive essa oportunidade de dar uma experiência para eles lá. Eu gostaria muito de poder levá-los pra lá pra eles poderem conhecer essas culturas. Eles só tiveram o conhecimento, não tiveram a experiência e eu quero que eles tenham isso. (Professora L)*

Nesse fragmento “Éé .. na parte cultural mesmo, deles aprenderem todos os costumes e coisas da Argentina e, e eu não tive essa oportunidade de dar uma experiência para eles lá. Eu gostaria muito de poder levá-los pra lá pra eles poderem conhecer essas culturas. **Eles só tiveram o conhecimento, não tiveram a experiência e eu quero que eles tenham isso**”, percebe-se o posicionamento de um locutor-x educador, entretanto como professora de espanhol. O lugar social de docente de língua espanhola se sobressai e é possível perceber que há o entendimento de que o contato que o Programa proporciona é importante para os seus alunos, pois, ainda que eles tenham tido um conhecimento formal, ministrado por ela em sala de aula, não tiveram a oportunidade de por esse conhecimento em prática, em um ambiente real de contato com a língua do outro, ou pelo menos não tiveram essa oportunidade através do PEIF.

SE4 - ***E por que tu acha que é importante, que é relevante para os teus alunos saber, conhecer e entender a cultura do outro?***

PL - Pelo fato de nós sermos da fronteira. (Professora L)

Nesse fragmento, percebe-se que há um discurso “pronto”, “por sermos da fronteira”, mas não há argumentação. Nota-se a presença do locutor-x

educador/professora de espanhol, que ouve e lê sobre a importância da aproximação, da interação, da troca entre os habitantes das regiões fronteiriças.

Sequências enunciativas da professora C

SE1 - *e assumi a responsabilidade como professora, né...de, de assumir uma turma do 1º ano lá... eee, ee nesse primeiro ano, na chegada, ele nos assustô... porque o **espanhol** era uma coisa muito distante pra nós, né? **Apesar da proximidade, algumas coisas a gente entendia, mas muitas nós não tínhamos conhecimento.** Eee, ee o que apavorô nós era aquele contato, nós **não podermos entender o aluno.** (Professora C)*

Nessa sequência enunciativa, a professora C discursiviza sobre seu sentimento em relação às primeiras ações que realizou dentro do PEIF. Diz ter sentido susto e pavor em relação à língua do outro. Esse fragmento leva a pensar que a professora C vivenciou a desconstrução de uma crença bastante arraigada no Brasil, a de que o espanhol é uma língua fácil (SEDYCIAS, 2005). O pavor e susto parecem ser os sentimentos de alguém que não esperava tamanha diferença e dificuldade no entendimento dos alunos argentinos.

SE2 - *E na época eram duas professoras que iam, daí fui eu e a professora Angélica pra, praa assumí as turminhas. Eee, e nós chegando lá, quando nós nos deparamos com as crianças nós vimos que era outra realidade, né. Quee o carinho duma criança, sabe, a afetividade dele, ele nos passavam, ãa **passaria toda aquela dificuldade que nós tínhamos de entendê eles.** (Professora C)*

Nessa SE, acredita-se que estão presentes o locutor-x fronteiriço e o educador. O fronteiriço que, desconstruindo a crença de facilidade da língua do outro (SEDYCIAS, 2005), passa a ver “outra realidade” e a possibilidade de superar (parcialmente) as dificuldades pelo afeto, ou seja, a partir de outras formas de comunicação. E o educador e o fronteiriço colocando em prática um dos principais

princípios do PEIF, que é estabelecer uma cultura de paz e desfazer os estereótipos com relação ao outro.

SE3 - *Nós aprendemos muito, apesar de ser pouco tempo, nós tivemos acho que 4 aulas com as crianças lá só, no 1ºano ... eee, ee, mas **nós aprendemos muito com o contato com as crianças, tanto o espanhol, quanto esse laço de afetividade** que nós criamos com os nossos alunos e lá nós criamos também com eles. [...]* (Professora C)

Em “Nós aprendemos muito, apesar de ser pouco tempo, nós tivemos acho que 4 aulas com as crianças lá só, no 1ºano ... eee, ee, mas **nós aprendemos muito com o contato com as crianças, tanto o espanhol, quanto esse laço de afetividade** que nós criamos com os nossos alunos e lá nós criamos também com eles. [...]”, se percebe a valorização, por parte da professora C, ao Programa e à oportunidade da troca, da vivência que se propunha a partir do CRUCE.

SE4- *Então a diretora, a vice-diretora, então eles nos acolhiam muito bem. E assim vice-versa aqui, né. Então os professores de lá vinham trabalhar aqui e **eles tinham mais facilidade porque eles assistem as nossas novelas, eles escutam mais as nossas músicas, né... diferente de...** Agora está pegando um canal aqui, eu tô assistindo na TV, mass é muito raro de nós fazermos isso e **nós não temos o hábito de escutar música, né argentina**, nós não assistimos a TV argentina ee, ee eles tem isso lá, e pra eles é muito melhor. Mas eles achavam os nossos alunos mais agitados que os deles, então eles tinham essa dificuldade... (Professora C)*

Nesse fragmento, evidencia-se que, nessa relação, entre são-borjenses e santotomesinos, o português tem mais prestígio com os “hermanos” que o espanhol tem em São Borja. É provável que essa “resistência” por parte dos fronteiriços são-borjenses em relação à língua e a cultura do outro provenha da formação discursiva que os constitui, dos já-ditos e já-ouvidos, de uma memória coletiva (CHARAUDEAU, 2007) que se perpetua de uma maneira estereotipada, ainda percebendo o outro como “menos evoluído”.

5.1.3. Sobre Interculturalidade

Sequências enunciativas da professora M

SE1 – [...] *interculturalidade, entendo que é algo assim que vai além, estrapola a questão da fala que nós falamos anteriormente, né, de aprender a falar a **língua do outro**. O falar a **língua do outro** vai servir somente como elo pra poder os dois povos se comunicarem de uma melhor forma. Então, **a interculturalidade, é é conhecê o outro, conhecê o que o outro pensa, os costumes do outro, conhecê como ele age pra podê a partir disso saber respeitá-lo melhor**. Porque uma cultura é diferente da outra e é nesse sentido que a **língua**, penso que seja a primeira coisa que a gente precisa **dominar** pra podê se comunicá melhor, pra podê entendê melhor o outro. (Professora M)*

Nos processos discursivos aqui analisados, percebe-se que a professora M, que, na primeira parte da SE, apresenta-se como locutor-x educador, tem conhecimento teórico sobre a proposta do PEIF e conhece o conceito de **interculturalidade** presente nos documentos que regem o Programa, pois ao discursivizar sobre o tema, o faz de forma muito semelhante ao que se propõe nos documentos oficiais, em aspectos como: “conhecer o outro”, “facilitar comunicação”, “respeitar ao diferente”, dentre outros. Ela também reconhece a diferença das culturas e fala sobre a importância de aprender a língua do outro para que a comunicação entre os santotomesinos e são-borjenses ocorra de melhor forma. No entanto, ao final dessa SE, chama a atenção o funcionamento da palavra “dominar”, articulada à palavra “língua”, pois o peso/valor da palavra “dominar”, nesse espaço de enunciação, marcado por disputas de domínio, parece um tanto negativo.

SE2 - [...] *a gente estava pensando assim pra iniciar o ano já nas **duas línguas**, os indicadores na escola com isso [...](Professora M)*

As “duas línguas”, nesse fragmento, referem-se ao espanhol e ao português. A preocupação da professora M (locutor-x educador/diretora) aqui se desvirtua da

proposta do PEIF (um currículo intercultural e significativo para os sujeitos fronteiriços), pois a intenção na oferta da língua espanhola aparece relacionada ao alcance de melhores indicadores para a sua escola nas próximas avaliações.

SE3 - [...] *mas levá os alunos pra conhecê lugares aqui próximos, nós temos uma fábrica de chá que é poucos kilometros de Santo Tomé e ali então é uma coisa assim que dá pras crianças entrarem em contato com a cultura **do outro** porque o chá éé... **aqui** de Santo Tomé, aqui da Argentina é famoso, né. Nós saímos daqui, eu deixo de comprar meu chá no mercado de São Borja e vou do **outro lado** comprar porque os chás dali são maravilhosos, então, isso assim ia ser uma coisa beem importante. (Professora M)*

Nesse fragmento, é interessante perceber que a fronteira (o lado de Santo Tomé) é representada por dêiticos diferentes. Inicialmente, a professora M utiliza **aqui**, em “**aqui** em Santo Tomé”, “**aqui** na Argentina” e depois utiliza **dali**, como em “os chás **dali**”, dando a impressão que, por alguns momentos a fronteira, o limite, a divisão quase desaparecem.

O outro, nessa sequência enunciativa, está relacionado a algo positivo, a um “bom costume” – o de tomar chá e ter bons chás – algo que é bem visto pelos são-borjenses.

SE3 – [...] *eles iam chegar à conclusão que a nossa colonização **aqui**, apesar de ter o **Rio Uruguai no meio** é a mesma, não é a toa que nós nos chamamos de hermanos, somos mesmo irmãos pela nossa formação inicial, de onde nós viemos, né. (Professora M)*

Aqui, nota-se que o locutor-fronteiriço e educador discursivizam sobre a importância de uma aprendizagem na prática, a partir de vivências. De acordo com a professora M, isso pode ser algo muito positivo para os alunos brasileiros (são-borjenses), pois os ajudaria a perceber que os dois lugares foram colonizados de maneira semelhante.

SE4 - *Entendendo o outro a gente vai aprender a respeitar porque que o outro é assim [...](Professora M)*

Nessa SE, em “respeitar porque o outro é assim”, pode-se tomar duas interpretações. A primeira, de um locutor-x fronteiroço então o “assim” poderia ser relacionado a “menos evoluído”, “atrasado” e, a segunda interpretação, é a consideração da fala da professora M como locutor-x educador, relacionando “assim” com algo, culturalmente, diferente.

SE5 – *[...] ele tem um resultado muito mais do que simplesmente a **questão gramatical**, a **questão linguística**, né. Vai estreitar laços entre dois povos, hoje diferentes, separados aqui no nosso caso pelo Rio Uruguai, mas irmãos de nascimento porque somos da mesma raiz. (Professora M)*

Nesse fragmento, ainda tratando da interculturalidade, o termo “língua” está reescrito pelos termos “gramatical” e “linguística”. A professora demonstra, a partir de seu discurso, ter conhecimento sobre o que está previsto nos documentos do PEIF, ou seja, que o Programa propõe muito mais que o ensino da língua, ele propõe aproximação entre duas culturas. Aqui, percebe-se a fala do locutor-x educador.

Sequências enunciativas da professora L

SE1 - *Interculturalidade pra mim é eu poder trabalhar ãaa...a cultura dentro de vários, várias disciplinas, dentro de váriasss... seria outra palavra, não me ocorre agora...*

E - De forma interdisciplinar?

*Interdisciplinar! Isto! Porque não basta eu só trabalhar na **língua espanhola** todos, todas as coisas que éé... que eu poderia trabalhar, tipooo... **língua**, cultura, história, tudo isso poderia ser dentro de outras matérias, né? Porque a história não vai ocorrer sozinha sem eu ir pra Argentina e conhecer um pouco de **lá**, a Geografia também, o Português ele tem os seus traços de semelhança com a **Língua***

*espanhola, então, tudo, tudo está ligado à **Argentina** ou a outro país. Então se nós somos **fronteiras** nós temos de trabalhar de forma intercultural, interdisciplinar tudo isso, pra mim seria dessa forma que se faria o conhecimento intercultural. (Professora L)*

Nessa sequência enunciativa, perguntou-se à professora L sobre o que seria interculturalidade. Sua resposta foi tangenciada, ela discursivizou sobre questões interdisciplinares. Ademais, complementou dizendo que seria interessante que se trabalhasse por um viés interdisciplinar, que, para ela, com base em sua fala, seria relacionar a língua, a cultura e a história do outro às demais disciplinas do currículo das escolas são-borjenses.

Sequências enunciativas da professora C

*SE1- Então, essa interculturalidade é um tema muito especial como eu já falei e que nós como professores devemos...ãaa... usar esse tema naaa...mais amplo, né. **Nós temos... eu acredito que nós temos que aceitar..** nós que eu falo, no geral da minha escola, não em temas específicos e professor específico, mas a escola como todo. Porque é **nós conhecermos o outro, eu acredito de uma forma maisss, de uma forma maiss ...ãaa...simples, né.** Não precisa nós fazermos coisas grandes pra nós conhecermos a cultura do, de pessoas tão próximas a nós, né... Nós vivemos...só o que nos separa é o Rio e nós temos tanto distanciamento, né... Então, **eu acredito que a interculturalidade é nós trazermos essa história e não como ali é o fim, mas como é uma extensão, né, de pessoas e que nós devemos conhecer a história deles, conhecer a cultura deles, a história deles de forma simples, né, nãoo...eu acredito que seja isso.** (Professora C)*

Nesse fragmento do discurso da professora C, percebe-se o locutor-x educador em conflito com o locutor-x fronteiriço, pois, ao mesmo tempo em que a interculturalidade é vista como “algo especial” (que não foi especificado, mas que se acredita estar relacionado a algo bom), é algo que TEM que ser aceito. Isto é, parece

ser uma imposição (por ser um princípio do Programa) que encontra a resistência dos professores envolvidos (os colegas da professora C).

O “conceito” de interculturalidade para ela, do lugar social de educadora, é conhecer o outro de forma simples. Em “*Porque é nós conhecermos o outro, eu acredito de uma forma maisss, de uma forma maiss ...ãaa...simples, né*” a professora C parece pedir uma confirmação da entrevistadora, através do marcador discursivo “né”. Entende-se que isso ocorre devido à antecipação que a professora faz do lugar social que ocupa a entrevistadora, enquanto professora formadora do Programa.

SE2- [...] e a professora que eraicineira ela trabalhava com temas mais específicos, por exemplo, no jardim ela trabalhava as cores, né, no primeiro ano ela trabalhava o alfabeto e os numerais e assim com temas, aí trabalhava as profissões, noutra ela fazia maquetes, então assim ela foi trabalhando diversificado, mas não com tema do interesse do aluno pra saber de lá...nós, não foi trabalhado, porque não, não teve esse elo. (Professora C)

Nessa sequência enunciativa a professora C, – a partir da consideração anterior que faz sobre a falta de recursos do PEIF e, conseqüentemente, a não realização do CRUCE – deixa claro que a escola não está realizando mais projetos conjuntos com as escolas de Santo Tomé, que os professores (brasileiros) trabalham com os seus alunos alguns temas em língua espanhola, tais como numerais, profissões, contudo nada disso está vinculado ao interesse dos alunos. Segundo ela, porque faltou um “elo” conectando essas ações aos princípios do PEIF, o ensino significativo (partindo de interesses e necessidades dos alunos) e intercultural.

SE4 - Então eu, na minha visão, desse tempo que eu tenho o PEIF é fazer essa troca, né, da cultura, é um conhecer o outro, aproximar pessoas tão próximas e que acredito que **alguma coisa nos distanciou muito, né**, deles e que eles estão tão próximos de nós... e que nós precisamos e nós temos a **obrigação de nos aproximar, né**. E o PEIF foi uma forma de aproximação excelente, na minha

de aproximação e de conhecimento, e de afetividade, de ligação ...todos o que liga a, a o nosso país a nossa cidade especificamente a cidade próxima de Santo Tomé e de um país próximo que é a Argentina. (Professora C)

Quando perguntada quanto ao foco do PEIF, a professora C fala do lugar social de educadora, demonstrando que conhece o que os documentos do Programa propõem, ou seja, “[...]É fazer essa troca, né, da cultura, é um conhecer o outro, aproximar pessoas tão próximas e que acredito que alguma coisa nos distanciou muito, né, deles e que eles estão tão próximos de nós... e que nós precisamos e nós temos a obrigação de nos aproximar, né.” Novamente, aqui se menciona esse algo que distanciou os fronteiriços. Supõe-se que seja o imaginário que, de acordo com Charadeau (2007), é algo gerado pelos discursos que circulam em grupos sociais, rege os pensamentos que geram valores que se acumulam na memória coletiva e que são utilizados como justificativa para ação social.

5.1.4. Sobre língua

Sequências enunciativas da professora L

SE1 - *Os meus alunos eles tem aula de português, língua espanhola e língua inglesa e eu acredito que eles tenham um conhecimento básico e que seja confortável para eles chegarem até uma faculdade tal... mas na **língua inglesa** para eles dominarem, **eles não dominam, mas no espanhol acredito que sim.***
(Professora L)

Aqui, percebe-se a presença de uma crença já bastante arraigada sobre a facilidade da língua espanhola (SEDYCIAS, 2005). E a palavra dominar aparece diferenciando o grau de dificuldade de aprendizagem de duas línguas, o inglês e o espanhol, pois os alunos não conseguem DOMINAR o inglês, mas o espanhol, sim.

SE2- E o que seria dominar a língua?

*Dominá seria eles...tipo.. chegá uma pessoa que fala a **língua espanhola** e eles conseguirem ter um entendimento e eu acredito que tenham, do 5º ao 9º ano.*

E saber uma língua, o que é SABER uma língua?

*PL - Saber uma língua acho que seria falar com um nativo e tu não ter **nenhuma** dificuldade.*

E - De entendimento e de comunicação?

PL - Sim, siimm. (Professora L)

Quando a professora L conceitua “dominar”, percebe-se que, para ela, esse termo é um sinônimo do termo “entender” e não significa o mesmo que saber. Dominar está atrelado a não ter dificuldades de entendimento. Já saber, está relacionado a falar como um nativo (falar muito bem, sem cometer “erros”).

Sequências enunciativas da professora C**SE1 - Pra trabalhar no PEIF é necessário saber a língua espanhola?**

*PC - Não, não é necessário saber a **língua espanhola** porque o **propósito do PEIF é a aprendizagem por meio do contato**, por meio natural, né, da aprendizagem. Então, não é.*

Nessa sequência, percebe-se que a professora L demonstra, a partir de seu discurso, que ter conhecimento sobre o propósito do PEIF não equivale a asseverar que as professoras brasileiras saibam e ensinem a língua espanhola aos seus alunos. Ao contrário disso, a proposta prevê a interação entre os professores santotomesinos e os alunos são-borjenses e professores são-borjenses e alunos santotomesinos, a fim de que a aprendizagem se dê em um ambiente real (ou o mais parecido ao real) de bilinguismo.

SE2- A **língua(1)** que eu falo, né, é o **português [...]** Então eu não tinha nenhum conhecimento, **nunca fiz nenhum curso de espanhol, a não ser assessoria, né,** que nós tivemos, com cursos bem básico, né, mas foi só isso. E os nossos alunos

agora estão tendo mais interesse pelo professor, acho que pela motivação do professor, de aprender o **espanhol, né.** Mas eles não tem uma **língua(2), a língua (3)** que eles falam é o português, mas a gente vê o interesse maior na aprendizagem da **língua (4)** e nas séries iniciais nós vemos que eles tem, eles aprendem com mais facilidade. (Professora C)

Nessa SE, a professora C responde a uma pergunta sobre as línguas que fala. Segundo ela, ela só fala o português. Quando perguntada sobre as línguas que seus alunos falam, responde que eles também só falam o português, mas têm interesse e estão aprendendo a língua espanhola. Acredita-se que essas formações imaginárias, presentes nos enunciados, são constituídas a partir do interdiscurso, dos já-ditos, ou seja, de coisas que ela escuta em sua escola, tanto dos professores quanto dos alunos no que concerne à aprendizagem da língua espanhola.

O termo “língua” foi reescrito por 4 vezes nessa sequência: na primeira ocorrência, “língua” se refere a sua língua, ou seja, a língua que a professora fala e sabe que é o português; na segunda, à língua espanhola; na terceira, significa “a língua deles” (dos alunos), o português e, por último, “língua” é sinônimo língua espanhola como língua de interesse dos alunos.

SE3- Sim, sim, eles estão **mais motivados** e eles agora no curso, que nós tivemos, né, tanto eu quanto meus colegas nós buscávamos com um, com outro pra ver como que era, sabe? [...] e foi de uma forma **excelente eu achei o nosso curso.** Excelente porque nós aprendemos receitas, né... Então, de uma forma bem simples, e de **uma forma gostosa, né de aprendizagem [...]** nós **tivemos dificuldades, né,** porque nós temos muito básico, mas nós tentamos e com essa tentativa **nós aprendemos bastante.** (Professora C)

Nesse fragmento do discurso, a professora C se posiciona do lugar social de educadora/participante do PEIF com a afirmação de que os professores *peifianos* são-borjenses estão mais motivados em relação à língua do outro desde que fizeram o curso de espanhol ofertado pela Coordenação do PEIF na UFSM. A professora C dá um parecer positivo sobre o curso básico de espanhol oferecido pela equipe de formadores da UFSM, da qual a entrevistadora faz parte. Afirma que, apesar das dificuldades enfrentadas durante o curso (na realização das tarefas propostas), os professores (“nós”) aprenderam bastante.

Aqui, acredita-se que entram em jogo as representações e antecipações da professora em relação ao lugar social ocupado pela entrevistadora, ou seja, “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”. A resposta a essa pergunta mobiliza a professora C a adentrar em determinadas formações imaginárias e discursivizar da maneira que a intentar contemplar, o que acredita o que a entrevistadora espera ouvir, ou seja, um parecer positivo quanto à visão dos professores em relação à língua do outro, quanto ao modelo de ensino do curso e com relação a sua aprendizagem e de seus colegas.

SE4- E - Profe, pra encerrar: o que é saber uma língua?

PC - Eu acredito que saber uma língua é entender o que o outro está falando, né, o que o outro está nos passando, né... Não só, eu acredito de formaaa, de formaaaãaa escrita e de forma formal, mas que é entendê o outro, né, que tem uma linguagem diferente. (Professora C)

Nessa sequência enunciativa, a professora C responde à pergunta “O que é saber uma língua?”. Há que se considerar que, para Pêcheux (1975), o referente, o contexto interfere nas condições de produção. Assim, acredita-se que, a partir da pergunta “De que lhe falo assim?”, a qual, nesse caso, concerne à língua, a professora, a partir do lugar social de educadora, mobiliza as formações imaginárias de uma formação discursiva específica, relacionada aos seus conhecimentos sobre educação/PEIF. Nesse sentido, responde que, para ela, saber uma língua é entedê-la. E complementa dizendo que a forma (gramática) não é importante aqui, que saber é entender o que o outro diz. Talvez essa resposta esteja relacionada à proposta do

PEIF, em que se espera um ensino no ambiente mais natural possível, através do contato dos alunos com professores santotomesinos e da aplicação de um projeto pensado conjuntamente.

De acordo com sua resposta, pode-se inferir que a professora C entende que o saber uma língua pode ser verificado a partir da recepção, ou seja, do entendimento dela e não de sua produção, quer dizer, de uma resposta nessa mesma língua.

SE5 - E - Só entender ou também se comunicar?

PC - Mas a comunicação éé, é fundamental. O não entendimento nos preocupa, né, e nos deixa ansioso. Porque, às vezes, quando estamos conversando com uma pessoa que tá falando espanhol, ali as nossas colegas da Argentina, elas falam pausado, né, pra que a gente possa entendê melhor elas e nós também da mesma forma. Então assim há essa preocupação de que o outro entenda o que nós estamos nos comunicando. Mas uma língua é fundamental, eu acredito, de nós conhecermos o básico principalmente para a comunicação. (Professora C)

Nessa sequência enunciativa, a professora continua revelando indícios de que, para ela, saber uma língua (no caso, a língua espanhola) é entendê-la para poder se comunicar. Ela exemplifica como se realizam as conversas com as professoras argentinas do PEIF, e diz que há um “acordo” em relação à uma fala mais pausada de ambas as partes para que haja entendimento, mas, aqui, percebe-se que a comunicação que ela comenta não, necessariamente, ocorre somente em espanhol ou português, pelo que se percebe, elas se entendem, todavia cada uma fala sua língua materna.

Tabela 2 - Síntese discurso sobre PEIF, escola (interculturalidade), língua, fronteira e outro

	PEIF	ESCOLA (INTERCULTURALIDADE)	LÍNGUA	FRONTEIRA	OUTRO (hermanos, argentinos, eles)
Professora M diretora	<p>[...] <i>poxa vida, ser uma escola (1) INTERCULTURAL de Fronteira tem um peso, né?, perante os olhos da comunidade</i></p> <p>[...] E assim, posso te dizer que a escola ta diferente [...]</p>	<p>Escola “novata” no Programa. Depois de aderir ao PEIF, mesmo sem que a verba fosse liberada, foram implementadas algumas mudanças, buscando o diferencial da escola como Fronteira. O ensino de espanhol foi inserido no currículo e, segundo a professora M, isso tem proporcionado aos alunos uma nova visão com relação ao outro.</p>	<p>“[...] língua do outro vai servir somente como elo [...]”</p> <p>“[...] a língua, penso que seja a primeira coisa que a gente precisa dominar pra podê se comunicá melhor, pra podê entendê melhor o outro.”</p>	<p>“Fronteira é um lugar <u>muito rico</u> nessa <u>questão do intercâmbio</u> e a gente consegue visualizar muito claro a diferença que tinha do evento da Ponte da Integração aqui em São Borja [...]”</p> <p>“[...] quando eu era criança, adolescente que a gente ia de barca pra lá, assim a cidade não era tão desenvolvida ali em Santo Tomé, era meio <u>parada</u>, parece que era <u>estagnada</u> no tempo.”</p>	<p>“Entendendo o outro a gente vai aprender a respeitar porque que o outro é assim [...]”</p> <p>“[...] hermanos, somos mesmo irmãos pela nossa formação inicial, de onde nós viemos, né.”</p> <p>“[...] hermanos aqui mais dessa região, bastante forte ainda esse registro do nosso, do nosso bugre missioneiro [...]”</p> <p>“[...] nós temos essa rixa, meio que, né, com o outro lado, com os argentinos, a gente podendoo... tem boas piadas de argentinos e brasileiros [...]”</p>
Professora L professora de espanhol	<p>“Os pontos positivos que eu considero do PEIF é que ele faz a gente se aproximá bem mais dos argentinos, ta. Éé ...a língua facilita também, a parte cultural bastante, pra nós aqui é importante isto, né [...]”</p> <p>“[...] é um Programa que tem um benefício ótimo pra todos nós [...]”</p>		<p>“Saber uma língua acho que seria falar com um nativo e tu não ter nenhuma dificuldade.” (compreensão e comunicação)</p>	<p>“[...] eu geralmente estou indo pra Argentina, é o fato do comércio é bem, é bem explorado pela minha família, nós sempre estamos indo pra lá. Eu propriamente gosto de ir pra lá pra eu ter mais um contato devido a eu trabalhar com a língua [...]”</p>	<p>[...] eles são um povo que procura facilitá, mais as coisas [...]</p>

<p>Professora C pioneira PEIF</p>	<p>"[...] na minha visão, desse tempo que eu tenho o PEIF é fazer essa troca, né, da cultura, é um conhecer o outro, aproximar pessoas tão próximas e que acredito que alguma coisa nos distanciou muito, né [...]"</p>	<p>Segundo a professora C, a escola (como um todo) ainda tem que aceitar a interculturalidad e que um dos principais objetivos do PEIF.</p>	<p>"[...] saber uma língua é entendê-la para poder comunicar-se [...]" "Não só de forma escrita e de forma formal, mas é entendê o outro [...]"</p>	<p>"[...] morar numa fronteira é muito especial porque nós temos o contato mais direto com outro país São Borja e Santo Tomé se transformaram , as duas cidades depois da Ponte. Sabe a gente vê muita evolução da nossa cidade e a evolução de Santo Tomé. Porque quandooo, logo que eles construíram a ponte era muito diferente a arquitetura, as construções de Santo Tomé e hoje a gente vê, até o pavimento nas ruas era diferente. Sabe, era tudo, ele não tinha o progresso assim [...]"</p>	<p>[...] só o que nos separa é o Rio e nós temos tanto distanciamento, né? [...]</p> <p>[...] e eles tinham mais facilidade porque eles assistem as nossas novelas, eles escutam mais as nossas músicas, né [...]</p> <p>[...] os professores são maravilhosos, são super amigos e depois de eles criarem um laço de carinho eles não acabam, porque eles querem, eles querem conversar contigo [...]</p>
---------------------------------------	--	---	---	---	---

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, retomo Guimarães (2005), para quem ser sujeito é falar de uma posição-sujeito (ou de um lugar social), é falar de uma região do interdiscurso (que é a memória de sentidos, o já-dito) que, ao ser estruturada pela língua, faz com que a língua funcione.

De acordo com esse autor (2002, p.18), os sujeitos não são as pessoas na atividade físico-fisiológica ou psíquica de falar, são pessoas enquanto determinadas pela língua que falam. Esses sujeitos são constituídos pelo espaço de línguas e falantes que habitam, o qual ele chama de *espaço de enunciação*.

Assim, após o percurso histórico e teórico realizado nesse trabalho, pode-se dizer que o sujeito fronteiriço são-borjense é um sujeito que vive em um espaço de enunciação entrelínguas delimitado por um rio, que foi palco de muitas batalhas territoriais entre índios, espanhóis e portugueses. Fatos esses que, certamente, influenciam em quem ele é, em como está constituído seu imaginário e em como ele se posiciona e discursiviza “o mundo”.

Esse espaço entrelínguas ao qual se faz referência é a fronteira e, segundo Sturza (2011), a fronteira é um espaço que “se caracteriza por uma mobilidade social que está balizada por uma relação contraditória, por vezes de conflito, outras vezes por integração” e é isso que singulariza o que se denomina *sociedade fronteiriça*.

Os espaços de enunciação fronteiriços “existem pela relação com outras nações, outras línguas, outros sujeitos e outras culturas” (STURZA, 2011).

Partindo de um estudo de Sturza (2011), pode-se dizer que os sujeitos são-borjenses, por exemplo, partilham com os “hermanos” do nordeste da Argentina o mesmo habitat, o habitat do “gaúcho”, que é o pampa. Segundo a autora, isso proporciona a esses sujeitos fronteiriços a integração, a partir de características em comum, como um “universo linguajeiro, alguns hábitos, costumes e tradições culturais parecidas”.

No entanto, também existem divergências em atividades cotidianas – como afirma Sturza (2011) e também pôde-se comprovar a partir de alguns fragmentos das entrevistas aqui apresentadas – como por exemplo, torcer por um time nacional de futebol, o que pode se tornar uma disputa eloquente entre moradores de um lado e outro da fronteira, o que marca o sentido de nacionalidade (divisão/limite).

Consoante a autora, os fronteiriços ressignificam o território nacional a partir de como estabelecem as práticas transnacionais em meio a um conjunto heterogêneo de práticas sociais, culturais e comunitárias (Sturza, 2011, p. 103).

O fronteiriço em questão, neste trabalho, é um sujeito constituído nesse espaço de enunciação entrelínguas, esse espaço de conflitos e convergências já mencionado. No entanto, ele tem uma “missão” um tanto difícil, pois, enquanto participante do PEIF, é seu “dever” ajudar na superação de todo e qualquer conflito ou (pré)conceito em relação ao outro em prol de um Programa que propõe estabelecer uma cultura de paz e desfazer estereótipos bastante arraigados a partir de projetos que envolvam as culturas de lá e daqui.

De acordo com Oliveira (2011, p.64), a fronteira não é meramente um território demarcado por ações políticas de dois ou mais estados. A fronteira se constrói a partir da vida social ali elaborada, haja vista que a vida fronteiriça é uma criação dos sujeitos e toda sua vida estabelecida. Assim, conclui-se que o fronteiriço precede a fronteira.

No hino de São Borja, pode-se constatar que, embora sem intenção, afirma-se que o espaço de enunciação é constituído por línguas e falantes e também que o fronteiriço precede a fronteira quando se afirma: *São Borja vem de longe, de 1682. Dos guaranis, dos jesuítas e espanhóis e do domínio português depois.*

No hino, já se afirma uma mescla e que os fronteiriços estavam lá e se adequariam aos diferentes domínios do território (fosse ele dos espanhóis ou portugueses) e à divisão que se estabelecesse.

Considerando que o sujeito está marcado por uma ideologia que indica a formação discursiva que o constituirá antes mesmo de nascer, o sujeito fronteiriço é constituído por já-ditos sobre essa fronteira que habita, a qual provém de seus pais, amigos, vizinhos, professores e demais pessoais com as quais convive.

De acordo com Pêcheux (1975), o discurso do sujeito falante é formado por paráfrases e reformulações do interdiscurso da formação discursiva que o constitui. Chama-se imaginário linguístico, o lugar em que se constitui a rede de reformulação/paráfrase pela qual o sujeito discursiviza, esquecendo que o que ele diz já foi dito.

O lugar de onde o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. No entanto, o sujeito pode falar de lugares sociais diferentes, pode falar como locutor-x brasileiro, locutor-x fronteiriço, locutor-x filho ou mãe, locutor-x educador, dentre outros lugares sociais.

Por isso, ao mesmo tempo que as professoras entrevistadas trazem para o seu discurso alguns conceitos e objetivos previstos nos documentos do PEIF, tais como “*Fronteira é um lugar muito rico nessa questão do intercâmbio [...]”, também aparecem em algumas sequências enunciativas “[...] *a cidade não era tão desenvolvida ali em Santo Tomé, era meio parada, parece que era estagnada no tempo [...] (antes da ponte), “[...] *a gente podendo, tem boas piadas de argentinos e brasileiros [...]*”, “*Sabee, era tudo, ele não tinha o progresso assim [...]*”**

Percebe-se que, mesmo com as antecipações e representações que os sujeitos entrevistados fizeram de mim enquanto pesquisadora, que podem tê-los levado a se perguntar: “De que lhe falo assim?”, ou seja, que podem tê-los levado a cuidar do “referente” sobre o qual falavam. Por muitas vezes, o fronteiriço precedeu ao educador em questão, que não é um mero educador, é um professor participante de um Programa que prevê um incentivo a uma cultura de paz e a desconstrução de estereótipos.

Embora estando na posição de educadoras, as professoras falam como fronteiriças, talvez porque se constituem primeiramente dentro de formações discursivas “mais antigas” (que resultam de um construto sócio-histórico característico desse espaço de enunciação) antes que se tornassem educadoras e muito antes que se tornassem professoras *peifianas*.

De acordo com Sturza (2010), “O habitar e o viver entre línguas dos sujeitos fronteiriços são enunciados na língua da fronteira e significam um processo identitário particular”, talvez esse seja um dos motivos para que, nas narrativas, perceba-se uma oscilação e um conflito entre dois lugares sociais ocupados pelas professoras: o de locutor-x fronteiriço e o de locutor-x educador.

Com exceção da professora L, que está envolvida com a cultura do outro por ter formação e ensinar da “Língua do outro”, em algumas sequências enunciativas (SEs) analisadas, especialmente quando o tema proposto é a fronteira, percebe-se que algumas formações imaginárias desses professores com relação ao outro (os santotomesinos) geram um efeito de sentido ainda preconceituoso.

Através de opiniões, como a de que Santo Tomé é (era) “menos desenvolvida/evoluída” que São Borja ou na referência em relação “aos traços de

bugre das missões”, percebe-se um efeito de sentido que se opõe aos princípios do PEIF, pois ainda é um olhar um tanto preconceituoso, que se distancia da ideia de percepção do outro como diferente.

O locutor-x, fronteiroço de alguma maneira, influencia nos princípios fundamentais do PEIF. O efeito de sentido que o seu discurso produz é contraditório à postura que necessita “assumir” quando aceita participar do Programa.

De acordo com Borges (2014, p.10), os professores envolvidos no PEIF devem conhecer e valorizar as diferenças das comunidades envolvidas no Programa, não devem comparar a realidade histórica, sociocultural, linguística e identitária do outro com a sua, mas reconhecê-la e aceitá-la como diferente, possibilitando o desenvolvimento de atividades educacionais e pedagógicas que fortaleçam a integração e respeitem a diversidade fronteiroça.

Através da análise das narrativas, guiada pelos quatro tópicos, percebe-se que a figura do **locutor-educador** supera o **locutor-x fronteiroço** em quantidade de ocorrências nas cenas enunciativas, principalmente no tópico relacionado à fronteira. De acordo com Guimarães (2005), é a partir do alocutário-x que se identifica o locutor-x. Nesse caso, a alocutária-x é a **alocutária- pesquisadora** e representa o programa do qual o locutor-x é participante. Portanto, acredita-se que pode ser atribuído a isso o fato do **locutor-educador** aparecer na maior parte os enunciados que constituem as narrativas analisadas.

No entanto, em alguns enunciados, em resposta a perguntas fundamentais, nas quais aparecem descrições do outro (santotomesino) ou da relação com o outro e descrições da cidade de Santo Tomé, o **locutor-fronteiroço** se sobrepõe a figura do **locutor-educador**.

Esse fator causa preocupação quando se pensa no quanto o imaginário dos professores peifianos pode influenciar negativamente na implementação dessa Política Linguística, a qual tem como objetivo integrar e promover uma cultura de paz, em comunidades fronteiroças, a partir de um palco chamado escola e tendo como atores principais professores e alunos.

Assim, acredito que seja fundamental que tenha coerência entre o discurso e atuação dos professores *peifianos* e os objetivos do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira.

Com base no percurso histórico realizado, do meu lugar social enquanto pesquisadora e fronteira e das formações imaginárias que mobilizo ao analisar os efeitos de sentido nas narrativas, concluo que existe um conflito político entre dois dos lugares sociais que as professoras *peifianas* são-borjenses ocupam: locutor-x fronteiro e locutor-x educador.

Primeiramente, está o lugar social de fronteiriças, habitantes da fronteira de São Borja - Santo Tomé, que são sujeitos do construto sócio-histórico do meio que habitam, um território disputado através de batalhas por duas grandes potências: Espanha e Portugal.

Ainda que não queiram, que não percebam e que somente se lembrem da rixa dos brasileiros e argentinos relacionada ao futebol, o que é algo “mais recente”, sabe-se que o tema é muito mais profundo e denso.

O outro lugar social que ocupam e de onde falam, é o lugar de educadoras. E não são educadoras comuns, são educadoras envolvidas com um programa que prevê a diminuição do (pré)conceito com um povo com o qual o seu povo lutou pela posse do território e por questões políticas e comerciais para que a sua cidade existisse.

Por isso, enquanto **locutor-x fronteiro** diz “[...] *porque infelizmente é cultural isso em nós, nós temos essa rixa, meio que, né, com o outro lado, com os argentinos, a gente podendo... tem boas piadas de argentinos e brasileiros*”, o **locutor-x educador** diz “[...] *eu acredito que a interculturalidade é nós trazermos essa história e não como ali é o fim, mas como é uma extensão, né, de pessoas e que nós devemos conhecer a história deles, conhecer a cultura deles, a história deles de forma simples, né?*”

Essas são duas falas que obviamente se opõem. No entanto, não deve ser fácil desconstruir o construto do seu imaginário, as formações discursivas que os constituíram desde sempre. É difícil mudar, tão radicalmente, o pensamento em relação ao outro.

Acredita-se que as professoras realmente acham a iniciativa do Programa interessante como a professora M disse “Quero isso para a minha escola”, mas colocar em prática os princípios que regem essa proposta supõe muito mais do que executar máquinas. Trata-se de humanos, construto sócio histórico de uma terra que há “pouco tempo” tem um domínio estabelecido e que, provavelmente, precisou reforçar os limites físicos através das forças militares. No funcionamento do

interdiscurso dos enunciados recortados nas entrevistas, enfatiza-se uma separação, algo que foi e é retroalimentado por reformulações de já-ditos preconceituosos.

As mudanças no imaginário sobre o outro, provavelmente, já vêm acontecendo, pois o PEIF promove essas mudanças, tanto a partir dos documentos que o regularizam quanto a partir de cursos de formação continuada. É provável que, em um primeiro momento, os participantes do PEIF, que são também fronteiriços, policiem-se em sua forma de enunciar e significar essa fronteira (e por isso acontecem essas “falhas”), para que, depois, realmente, sintam que o outro é diferente e deve ser respeitado por suas diferenças históricas, culturais e linguísticas.

Acredita-se que esse panorama pode melhorar se houver mais investimento em Cursos de Graduação e Pós-graduação interculturais e binacionais nas regiões de fronteira, já que esse é um espaço diferenciado e merece uma atenção especial. Dessa maneira, o imaginário dos formadores e futuros participantes de programas como o PEIF seria “reconstruído” ainda durante sua formação inicial e, assim, não haveria dificuldades, nem contradições na hora de alcançar o objetivo da integração, a partir de uma educação intercultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas-SP: Pontes, 1993.

BORGES, Paulo. Programa Escolas Interculturais de Fronteira: uma proposta pedagógica intercultural. In: **Salto para o Futuro – Escolas Interculturais de Fronteira** Ano XXIV, Boletim 1, mai. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.161**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología e Ministério da Educação. **Escolas de Fronteira**. Brasília e Buenos Aires, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 798**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL, **Diário oficial da União** – Ministério da Integração Nacional Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=>>. Acesso em dez 2016.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CARVALHO, F.O. **Fronteiras instáveis na escola de Foz do Iguaçu: o início de um percurso** Disponível em:

<<http://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/1359/catedral-de-sao-borja.html>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALHEIRO, A. P. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46(2): 147-164, Jul./Dez, 2007.

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux In: BOYER, H. (dir.), **Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène**. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

COLVERO, Ronaldo. A ocupação do território rio-grandense. In: COLVERO, Ronaldo. **Negócios na madrugada: o comércio ilícito na fronteira do Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista PerCursos**, nº. 1, 2001, p. 109-128.

GADET, F. e PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Trad. MARIANI, Bethania e MELLO, M.E.C de., Campinas: Pontes, 2004.

GUIMARÃES, E. Enunciação e Acontecimento. In: **Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Pontes, 2005.

_____, E. **Os limites do sentido**: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995.

_____, **E. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação**. Laboratório Corpus: UFSM, Jan./Mar, 2014.

_____, E. **Enunciação e política de línguas no Brasil** n. 27. Dez. 2003. Disponível em: <www.ufsm.br/periodicolettras>. Acesso em: 15 out. 2015.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. “Distância entre Línguas e o Processo de Aprendizagem/Aquisição”. In: **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. João Sedycias [org]. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARIANI, B. **Discursos de coluna de consultório e subjetividade**. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/download/24282/14092>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. Subjetividade e Imaginário Linguístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MERCOSUL EDUCACIONAL. **Programa Escolas Bilíngües de Fronteira**. 2008, p.27. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/pt-BR>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

MYSKIW, A. M. – Fronteira, Fronteiras – In: **Cadernos do CEOM** Ano 25, n. 37. 2012, p. 7-12.

OLIVEIRA, M.A.M. de. Estudos de Fronteira: Estudos de Lógica. In: COSTA, E.A. da, COSTA, G.V.L, O, M.A.M de. (Orgs.) **Fronteiras em foco**. Campo Grande. Editora UFMS, 2011.

ORLANDI, E. P. Nota ao Leitor. In: PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. Orlandi, E. P. 5. ed., Campinas. Pontes Editores, 2008.

_____. **Língua Brasileira e outras histórias – Discurso sobre a língua e o ensino no Brasil**. Campinas, Editora RG, 2009.

_____. Sujeito, História, Linguagem. In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. O Sujeito Discursivo Contemporâneo: um exemplo Eni P. Orlandi. [Conferência]. In: **II SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. UFRGS: Porto Alegre, RS, 2005a. CD-ROM.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F., HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. MARIANI, B. et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Discurso e Ideologias. In: _____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. ORLANDI, E. P. et al. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Metáfora e Interdiscurso. In: _____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PESAVENTO, S.J. Além das Fronteiras. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Fronteiras Culturais**. Brasil-Uruguaí-Argentina. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

PETRI, V. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em contos gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins. 2004. p. 112-134. Tese (Doutorado em Letras)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PIRES, L.R.A. **São Borja**: Nossa Terra e Nossa História. DAE-SMEC, 1996.

SEVERO, Fabián. **Portunholando**. 2015. Discurso em Mesa de Abertura do 16º CBPE, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <<http://www.fabiansevero.com/obras/articulos/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

SCHLEE, A. G. Testemunhos de identidades. In: SCHULER, F. L.; BORDINI, M.G.(org). **Culturas e Identidade Regional**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SEDYCIAS, João. **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005.

STURZA, Eliana R.; FERNANDES, I. C. S. . A Fronteira como Novo Lugar de Representação do Espanhol no Brasil. *Signo & Seña* , v. 30, p. 207-228, 2009.

STURZA, Eliana. R. **Línguas de Fronteira e Política de Línguas. Uma História das Idéias Linguísticas**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Línguas de fronteira**: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras - *Cienc. Cult.* vol.57 n. 2. São Paulo Apr./June 2005.

_____. Das experiências e dos aprendizados no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras. In: **Salto para o Futuro – Escolas Interculturais de Fronteira** Ano XXIV, Boletim 1, mai. 2014.

_____. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários, **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. É o nome que faz a fronteira. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999, p. 202-2.

ANEXO A – HINO DE SÃO BORJA

Hino de São Borja

São Borja, vens de longe,
de mil seiscentos 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.

ANEXO B – PRIMEIRO INSTRUMENTO

PRIMEIRO INSTRUMENTO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA³²

Considerando a pergunta:

O que é saber uma língua para professores *peifianos* de São Borja e Itaqui?

TRÊS MOMENTOS:

Identificação sujeitos - FRONTEIRA

Tu és natural daqui?

Tens contato frequentemente com os “hermanos”?

Visita Santo Tomé/Alvear com frequência?

Tem família ou amigos lá?

Que lugares de lá tu conheces e gostas?

Objeto - PEIF

Qual é a sua formação?

Há quanto tempo você está no PEIF?

Em que função você atua?

Que atividades tens desenvolvido ou desenvolveu?

Quando falas para as outras pessoas sobre o PEIF, como tu apresentas o programa?

Consideras um programa importante? Por quê?

Para ti, quais são os pontos positivos e negativos de se trabalhar no PEIF?

13. Poderia contar-me qual foi a atividade mais enriquecedora que realizaste no programa?

14. Em tua opinião, quais são as maiores dificuldades e desafios do programa?

Questão de Pesquisa - VISÃO DE LÍNGUA

15. O que é saber uma língua? 16. Quantas línguas tu sabes/falas?

17. Quantas línguas teus alunos sabem/falam? 18. Como se ensina uma língua?

19. Na tua opinião, que línguas um brasileiro deveria saber?

20. E um brasileiro/frontereiro?

Consideras importante saber a língua espanhola para comunicar-se com os “vizinhos” argentinos?

³² Esse será um guia, mas não necessariamente serão feitas todas essas perguntas para cada professor.

Como são tuas dinâmicas em aula com os alunos argentinos? 23. Quando eles não te entendem ou tu não os entendes, o que fazes?

ANEXO C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA NARRATIVAS MOTIVADAS POR TÓPICOS

TÓPICO 1

Os participantes devem falar sobre sua origem e sua visão da *Fronteira*.

TÓPICO 2

Os participantes devem falar sobre seu ingresso no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira.

TÓPICO 3

Os participantes devem falar sobre o que entendem por *Interculturalidade*.

TÓPICO 4

Os participantes devem falar quantas línguas falam e o que acreditam que seja *saber uma língua*.

ANEXO D – ÁUDIOS NARRATIVAS

PM– SÃO BORJA

TOPICO 1

E- Professora, então eu peço agora que a senhora se apresente, diga de onde é, e também algumas questões aqui da fronteira que a senhora possa colaborar com a nossa pesquisa.

PM- Ok! Eu sou a professora M, eu sou de São Borja mesmo, tenho já uma longa experiência na área da Educação. Iniciei meu trabalho aos 17 anos. A minha formação é na área de Letras, especialização em Língua e Produção Textual, Leitura e Produção Textual e mais duas também, ProEja e Supervisão e Orientação Escolar e em andamento, na UFSM, Mídias na Educação, que é EaD. Tive já também uma experiência no Mestrado, que ainda não consegui concluir, mas que, com certeza, vamos concluir uma hora. Então, quero te dizer assim que a Fronteira é um lugar muito rico nessa questão do intercâmbio e a gente consegue visualizar muito claro a diferença que tinha do evento da Ponte da Integração aqui em São Borja. Então, na minha infância e adolescência a gente já fazia o que podemos chamar de “CRUCE” também, por conta própria nas barcas de antigamente ou de carro ou mesmo a pé a gente podia ficar num lugar reservado, para quem não tivesse o carro e fazer esse “CRUCE” então para o outro lado. E, naquele tempo como agora, já era muito forte essa questão assim das compras lá. A gente ia daqui para comprar, no caso os adultos da época iam e o que agente pode notar de diferença daquele tempo para cá é que melhorou bastante com o evento da ponte, facilitou inclusive a passagem da gente ir para lá, né? A pessoa não precisa mais ficar esperando. Porque era... por exemplo assim, a barca ia de hora em hora. Então ia um grupo e depois tinha que ficar esperando a outra volta da barca pra poder ir. E agora não, agora tem o ônibus, tem carro, cada um vai e volta rapidinho, tipo em dez minutos tu já está em um outro país. Então com toda a certeza isso facilitou bastante a nossa, o estreitamento dos nossos laços de amizade e mesmo assim a questão da, do intercâmbio nas compras, porque assim como a gente vai para o outro lado, a gente nota muito a presença deles aqui. Daí agora to me lembrando queee, que a gente notou agora nos últimos dias... porquee como aumenta o dólar, pra eles é melhor comprar aqui do que lá... Então, tem assim um grande grupo que vem pra cá. Aí os nossos mercados, restaurantes começam a “bombá” aqui também. E aí agente dá uma paradinha de ir pra lá. Então tem muito isso. E não é só na questão do mercado assim, até próprio pro lazer, né... Tem um local lá que é beem quistado pelo pessoal de São Borja, que é ooo Cassino. O Cassino inclusive é todo feito assim com pedras jesuíticas, no estilo, retoma assim a questão missões aqui. Ele foi reformado. Assim como nós aqui em São Borja temos forte a questão da colonização jesuítica, ali também, né. Ali na verdade acho que até mais ainda. A gente vê assim até na fisionomia dos nossos “hermanos” aqui mais dessa região, bastante forte ainda esse registro do nosso, do nosso bugre missioneiro, ele é bem característico aqui da nossa região. Então assim ó, essa questão desses laços de amizade a gente vê claramente, que que melhorou bastante. E inclusive na área da Educação, que esse é um ponto bem importante pra

nós aqui, com o advento da faculdade ali de Medicina do outro lado, então São Borja também cresceu junto com Santo Tomé. Porque nós recebemos pessoas de fora, alunos vêm pra mora em São Borja aqui pra podê estudar ali. Eee, que antes a gente tava conversando então sobre a questão desse intercâmbio importante aí na área da Educação, da Medicina, porque os alunos estudam lá, mas eles vêm a grande maioria fazê estágio, fazê horas que precisam ser cumpridas no nosso hospital aqui de São Borja porque ele é mais moderno, ele está bemm, mais equipado, mais estruturado do que hospital ali de Santo Tomé. Então isso é uma coisa que eu considero assim fora de série porque dois países se uniram num mesmo objetivo, né? De formar pessoas na área da Saúde. Porque foi uma questão de integração, assim de conversa entre os dirigentes dos dois, das duas localidades aqui, né... De São Borja e daqui de SantoTomé, e conseguiram fazer .

E famílias, são constituídas de lá e daqui?

Issooo, também há uma questão romântica aí. Tem muito sim. Muitos casamentos são entrelaçados aqui na fronteira, então nós temos um de Santo Tomé, mas meio sãoborjense também. Então tem, porque como a gente não vai só às compras, hoje tem local de lazer, né... Tem o cassino, tem restaurantes bons ali já do outro lado, sorveterias.

Ah, o próprio caRnaval que agora acabamos de passar alguns dias, tem isso também. O deles é um pouquinho antes. Então tem isso, as nossas escolas de samba aqui de São Borja vão pra lá e vice-versa na nossa época vêm pra cá.

Então, e isso é uma cultura muito forte, é uma troca de cultura bastante forte, né?

Entre eles e vai com certeza estreitando os laços entre os dois povos com essas pequenas conquistas, né?

E não dá pra gente dizer que não foi o advento da ponte que facilitou porque foi...

E - A senhora me falava que a senhora observava que quando a senhora era pequena a cidade lá não era tão desenvolvida, que não havia tanto investimento...

Isso, nós conversamos antes então que quando eu era criança, adolescente que a gente ia de barca pra lá, assim a cidade não era tão desenvolvida ali em Santo Tomé, era meio parada, parece que era estagnada no tempo. Então com essa facilidade de cruzar não só de São Borja pessoas que vem de outros lugares também tem vontade de ir, então já facilita vão rápido ali e, então eu acho que isso e essa própria vinda mais rápida pra São Borja, esse próprio desenvolvimento ali, gerou também esse espírito, essa necessidade ali em Santo Tomé de também éé... trabalharem no desenvolvimento da própria cidade. E a gente vê assim que realmente a cidade de um tempo pra cá “bombô” nisso aí, casas, ruas que estão sendo calçadas, né... São mais organizados hoje do que as lembranças que eu tinha, que eu tenho de quando eu era criança, adolescente e ia ali.

TÓPICO II

E – Bem, então para o tópico 2 eu gostaria que a senhora falasse um pouquinho a respeito de há quanto tempo a senhora participa do PEIF, em que função a senhora estava, como a senhora ficou sabendo do Programa, o que a senhora vê de pontos positivos e negativos e perspectivas a respeito do PEIF... O que que é o PEIF para a senhora.

PM – Eu sou coordenadora pedagógica na Escola X e em 2014 eu estava ali no portal do PDE interativo, foi quando eu me deparei com uma abinha diferente que eu não tinha visto em outros, em outras épocas, tava escrito ali, Programa Escolas de Fronteira e aí eu fiquei pensando “que será esse Programa Escola de Fronteira?”. Daí eu fui pro link, peguei e joguei no Google e abriu lá a página desse Programa Escolas de Fronteira e eu vi que tinha pessoas aqui de São Borja, uma escola de São Borja aparecia ali como intercâmbio. Então, pela leitura dos documentos embaixadores do Programa, tinha um pouquinho do histórico do que foi todo o PEIF e eu na hora “mas eu quero isso pra escola, claro que eu quero” e aí eu preenchi a abinha ali e já em 2014, no finalzinho do ano ali, acho que foi em outubro, novembro, a Universidade UFSM entrou em contato comigo através do e-mail que fica ali cadastrado e logo então em novembro já teve a primeira formação, nosso primeiro encontro lá na UFSM. Foi onde então a gente conseguiu, nós novatos, que não sabíamos ainda bem o que acontecia no chão da escola, tudo isso, né... Porque uma coisa é tu lê os documentos, como é que acontece e outra coisa é tu ouvir relatos de pessoas que já estavam fazendo acontecer um Programa nessa grandeza toda. E aí foi um momento bastante rico pra nós porque a gente pôde ouvir colegas aqui de São Borja, de Itaqui, de Uruguaiana que já estavam há um bom tempo trabalhando, desenvolvendo esse Programa dentro da escola e também ali da região de Foz do Iguaçu que estiveram junto, professoras do outro lado, né, também vieram aqui conversar então foi um momento assim bastante importante e foi quando eu me dei conta “mas olha que eu dei uma cartada certa porque era exatamente isso que eu estava buscando pra qualificar a escola em alguma coisa mais”. Porque não adianta a gente ter, ter material, né, colocar cortina nova, ar condicionado, la la la e sem pensar no que venha realmente ao encontro daquilo que a gente quer como foco da escola que é a aprendizagem dos alunos. Qualificar, fazer uma escola diferente das outras. Então, hoje eu posso dizer que a Escola Aparício Silva Rilo tem um diferencial em São Borja perante as outras escolas, ãaa, da rede estadual, que não se credenciaram num Programa como esse, né.

E - Que que a senhora acredita que o PEIF trouxe de modificações assim já, no momento em que se aderiu e as pessoas ficaram sabendo que a escola era uma Escola de Fronteira?

Um impacto POSITIVOOO. Desde os pais, até os alunos, eles vibraram com isso porque, né, poxa vida, ser uma escola INTERCULTURAL de Fronteira tem um peso, né?, perante os olhos da comunidade e nós de imediato então já, agora em 2015, como... isso foi um ponto negativo, quee as verbas custaram a ser liberadas a gente não sabia... Então a gente foi fazendo umas modificações dentro da escola já pra, com o objetivo de desenvolver, fazer um diferencial como escola de fronteira, que não precisasse dessa verba, que não precisasse desse investimento, que foi mudar o currículo da escola. Então, já em 2015, no início ali nós já iniciamos, a Secretaria da Educação – SEDUC autorizando que nós iniciássemos o espanhol desde os anos iniciais, que não tinha. E agora para 2016 nós já mudamos, do sexto ano em diante,

do fundamental que era apenas um periodinho de espanhol, passarão a ser dois períodos e isso então vai para o Ensino Médio, hoje o Ensino Médio Politécnico, ainda é meio engessada a base curricular ali, mas permanece um período em cada série do Ensino Médio também. E isso assim ó, eu posso te dizer, Suelen, que foi bastante importante, o trabalho que é feito nos anos iniciais não tem preço, porque as crianças vibram eles estão “hablando”, cantando em espanhol. Em tão curto tempo e eles já começam a ver assim ó, os “hermanos” de uma outra forma. Porque eu, como coordenadora, eu pedi pra professora que assumiu as turminhas ... ãaa... que ela fizesse isso, que não centralizasse na questão da gramáticaaaa, nem nada, mas que centralizasse mesmo na fala, em retoma o outro, de trabalha essa questão do respeito do outro, né... porque infelizmente é cultural isso em nós, nós temos essa rixa, meio que, né, com o outro lado, com os argentinos, a gente podendo... tem boas piadas de argentinos e brasileiros. Então, que ela pudesse estar trabalhando com as crianças nesse sentido, não precisa eles aprender a escreverem nada agora, né, nos anos iniciais... Tem todo o resto da vida pra eles aprender a escrever, aprender a gramática de língua espanhola. E é um amor porque eles já recebem a professora falando em espanhol com ela. Ela ficou apaixonada pelos pequenininhos e foi assim bemmm, veio bem a calhar, foi assim um presente porque a profe que é formada em espanhol ela também tem a formação em magistério, curso normal, que é pra trabalhar com os anos iniciais, então, fechou assim bastante. E assim posso te dizer que a escola ta diferente e pra esse ano assim eu estou me retirando, infelizmente, estou indo pra fazer um outro trabalho no âmbito da Coordenadoria Regional da Educação que eu vim fugindo, fui convidada desde o ano passado pela coordenadora, mas vim fugindo porque eu queria dá continuidade pra aquilo que eu havia sonhado junto ali, né. Mas com toda a certeza a escola fica em boas mãos, já está encaminhada, já está direcionada e o que eu quero é vê bons resultados, vendo essa escola “bombá” na questão do intercâmbio cultural aqui com os nossos hermanos.

TÓPICO III

E- Professora, o terceiro ponto é a respeito justamente de uma coisa que a senhora salientou bastante que é esse intercultural. O que a senhora entende por esse Intercultural, que está já no nome do nosso Programa e como a senhora acredita que isso pode ser dar. E quais foram as trocas que se não promoveram pela falta de verba, enfim, que vocês pretendiam ou que a senhora almejaria para essa escola?

PM – Primeiro, respondendo a primeira questão sobre interculturalidade, entendo que é algo assim que vai além, estrapola a questão da fala que nós falamos anteriormente, né, de aprender a falar a língua do outro. O falar a língua do outro vai servir somente como elo pra poder os dois povos se comunicarem de uma melhor forma. Então, a interculturalidade, é é conhecê o outro, conhecê o que o outro pensa, os costumes do outro, conhecê como ele age pra podê a partir disso saber respeitá-lo melhor. Porque uma cultura é diferente da outra e é nesse sentido que a língua, penso que seja a primeira coisa que a gente precisa dominar pra podê se comunicá melhor, pra podê entendê melhor o outro. E, com certeza sim se eu ficasse, mas como eu te disse fica em boas mãos, a professora quee vai me substituir ela também tem assim bastante vontade de fazer a diferença, ééé vai se estender alguma coisa que a gente já estava

pensando, a gente estava pensando assim pra iniciar o ano já nas duas línguas, os indicadores na escola com isso e uma outra questão que a gente estava assim bem ééé empolgada pra fazê era levar os alunos nossos aqui no primeiro tempo até que não nos dessem a escola de link lá do outro lado, né, mas levá os alunos pra conhecê lugares aqui próximos, nós temos uma fábrica de chá que é poucos kilometros de Santo Tomé e ali então é uma coisa assim que dá pras crianças entrarem em contato com a cultura do outro porque o chá éé... aqui de Santo Tomé, aqui da Argentina é famoso, né. Nós saímos daqui, eu deixo de comprar meu chá no mercado de São Borja e vou do outro lado comprar porque os chás dali são maravilhosos, então, isso assim ia ser uma coisa beem importante. E outra coisa que eu havia pensado assim ó, as turmas do 4º e 5º ano que eles trabalham a história jesuítica e então levar eles nos dois lugares, nas nossas ruínas de São Miguel e nas ruínas de San Ignacio que é aqui perto também do outro lado e com isso eles fazerem um paralelo de diferenças e semelhanças o que que tinha entre os dois povos e com certeza, Suelen, eles iam chegar a conclusão que a nossa colonização aqui, apesar de ter o Rio Uruguai no meio é a mesma, não é a toa que nós nos chamamos de *hermanos*, somos mesmo irmãos pela nossa formação inicial, de onde nós viemos, né. Sãoborjenses e essa região aqui próxima, Itaqui, Santo Antônio por ali tudo e ali São Tomé, um pouquinho mais ali Alvear ela é descendente do bugre das missões. Então assim eu tenho certeza que ia ser uma coisa bastante rica, será uma coisa bastante rica para o conhecimento dos alunos, né. E os alunos entendendo isso, que nós nascemos da mesma raiz, com toda certeza vai fortalecer aquilo que eu considero muito mais importante do que tudo que a gente discute que é a questão do respeito entre os seres humanos, né. Entendendo o outro a gente vai aprender a respeitar porque que o outro é assim. E, além disso, questões assim bem importantes que são diferentes, como o sobrenome que eles levam, né, a moça quando casa aqui no Brasil a família dela é a nova com o maridos com os filhos e ali não, a família é a raiz, pai e mãe e inclusive depois que elas falecem, elas voltam pro seio da família inicial, não pro marido. Então tudo isso são coisas que dá pra gente levar ao conhecimento que os alunos não sabem e as vezes até não entendem, né. Eu lembro que quando eu fui pra conhecer em Buenos Aires o cemitério lá, que eu queria saber onde é que Evita estava enterrada porque Evita pra mim foi assim uma mulherrr bomba na nossa história, forte, guerreira ... e foi uma mulher que nasceu pobre, que conquistou, né, pela vontade, pelo talento dela, pela inteligência e por tudo mais e aí eu fui procurar onde que a primeira dama está enterrada e eu fui nos monumentos procurando, e aí a pessoa que cuidava, que cuida lá o cemitério perguntou o que que eu estava procurando e eu perguntei, né, “onde é que está enterrada Evita?” e ele me levou então num túmulo bem simples, que não era dig..., digamos assim que não era o que eu estava imaginando que uma primeira dama de um país estivesse enterrada e aí que ele me explicou essa questão de que volta para o seio da família. Então, como ela era de família simples, ela voltou pra simplicidade, pras origens dela. Então assim, Suelen, eu acho assim que isso vai fazer muita diferença. Penso que esse Programa que está sendo abraçado com todo esse amor e carinho pela professora Eliana e por vocês todas ele tem um resultado muito mais do que simplesmente a questão gramatical, a questão lingüística, né. Vai estreitar laços entre dois povos, hoje diferentes, separados aqui no nosso caso pelo Rio Uruguai, mas irmãos de nascimento porque somos da mesma raiz.

TÓPICO 1

E- Professora, então eu peço agora que a senhora se apresente, diga de onde é, e também algumas questões aqui da fronteira que a senhora possa colaborar com a nossa pesquisa.

Bom dia, Suelen! Meu nome é L, eu sou natural de São Borja, trabalho na Escola K que é uma escola municipal aqui da cidade mesmo, sou formada em Letras Português- Espanhol, faz um ano e meio que eu estou no Programa, não participei do "CRUCE", na época que eu entrei na escola tinha já o Programa, mas as meninas que iam sempre eram as meninas da tarde, do turno da tarde porque era voltado para as séries iniciais essa participação no "CRUCE". Então, eu não tive essa experiência ainda.

E - E sobre aqui a fronteira, o que tu me diz dessa região, o contato com a nossa vizinha Santo Tomé, se tu presenciou o fato da ponte, antes da ponte e depois da ponte, se tu acha que teve alguma evolução...

PL - A respeito disso, eu geralmente estou indo pra Argentina, é o fato do comércio é bem, é bem explorado pela minha família, nós sempre estamos indo pra lá. Eu propriamente gosto de ir pra lá pra eu ter mais um contato devido a eu trabalhar com a língua. Agora o fato da ponte eu não me recordo muito de antes, né, de antes... Depois da ponte eu sei que teve bastante evolução, tanto no mercado quanto ãaa...assim no fato da língua pros alunos aqui e professores, mas eu não me recordo assim da evolução comercial.

E - E das relações sociais tu também acha que isso tem influência, na parte cultural as pessoas exploram lá, exploram aqui, vem fazer festa digamos ou em participação de eventos como teatro, enfimm, o que tenha?

PL - Sim, sim, desculpa esse fato eu não tinha me recordado. É fato de dança, como assim ó, nós temos aqui duas escolas já de dança eles tem umaaa, umaaa... não me vem agora na memória, mas várias vezes por ano vem o pessoal da Argentina pra vir aqui no, no dançá, nessas escolas de dança. É também tem o fato de boate, tipo nos fizemos bastante festa lá e eles vem pra cá também dançá, sabe? É bem bom! Lá na Santino, bastante que nós vamos noutro lugar que sai uma festa meio heavy, a gente vai pra lá, é muuito bom! Áaaa...no comércio a gente sente assim ó, que o pessoal daqui para atender "eles" já está bem apto eles tem umas palavras do seu vocabulário que eles já conhecem bastante, então, pra poder facilitar o atendimento e vice-versa.

E - Então existe um portuñol?

Sim, pra facilitar. Sim, existe um portuñol. Existe esse portuñol pra facilitar essa comunicação com eles e lá eles já são assim ó, o portuñol deles é bem melhor que o nosso. Digamos lá, se a gente for falar alguma palavra em espanhol eles já falam em português pra gente, sabe? O que facilita bastante. Eles evoluíram acho que bem mais que nós.

E - E ao que que tu acha que se deve isso... eles terem mais interesse, eles terem evoluído mais, por que que tu acha isso?

PL - Eu acho que a, que eles são um povo que procura facilitá, mais as coisas.

E - Para o brasileiro?

PL - Não pra eles mesmos, em benefício a eles. A gente aqui, nós brasileiros somos mais devagar nessa parte assim, sabe?

TÓPICO 2

E- Então Professora L, o segundo tópico é sobre a questão do PEIF que tu já tinha introduzido. Então, tu participa do PEIF há quanto tempo, eu quero tu repita pra mim, em que função que tu tens, por que que tu decidiu aderir ao Programa, quais são os pontos positivos e negativos que tu encontra no Programa e quais são as tuas perspectivas com relação a ele.

PL - Ok! Faz um ano e meio que eu estou no Programa. Os pontos positivos que eu considero do PEIF é que ele faz a gente se aproximá bem mais dos argentinos, tá. Éé ...a língua facilita também, a parte cultural bastante, pra nós aqui é importante isto, né, essa aproximação principalmente pela parte cultural eu acredito porque pra língua é um campo que tem que ter sempre assim um contato mais próximo que nem mesmo eu como professora de espanhol não tenho.

Os pontos negativos do Programa eu acho assim o fato dele demorá um pouquinho pra chegá, o fato do “CRUCE” também foi um ponto que não aconteceu, começou bem e depois parou, sabe? E quando as pessoas estavam quase que acostumando deu uma trancada então é um ponto negativo pra mim. Áaa... eu não consegui participar então dessa parte que seria bem melhor, então eu acredito que seja um ponto negativo.

As minhas perspectivas é de que o Programa continue e evolua, né. Que a gente tenha mais ganhos com ele, que eu acredito que é um Programa que tem um benefício ótimo pra todos nós, mas eu quero que ele ande, que ele vá pra frente.

E - E quais são as ações que tu pretendia colocar em prática? O que que tu te imagina fazendo dentro do Programa? Nas tuas possibilidades, com os teus alunos... o que que tu imagina que tu poderia empreender com eles?

PL - Bem mais assim a parte cultural. Os meus alunos eles tiveram uma iniciação, né, e tem alguns que já saíram até da escola, que foram para o nono ano e já saíram não tiveram essa evolução então quanto ao Programa. Éé .. na parte cultural mesmo, deles aprenderem todos os costumes e coisas da Argentina e, e eu não tive essa oportunidade de dar uma experiência para eles lá. Eu gostaria muito de poder levá-los pra lá pra eles poderem conhecer essas culturas. Eles só tiveram o conhecimento, não tiveram a experiência e eu quero que eles tenham isso.

E - E por que tu acha que é importante, que é relevante para os teus alunos saber, conhecer e entender a cultura do outro?

PL - Pelo fato de nós sermos da fronteira.

TÓPICO 3

E- Então professora, o terceiro tópico é sobre o que seria o Intercultural que já está no próprio nome do Programa, né? O que que tu acredita ... como tu acredita que isso pode se dar na prática? Essa questão dessa interculturalidade que o Programa pede...E se houve alguma troca, não que tu tenha promovido, mas que a escola tenha promovido e tu tenha presenciado nesse sentido intercultural.

PL- O que é interculturalidade então, né? Interculturalidade pra mim é eu poder trabalhar ãaa...a cultura dentro de vários, várias disciplinas, dentro de váriasss... seria outra palavra, não me ocorre agora...

E - De forma interdisciplinar?

Interdisciplinar! Isto! Porque não basta eu só trabalhar na língua espanhola todos, todas as coisas que éé.... que eu poderia trabalhar, tipooo... língua, cultura, história, tudo isso poderia ser dentro de outrs matérias, né? Porque a história não vai ocorrer sozinha sem eu ir pra Argentina e conhecer um pouco de lá, a Geografia também, o Português ele tem os seus traços de semelhança com a Língua espanhola, então, tudo, tudo está ligado à Argentina ou a outro país. Então se nós somos fronteiras nós temos de trabalhar de forma intercultural, interdisciplinar tudo isso, pra mim seria dessa forma que se faria o conhecimento intercultural.

TÓPICO 4

E - Quantas línguas tu falas e também se os teus alunos falam outras línguas...quantas? quais?

PL - Eu falo somente o português e espanhol. Tenho uma vontade enorme de ter um conhecimento maior em inglês, mas não consigo. Não é uma língua que me facilita bastante. Os meus alunos eles tem aula de português, língua espanhola e língua inglesa e eu acredito que eles tenham um conhecimento básico e que seja confortável para eles chegarem até uma faculdade tal... mas na língua inglesa para eles dominarem, eles não dominam, mas no espanhol acredito que sim.

E - E o que que seria dominar a língua?

PL - Dominá seria eles...tipo.. chegá uma pessoa que fala a língua espanhola e eles conseguirem ter um entendimento e eu acredito que tenham, do 5º ao 9º ano.

E - E saber uma língua, o que é SABER uma língua?

PL - Saber uma língua acho que seria falar com um nativo e tu não ter nenhuma dificuldade.

E - De entendimento e de comunicação?

PL - Sim, siimm.

PC – SÃO BORJA

TÓPICO I

E- Bom professora, nós vamos começar então com o tópico I, eu gostaria que a senhora se apresentasse, dissesse de onde é e falasse um pouco sobre a situação de morar aqui em São Borja, o que a senhora presenciou com relação a essa fronteira e com relação a construção da ponte, se a senhora viu se houve alguma evolução, enfim...

PC - Bom, então eu sou a professora C, trabalho na escola Y há 20 anos eee, não nasci aqui em São Borja, nasci em Santiago, mas vim com 9 meses pra cá, então praticamente eu sou sãoborjense. Áaaa morar numa fronteira é muito especial porque nós temos o contato mais direto com outro país. Eee quando criança esse contato não era tão direto porque nos distanciava muito por não ter a ponte, né. Então os nossos pais que iam, né, na balsa e quando criança eles não nos levavam. Então o pai e a mãe iam em Santo Tomé e não iam até a cidade de Santo Tomé, eles iam num Centro Comercial que tinha próximo ao Rio ali, então eles não chegavam a conhecer, eu acredito, a cidade de Santo Tomé. Então era próximo o Formigueiro que eles chamavam. Então eles iam ali e faziam as compras e retornavam de balsa pra cá e nós não tínhamos contato até então com, com os argentinos. Era muito pouco quando criança. E depois que com a ponte internacional o nosso contato ele se ampliou, né. Assim pela ida e vinda, né... a nossa ida lá, então, São Borja e Santo Tomé se transformaram as duas cidades depois da Ponte. Sabe a gente vê muita evolução da nossa cidade e a evolução de Santo Tomé. Porque quandooo, logo que eles construíram a ponte era muito diferente a arquitetura, as construções de Santo Tomé e hoje a gente vê, até o pavimento nas ruas era diferente.

E - Diferente em que sentido, profe?

PC - Assim, ele era ruaaa, assim não tinha pavimento era rua de chão. Sabe, era tudo, ele não tinha o progresso assim, ééé... estrutura a cidade, né. Na, na, na via, na via urbana, né, era muito simples a, a vida ali. Eu acredito que São Borja e o nosso país também ajudou o crescimento de Santo Tomé, né, assim como Santo Tomé também ajudou... Porque assim, quando o nosso, o nossoo dinheiro ele está desvalorizado eles vêm aqui e quando o deles, né, se desvaloriza lá, nós vamos lá. Então assim esse contato de trocas de compras nós temos bastante. E a cultura também porque eles vêm nas apresentações aqui, né... Nós vamos, nós temos uns quantos representantes que vão nos representar lá, tanto em Santo Tomé quanto nas cidades ali de Corrientes, eles vêm de todo... eles vão... Áaa... principalmente da cultura gaúcha, nós temos um casal em São Borja que eles ganharam um festival que teve em não lembro qual a cidade ali, mas não em Santo Tomé, mais lá... Eee, e representando a nossa cultura, né, do Rio Grande do Sul lá na Argentina, que são parecidos, né? ...as músicas, as, as ...a dança é meio que parecida, mas tem as suas diferenças. Áaa... então, nós tivemos um maior contato com eles depois da ponte.

E - E relações sociais assim...de amizade ou...

PC - O laço de amizade ele aumentou muito, na minha visão, né... na minha visão ele aumentou muito porque nós, nós tínhamos meio que uma discriminação, eu não sei...o futebol que nos, né?! Queee, quee nos fez isso, mas o contato que a gente tem com eles a gente vê que não é, né? ... que era só aquele estereótipo que criaram e que

agora a gente vai desconstruindo isso, né, pelo laço de amizade. E a educação pra São Borja então foi um ponto assim ó, fundamental pra que isso terminasse, né? Então hoje nós temos outra visão, né, deles. Então eles nos encontram na, naa... em qualquer local eles nos reconhecem, eles têm uma afetividade muito grande, eles têm, sabe?...uma receptividade muito grande conosco.

E - E a senhora vê da parte dos brasileiros a mesma receptividade?

PC - Não, eu digo na educação. Agora quanto ao comércio eu vejo que tem esse distanciamento ainda... Quando a gente chega lá, depende do local, do estabelecimento, eles não nos tratam com a mesma, né... mas, é a mesma coisa aqui. Mas na educação é diferente, a educação é diferente, os professores são maravilhosos, são super amigos e depois de eles criarem um laço de carinho eles não acabam, porque eles querem, eles querem conversar contigo, nem que ...com mensagem, sabe...de qualquer forma eles querem conversar...

TÓPICO 2

E- Bom professora C, então o segundo tópico é... diz respeito ao PEIF. Então eu quero saber há quanto tempo a senhora pertence ao PEIF, em que função a senhora participa, porque aderiu ao Programa, porque resolveu aderir porque é um convite, né, em relação aos professores, quais são os pontos positivos e negativos e quais são as suas perspectivas com relação ao Programa?

PC - Então eu comecei no Programa... a escola aderiu ao Programa em 2009 e nós começamos a trabalhar no Projeto, até então, em 2010. Eeee nós tínhamos 6 professores quee, que a diretora convidou das séries iniciais porque lá na Argentina seria a troca com professores das séries iniciais. Então a diretora convidô todos os professores das séries iniciais, mas quee, me parece que 5 iriam fazê, né essa troca...iriam fazer o CRUCE que é essa ida lá e o professor da Argentina aqui e na época eu era professora do 1º ano, eu aceitei fazer, né, essa experiência eee, e assumi a responsabilidade como professora, né...de, de assumir uma turma do 1º ano lá... eee, ee nesse primeiro ano, na chegada, ele nos assustô... porque o espanhol era uma coisa muito distante pra nós, né? Apesar da proximidade, algumas coisas a gente entendia, mas muitas nós não tínhamos conhecimento. Eee, ee o que apavorô nós era aquele contato, nós não podermos entender o aluno. Mas, quando nós chegamos lá, nós fizemos toodos aqueles encontros com os professores, toda aquela preparação e, na época, ãa era a professora Eloísa que era a coordenadora da SMED e daí a professora Eliana também, então a professora Eliana vinha junto com aquele que eraa tercerizadoo...o IPOL. Isso, nós tínhamos um acompanhamento deles, eles nos fizeram toda a preparação pra nós começarmos, né... eles nos ensinaram o mapa conceitual, o projeto de aprendizagem ee, nós colhíamos as informações dos nossos alunos aqui e eles colhiam as informações dos alunos deles lá. O que eles gostariam, né ...de conforme o interesse de cada um, o que eles gostariam de sabê e pra nós começarmos o nosso projeto. Eee na época os alunos lá eles queriam sabê das brincadeiras, então, deu um tema muito fácil porque através da brincadeira tu tem um contato melhor com as crianças porque brincando, né... nós aprenderíamos... Nós tivemos a graça de ter esse tema. E na época eram duas

professoras que iam, daí fui eu e a professora Angélica pra, praa assumí as turminhas. Eee, e nós chegando lá, quando nós nos deparamos com as crianças nós vimos que era outra realidade, né. Quee o carinho numa criança, sabe, a afetividade dele, ele nos passavam, ãa passaria toda aquela dificuldade que nós tínhamos de entendê eles. Nós aprendemos muito, apesar de ser pouco tempo, nós tivemos acho que 4 aulas com as crianças lá só, no 1ºano ... eee, ee, mas nós aprendemos muito com o contato com as crianças, tanto o espanhol, quanto esse laço de afetividade que nós criamos com os nossos alunos e lá nós criamos também com eles. Eee a gente viu bastante diferença assim também, a, a carência financeira das crianças argentinas, principalmente nas escolas que nós estávamos trabalhando. Eles tem a carência parecida com a nossa, da nossa escola lá, da zona onde eu trabalho ee, e eles eram bastante parecidos nesse ponto, nós tínhamos que assessorá eles com material, mas a aprendizagem que nós tivemos foi excelente ee, ee muito mais, né, a, aaa receptividade e o acompanhamento das nossas colegas da argentina. Então a diretora, a vice-diretora, então eles nos acolhiam muito bem. E assim vice-versa aqui, né. Então os professores de lá vinham trabalhar aqui e eles tinham mais facilidade porque eles assistem as nossas novelas, eles escutam mais as nossas músicas, né... diferente de... Agora está pegando um canal aqui, eu tô assistindo na TV, mass é muito raro de nós fazermos isso e nós não temos o hábito de escutar música, né argentina, nós não assistimos a TV argentina ee, ee eles tem isso lá, e pra eles é muito melhor. Mas eles achavam os nossos alunos mais agitados que os deles, então eles tinham essa dificuldade...

E - E ao que a senhora acha que se deve isso?

PC - Não sei... Eles tem assim... 3 recreios lá. Então eles batem um sino... eu acredito que seja cultural, porque eles batem o sino e as crianças saem sem licença eles saem da aula e voltam... quando bate o sino eles retornam. Daí meia hora bate de novo, cinco minutos, daí eles saem, sabe... Eles tem isso desdeee, é a cultura... desde criança eles são habituados assim... E aqui os nossos eles só tem um recreio de quinze minutos, então, naquele momento que saem eles saem correndo...então é diferente a cultura deles. E eles parece que são assim mais calmos assim, pra, pra se estar... Acredito que, que seja a maioria deles, na escola específica que eu trabalhei, né...não sei nas outras escolas. E pena que foi pouco tempo.

E Uma atividade que a senhora gostou de ter trabalhado com eles... a senhora se lembra?

PC - As brincadeiras e as historinhas infantis

E - E a senhora levou as brincadeiras daqui?

PC - Sim, as brincadeiras daqui. Tudo o que nós trabalhávamos com eles lá eram as coisas daqui...

TÓPICO 3

E- Professora, o terceiro tópico é então sobre o que a senhora entende pela palavra intercultural que está já no nome do nosso Programa e como a senhora acredita que essa interculturalidade pode se dar dentro do Programa de uma maneira efetiva e quais foram as trocas que a senhora acha que já promoveram essa interculturalidade.

PC - Bem, então a interculturalidade é um temaaaa... muito especial pra nossa cidade. Principalmente pra nossa cidade e eu como professora e hoje como coordenadora... porqueee é um tema assim meio que cria uma barreira entre os professores, né, a comunidade de toda a escola pra escola aceitá, nós caminhamos aos passos lentos, né, pra escola aceitar que a escola é intercultural e que trabalhando a matemática nós temos que trabalhar a interculturalidade, trabalhando a história nós temos que trabalhar a interculturalidade e não só nas séries iniciais nós temos que fazer isso, mas na escola como todo, tanto no ensino fundamental como na educação de jovens e adultos que nós temos na escola. Então, essa interculturalidade é um tema muito especial como eu já falei e que nós como professores devemos...ãaa... usar esse tema naaa...mais amplo, né. Nós temos... eu acredito que nós temos que aceitar.. nós que eu falo, no geral da minha escola, não em temas específicos e professor específico, mas a escola como todo. Porque é nós conhecermos o outro, eu acredito de uma forma maiss, de uma forma maiss...ãaa...simples, né. Não precisa nós fazermos coisas grandes pra nós conhecermos a cultura do, de pessoas tão próximas a nós, né... Nós vivemos...só o que nos separa é o Rio e nós temos tanto distanciamento, né... Então, eu acredito que a interculturalidade é nós trazermos essa história e não como ali é o fim, mas como é uma extensão, né, de pessoas e que nós devemos conhecer a história deles, conhecer a cultura deles, a história deles de forma simples, né, nãoo...eu acredito que seja isso.

E - A senhora acha que já foram promovidas trocas e quais seriam essas trocas...

PC - Muito, muito. Assim o conhecimento da, da cultura deles nós, nós... O crescimento de 2010 que foi que eu participo do Programa até hoje muito, foi muito crescente, né. Cada ano as experiências que nós temos nos encontros que nós temos do PEIF... éé..em Foz do Iguaçu, em Santa Maria, que nós escutamos os colegas... a, aaa fala dos colegas nos mostra, né, essa crescente, essa aproximação e essa interculturalidade acontecendo.

E- E as ações aqui, elas continuam embora não tenha o CRUCE? De que maneira?

PC - Nós, o ano passado em 2015 e 2014 nós não tivemos o CRUCE, né. Em 2014 nós tivemos até umas visitas e algum contato com os professores, mas em 2014 já começou o governo da Argentina, né...eles não darem muita ênfase ao Programa. Então, os professores estão buscando pelaaa, por Corrientes que é a Província deles ali, pra que eles de repente consigam, né, fazê essa, essa aproximação novamente, mass, mass ...ãaa...

Mas assim ó, daí nós não fizemos o CRUCE, então como vem recurso pra escola e nós temos que, quee mostrar, né, o que a escola promoveu com as ações do CRUCE, com as ações do PEIF, nós adquirimos materiais, né, com o dinheiro e nós temos um oficinairo que nós podemos pagar com o recurso do PEIF... O ano passado nós não recebemos recurso do PEIF, nós trabalhamos o 2014 com o recurso do outro ano, né, porque veio no final então nós trabalhamos o 2014 com o oficinairo com o recurso do ano anterior e o ano passado nós não recebemos o recurso do PEIF. Eu não sei se não no finaalll de dezembro depois que nós entramos em férias porque eu não falei

com a diretora, mas ...ãaa... dessa forma nós trabalhamos com o professor, trabalhando na sala de aula a música, as brincadeiras...Então, cada professor teria que fazer a apresentação de uma música, de uma brincadeira para as crianças terem o contato... Áaa... e a professora que era oficineira ela trabalhava com temas mais específicos, por exemplo, no jardim ela trabalhava as cores, né, no primeiro ano ela trabalhava o alfabeto e os numerais e assim com temas, aí trabalhava as profissões, noutra ela fazia maquetes, então assim ela foi trabalhando diversificado, mas não com tema do interesse do aluno pra saber de lá...nós, não foi trabalhado, porque não, não teve esse elo.

TÓPICO 4

E - Profe, então quero saber o que a senhora entende como sendo o foco do PEIF, o que é o principal objetivo do PEIF?

PC- Então eu, na minha visão, desse tempo que eu tenho o PEIF é fazer essa troca, né, da cultura, é um conhecer o outro, aproximar pessoas tão próximas e que acredito que alguma coisa nos distanciou muito, né, deles e que eles estão tão próximos de nós... e que nós precisamos e nós temos a obrigação de nos aproximar, né. E o PEIF foi uma forma de aproximação excelente, na minha visão, de aproximação e de conhecimento, e de afetividade, de ligação ...todos o que liga a, a o nosso país a nossa cidade especificamente a cidade próxima de Santo Tomé e de um país próximo que é a Argentina.

E - Pra trabalhar no PEIF é necessário saber a língua espanhola?

PC - Não, não é necessário saber a língua espanhola porque o propósito do PEIF é a aprendizagem por meio do contato, por meio natural, né, da aprendizagem. Então, não é.

E - E quantas línguas a senhora fala? A senhora fala mais línguas... e os seus alunos, a senhora percebe a presença de alunos que falam mais línguas na sua sala de aula ou eles estudam mais línguas...a senhora considera que eles falam outras línguas além do português?

PC - A língua que eu falo, né, é o português, estou tendo algum conhecimento... o meu conhecimento do inglês foi na, na sala de aula e o espanhol como nós não tivemos, eu não tive nenhuma cadeira de espanhol, né, na graduação, no ensino médio não tive nenhuma cadeira também, mas inglês sim, que até então era a disciplina que, que era universal, né...Então eu não tinha nenhum conhecimento, nunca fiz nenhum curso de espanhol, a não ser assessoria, né, que nós tivemos, com cursos bem básico, né, mas foi só isso. E os nossos alunos agora estão tendo mais interesse pelo professor, acho que pela motivação do professor, de aprender o espanhol, né. Mas eles não tem uma línguua, a língua que eles falam é o português, mas a gente vê o interesse maior na aprendizagem da língua e nas séries iniciais nós vemos que eles tem, eles aprendem com mais facilidade.

E - E a senhora vê que os professores envolvidos no PEIF, eles estão mais motivados a aprender essa língua?

PC - Sim, sim, eles estão mais motivados e eles agora no curso, que nós tivemos, né, tanto eu quanto meus colegas nós buscávamos com um, com outro pra ver como que era, sabe? Nós buscamos e com essa busca nós tivemos um maior conhecimento, né. Então, aquilo nos forçô a buscá, né... e foi de uma forma excelente eu achei o nosso curso. Excelente porque nós aprendemos receitas, né... Então, de uma forma bem simples, e de uma forma gostosa, né de aprendizagem. Então nós buscamos muito, não só eu como os meus colegas também... nós tivemos dificuldades, né, porque nós temos muito básico, mas nós tentamos e com essa tentativa nós aprendemos bastante.

E - Profe, pra encerrar: o que é saber uma língua?

PC - Eu acredito que saber uma língua é entender o que o outro está falando, né, o que o outro está nos passando, né... Não só, eu acredito de formaaa, de formaaa ãaa escrita e de forma formal, mas que é entendê o outro, né, que tem uma linguagem diferente.

E - Só entender ou também se comunicar?

PC - Mas a comunicação éé, é fundamental. O não entendimento nos preocupa, né, e nos deixa ansioso. Porque as vezes quando estamos conversando com uma pessoa que ta falando espanhol, ali as nossas colegas da Argentina, elas falam pausado, né, pra que a gente possa entendê melhor elas e nós também da mesma forma. Então assim há essa preocupação de que o outro entenda o que nós estamos nos comunicando. Mas uma língua é fundamental, eu acredito, de nós conhecermos o básico principalmente para a comunicação.