

**OS REFLEXOS DA FALTA DE  
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS  
EM CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS  
DO MATO GROSSO DO SUL**

DALINGHAUS, Ione Vier<sup>1</sup>  
PEREIRA, Maria Ceres<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Mestre em Letras pela UNIOESTE.

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados e Colaboradora da UNIOESTE.

**RESUMO:** O presente artigo tem o intuito de suscitar uma reflexão sobre situações observadas durante uma pesquisa de Mestrado realizada em Ponta Porá/MS, na fronteira Brasil/Paraguai. A investigação ocorreu no período de 2007/2008, em uma escola pública municipal em que o percentual de alunos oriundos do Paraguai ultrapassa os 90%. Trata-se de uma pesquisa etnográfica que, entre outros resultados, trouxe à tona alguns problemas decorrentes da falta de políticas linguísticas em escolas próximas a linhas de fronteira. Para esta reflexão, buscaram-se autores como Savedra (2003), Oliveira (2003), Calvet (2007), Pagotto (2007) e outros teóricos que reconhecem a necessidade de reflexões mais pontuais que atendam também às peculiaridades regionais. Abordam-se também, neste texto, alguns avanços já constatados em relação às faixas de fronteira, especialmente no Mato Grosso do Sul. Percebeu-se, durante a pesquisa de campo, que, em virtude da falta de políticas linguísticas adequadas a contextos sociolinguisticamente complexos, alunos e professores convivem em situações de conflitos étnicos, linguísticos e culturais, o que pode comprometer o rendimento do ensino/aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas linguísticas; Fronteira; Ensino.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to discuss some linguistic-related situations that were observed during a Master's research in Ponta Porá (Mato Grosso do Sul, Brazil), a city located on the border between Brazil and Paraguay. This research was implemented in the years 2007 and 2008, in a municipal public school in which most of students had come from Paraguay (more than 90%). This ethnographic research shows some problems related to the lack of linguistic policies in schools located in border areas. Some authors support this reflection, such as Savedra (2003), Oliveira (2003), Calvet (2007), Pagotto (2007) and other theoreticians that admit the need of more reflections on regional linguistic aspects. Some results of studies on land frontiers, especially in Mato Grosso do Sul, are also discussed in this text. The field research showed that, due to the lack of suitable linguistic policies for sociolinguistically complex contexts, students and teachers experience situations based on ethnical, linguistic and cultural conflicts that might compromise the teaching/learning performance.

**KEYWORDS:** Linguistic policies; Border area; Teaching.

## I INTRODUÇÃO

Dos 15.700 km de divisas geopolíticas existentes no Brasil, a maior parte está relacionada a países hispano-falantes. Conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa –, há na fronteira brasileira 10 países, 11 estados e 120 municípios, somando-se, nestes, 5.500 escolas, quase 600 mil alunos e 28 mil professores. Muitas dessas escolas estão localizadas nas denominadas fronteiras secas,

que não apresentam marco geográfico, intensificando assim a liberdade de ir e vir das pessoas e tornando tais contextos sociolinguisticamente complexos. Os dados apontados demonstram a relevância dos estudos em espaços fronteiriços, haja vista a complexidade gerada pelas línguas em contato/conflito.

O presente artigo tem o intuito de refletir sobre algumas situações observadas durante a pesquisa de Mestrado realizada na fronteira Brasil/Paraguai em 2007 e 2008. Trata-se de uma pesquisa etnográfica que, entre outros resultados, trouxe à tona alguns problemas decorrentes da falta de políticas linguísticas em escolas próximas a linhas de fronteira.

Na investigação realizada, conheceu-se a realidade de uma escola municipal de Ponta Porá/MS, localizada a menos de cem metros da divisa com a cidade de Pedro Juan Caballero, Paraguai. A referida escola, doravante denominada *Escola Brasiguaia*, deixou de ser estadual em 1994, quando foi incorporada à rede municipal de ensino. Esse estabelecimento conta com 96 funcionários, dos quais 64 são professores, e os demais, servidores no setor administrativo. A escola é mantida com recursos vindos do PDDE – Programa Dinheiro Diretamente na Escola – e tem o apoio da Secretaria Municipal de Educação, que garante os uniformes e a merenda escolar. Porém, de acordo com a direção do estabelecimento, esses recursos não são suficientes para mantê-lo; por isso, frequentemente são organizadas promoções beneficentes. A insuficiência de recursos para garantir um rendimento satisfatório nas atividades realizadas é apenas um dos inúmeros problemas existentes na escola pesquisada, impasses que poderiam ser evitados se houvesse políticas linguísticas apropriadas aos contextos escolares fronteiriços.

A situação linguística dos alunos da escola selecionada é extremamente desafiadora, visto que mais de 90% são *brasiguaios*<sup>3</sup> e a maioria desconhece o português na variedade escrita padrão (BORTONI-RICARDO, 2004) por usá-lo

<sup>3</sup> Existem diferentes definições para o termo *brasiguaios*; porém, na pesquisa realizada, o termo corresponde a alunos que já estudaram em escolas paraguaias e atualmente estudam em Ponta Porá, na *Escola Brasiguaia*.

somente na modalidade informal. Nesse cenário fronteiriço, o português disputa espaço com o espanhol e o guarani, línguas oficiais do país vizinho, o Paraguai. Além destas, uma espécie de língua franca se instala, o *portunhol*, uma mescla do português com o espanhol, que não é a língua do imigrante, tampouco a do nativo, mas é bastante utilizada na modalidade oral. Trata-se de um dialeto fronteiriço que aparece paralelamente ao *jopará*, mistura do guarani e espanhol.

Esse contexto rico e peculiar em situações de bilinguismo encontrado na *Escola Brasiguaia* e em outras escolas de Ponta Porá/MS é, portanto, fonte relevante às pesquisas voltadas ao ambiente de ensino e aprendizagem, cujos desafios se baseiam em políticas linguísticas e opções pelas línguas envolvidas no cenário. É sabido que, em contextos como o aqui retratado, algumas línguas são valorizadas na sala de aula e outras ganham um espaço limitado. No caso da *Escola Brasiguaia*, que tem como língua de ensino o português, a língua espanhola tem espaço menor, sendo oferecida apenas como língua estrangeira. O guarani não faz parte do currículo, aparece somente em conversas informais dos alunos no pátio da escola e, mais raramente, na sala de aula, quando o professor não percebe.

## 2 COMO SURTIRAM AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS?

Antes de abordar alguns fatos observados na pesquisa, convida-se o leitor a uma pequena reflexão sobre a origem e a evolução das políticas linguísticas. Embora essa terminologia tenha surgido recentemente, não se trata de uma novidade. Vale lembrar que, por ocasião do “descobrimento” do Brasil, o país era plurilíngue. No entanto, muitas línguas indígenas faladas naquela época foram paulatinamente deslocadas por uma política linguística que privilegiava a língua europeia – o português.

Fatos relevantes que nos remetem aos séculos XVIII e XIX contribuíram significativamente para a implementação do que hoje denominamos *políticas linguísticas e planejamentos linguísticos*. A imposição do português como língua de uso geral ocorreu no século XVIII, resultando como língua nacional do Brasil após a independência. Contudo, sabe-se

que a esse processo subjazem relações políticas, que resultaram na expulsão dos jesuítas e na proibição do uso da língua geral na Colônia. Aí se esboçava uma política linguística com vistas a uma perspectiva de “construção do monolinguismo”. Atualmente, apesar de minoritárias, as línguas indígenas ainda convivem com a língua portuguesa.

Como afirma Orlandi (2007: 8), “não há possibilidade de se ter língua que não esteja afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica”. Portanto, não há como desvincular língua e política, pois ambas estão relacionadas ao social. Como é impossível para o ser humano viver totalmente isolado, sem qualquer vínculo com os demais indivíduos, a língua é um fato social. As políticas linguísticas deveriam, portanto, ser construídas tendo como base a sociedade e sua história; e essa perspectiva deveria nortear escolhas linguísticas próprias aos contextos, principalmente de minorias linguísticas e de fronteira(s).

Quanto à falsa imagem da unidade linguística do Brasil, Oliveira (2003: 8) pontua que “essa é uma consequência da intervenção do estado e da ideologia da ‘unidade nacional’ que desde sempre, com diferentes premissas e em diferentes formatos, conduziram as ações culturais no Brasil”. Mas, como surgem as políticas linguísticas e como conceituá-las? Calvet (2002: 145) chama de *políticas linguísticas* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística.

Quem pode elaborar as políticas linguísticas e em que medida o homem pode interferir na língua ou nas línguas? Estes são questionamentos aos quais Calvet se remete constantemente. Em *As políticas linguísticas* (2007: 20-21), o autor afirma que qualquer grupo pode elaborar uma política linguística, mas apenas o Estado tem o poder e os meios de formalizar e/ou oficializar em prática suas escolhas políticas. Porém, Pagotto lembra que cada imposição corresponde, de certa forma, a uma exclusão:

[...] qualquer proposição do Estado de política linguística, por mais democrática que seja, terá dentro dela essa contradição. Incluir, pela via do Estado, também significa normatizar e submeter as diferenças

a uma lei. Políticas linguísticas são implementadas de uma maneira ou de outra, em função da maneira como se constitui a relação entre as pessoas e o Estado no mundo moderno. Mas é preciso ter em mente que sempre haverá um preço a pagar por elas. O preço da normatização, que é sempre a exclusão. (PAGOTTO, 2007: 50-51).

A partir dessa afirmação, pode-se dizer que, ao ser privilegiada a variedade padrão de uma língua, corre-se o risco de estigmatizar a variedade não-padrão. Assim, entende-se que é grande a responsabilidade daqueles que instituem as normas de funcionamento das línguas. Essa tarefa exige um profundo conhecimento da realidade linguística.

Ao comentar a história das políticas linguísticas em termos universais, Calvet (2007: 35) conclui que os primeiros teóricos norte-americanos da política e do planejamento linguísticos pecavam pela falta de visão teórica; eles tendiam a negligenciar o aspecto social da intervenção planejadora sobre as línguas, ao contrário dos linguistas europeus, que insistiam na concepção social, e dos consequentes conflitos linguísticos.

Para Pagotto, a implementação de políticas linguísticas parece obedecer a dois tipos de ações diferentes: “ações de força por parte do Estado com vistas a reafirmar sua própria existência e ações que visam a atender demandas específicas de grupos ou setores da sociedade, normalmente voltadas para o pluralismo” (PAGOTTO, 2007: 35).

Por sua vez, Orlandi (2007: 7) afirma que “em geral, quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. [...] Fica implícito que podemos ‘manipular’ como queremos a política linguística”.

Enfatiza-se que, ao contrário do que ocorre em outros países, o termo *políticas linguísticas* é ainda bastante recente no Brasil, especialmente quando se trata de contextos sociolinguisticamente complexos, como, por exemplo, a escola pesquisada em Ponta Porã. As discussões têm suscitado um olhar crítico e inovador para o uso da língua portuguesa, haja vista a diversidade de movimentos sociais surgidos ultimamente. Percebe-se que os sistemas nacionais de educação escolar ainda tendem a centralizar-se nas instituições de poder, com o risco de desconsiderarem-se as singularidades regio-

nais, especialmente as áreas que fazem fronteira com outros países. O monolingüismo no Brasil continua sendo defendido, como se fosse possível ignorar a coexistência de 180 línguas indígenas e outras 30 línguas de imigrantes da Europa, Ásia, Oriente Médio e até de outros países do continente americano<sup>4</sup>.

Ao comentar os resultados de suas recentes pesquisas (1999, 2000, 2002 e 2003), Savedra (2003: 40) evidencia a necessidade de definição de uma política linguística para o Brasil, “que contemple as diferentes situações de bilingüismo que se apresentam no território nacional provenientes, em sua maioria, de contextos de imigração”. A autora ressalta:

a) A Constituição atual em seus artigos 215 e 216 admite que o Brasil é um país pluricultural e multilíngue; b) no Brasil coexiste um grande número de línguas imigrantes; c) para integração cultural e linguística das comunidades de imigrantes no território nacional pouco foi feito e ainda persiste o desprezo por minorias linguísticas, revelando a discriminação legal para com as comunidades de língua materna não portuguesa; d) a pluralidade linguística no Brasil delinea situações diversas de bilingüismo e multilingüismo e somente a educação indígena está contemplada com propostas curriculares de educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. (SAVEDRA, 2003: 40).

Justifica-se a preocupação de Savedra, pois se identificaram, na escola pesquisada, inúmeros problemas surgidos em decorrência dessa deficiência. A começar pelo processo de seleção pelo qual são submetidos os alunos da *Escola Brasiguaia* que não têm como comprovar por meio de documento de transferência o seu grau de escolaridade. Esses alunos são submetidos a um teste denominado *prova de classificação*. Situações como essa são muito comuns na *Escola Brasiguaia*, bem como em outras escolas de Ponta Porã, já que muitos dos alunos nelas matriculados foram alfabetizados em casa ou nas fazendas em que trabalham seus pais.

Torna-se necessário, portanto, nesse contexto, um processo de validação para que esses alunos sejam inseridos na série em que melhor se adaptem. A *Escola Brasiguaia*, ao

<sup>4</sup> Dados do censo demográfico realizado pelo IBGE em 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

implantar o referido processo seletivo, amparou-se na LDB 9.394<sup>5</sup>, de Darcy Ribeiro, e na Resolução Municipal nº 036, de junho de 2006. O teste contempla questões de interpretação de texto, questões de outras disciplinas, como Matemática, Geografia e História, e uma produção textual. Constatou-se, por meio da análise das provas aplicadas, que até 2008 as questões eram redigidas todas em português, língua de ensino da escola. Para 2009, introduziram-se, em média, duas questões com enunciados em espanhol. Questiona-se o fato de ser aplicada a mesma prova para alunos brasileiros e paraguaios, pois sabe-se que o domínio do português formal representa um obstáculo para as crianças paraguaias provenientes de escolas que têm como língua de ensino o espanhol. De acordo com dados coletados, por não conhecerem o português escrito, é frequente o retrocesso desses alunos na vida escolar.

Cientes dessa e de outras dificuldades decorrentes do complexo contexto em que está inserida a escola, alguns professores, juntamente com a direção e a coordenação da *Escola Brasiguaiá*, puseram em prática alguns projetos que visam a melhorar a integração dos alunos e a diminuir preconceitos. Cita-se, como exemplo, o projeto denominado *Dois países, uma só cultura*, que visa possibilitar ao educando “o acesso à cultura sobre um prisma bilíngue e trilíngue, objetivando uma transformação de consciência do seu próprio eu e auto-valorização.” O referido projeto contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira/Espanhol e de Artes.

Ressalta-se que o título do projeto *Dois países, uma só cultura* apresenta certa ambiguidade, pois se sugere, no título, uma cultura única para paraguaios e brasileiros, o que significaria discriminar uma delas. Isso demonstra, de certa forma, que faltou uma reflexão mais consciente em relação aos objetivos do projeto. Porém, em contatos feitos com as organizadoras, percebeu-se que a intenção não foi reduzir a cultura dos dois países a uma só; ao contrário, o projeto visa, por meio da apresentação dos costumes e da própria língua, conhecer e valorizar a cultura dos dois países, sanan-

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10-20k->>. Acesso em: 08 jul. 2008.

do-se a necessidade dos educandos bilíngues, que são maioria na escola. Os profissionais envolvidos com o projeto enfatizam que, por meio de atividades teóricas e práticas, o evento propicia aos discentes conhecimentos culturais e linguísticos que envolvem as duas cidades vizinhas de onde se originam os alunos, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

O referido projeto, segundo as professoras responsáveis pela sua organização, “visa elevar a consciência do educando sobre o seu valor cultural, respeitando as diferenças que formam nossa realidade educativa”, bem como “levar o aluno a conhecer, reconhecer e valorizar sua cultura, fazendo uma leitura crítica do espaço onde está inserido, resgatando a satisfação de aprender com experiências individuais e coletivas.” Pretende-se, assim, dentre outros objetivos específicos, “propiciar ao educando o intercâmbio artístico e a reflexão sobre a língua e a sociedade como um todo.” Convém frisar que a participação dos alunos foi avaliada observando-se cada etapa do processo, desde a participação na elaboração de poemas até o desenvolvimento do conteúdo e da estética dos trabalhos apresentados.

A primeira etapa do projeto, executada por duas professoras de Língua Portuguesa, ocorreu em sala de aula, por meio de um trabalho de conscientização sobre as diferenças e semelhanças das cidades consideradas gêmeas, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Os alunos das séries finais do Ensino Fundamental criaram poemas, os quais foram avaliados pelas professoras na disciplina de Língua Portuguesa e, posteriormente, expostos no local em que foi realizado o evento de encerramento do projeto, a quadra de esportes da própria escola.

Além da exposição dos trabalhos e das apresentações culturais dos discentes da escola, o evento contou com a participação de diversos segmentos da comunidade pontaporanense, com músicas e danças típicas paraguaias e brasileiras. Foi significativo o número de familiares que prestigiaram o encerramento do projeto. A imprensa local também se fez presente, registrando as apresentações. Isso demonstra a importância do projeto para a comunidade.

Portanto, levando em conta as três línguas em contato/ conflito (espanhol, guarani e português) na *Escola Brasiguaiá*,

propõe-se, no projeto em questão, a valorização e incentivo da cultura trilingue, levando o aluno a refletir sobre a cultura regional e propiciando a ele a oportunidade de “conhecer, observar e recriar a arte dos dois países.” Considerando-se os resultados positivos do evento realizado em 2007, este foi inserido na programação anual da escola e, a partir de 2008, passou a envolver também os alunos de outras turmas que não participaram da primeira etapa.

Evidenciou-se, ainda, por meio dos contatos feitos durante a pesquisa de campo, que alguns professores, especialmente os de Língua Portuguesa, não permitem o uso do guarani e do espanhol em sala de aula, pois, para eles, isso poderia representar uma ameaça à aprendizagem da língua portuguesa. Portanto, a mescla de línguas nessa escola não é bem vista e sequer aceita pelos educadores. No entanto, em uma das conversas com a coordenação do estabelecimento, percebeu-se que, aos poucos, essa realidade poderá mudar, pois já se admite que as falas dos alunos em diferentes línguas poderiam contribuir para o enriquecimento cultural dos discentes. Garante a coordenadora que esse assunto já foi abordado em reunião pedagógica, uma tentativa de mudar as atitudes da maioria dos professores, que proíbe interferências do guarani e do espanhol em suas aulas. Na opinião da coordenação, as falas atualmente bloqueadas deveriam ser aproveitadas para esclarecimentos aos alunos que desconhecem as línguas do Paraguai. Assim, os *brasiguaios* teriam maior socialização e estariam aproveitando conhecimentos internalizados, o que não vem sendo permitido pela atual forma de se conduzir o processo ensino-aprendizagem desses discentes.

Se o uso das línguas dominadas pelos paraguaios (geralmente) não é tolerado em sala de aula, é no pátio que acontece o intercâmbio das línguas. No entanto, ao perceber a presença dos professores, as crianças se retraem. Cita-se como exemplo uma ocorrência observada. Esta pesquisadora estava em uma sala de aula aplicando um teste aos sujeitos participantes do estudo de caso quando se iniciou o intervalo. Do lado de fora, descontraidamente, os alunos paraguaios conversavam em guarani. Essa conversa cessou imediatamente ao abrir-

se a porta da sala, quando timidamente os meninos foram se dispersando, apesar da insistência da pesquisadora para que continuassem a conversa. Observou-se que, a partir daquele momento, a língua falada passou a ser o português. Esse fato revela o constrangimento das crianças ao fazer uso da sua língua materna ou segunda língua. Esse mesmo sentimento se fez sentir durante as entrevistas e das conversas informais feitas com alguns alunos por ocasião da pesquisa. A maioria afirmou ter “vergonha” de falar o guarani. Situações como as acima citadas dão conta da complexidade existente nas escolas de fronteira.

Embora não se tenha confirmado a prática do bilinguismo nas aulas observadas, a iniciativa dos educadores da *Escola Brasiguaiá* em realizar projetos envolvendo culturas diferentes demonstra o interesse em promover a socialização entre os alunos paraguaios e os brasileiros, na tentativa de diminuir os preconceitos. No entanto, ainda são poucos os professores que valorizam esse tipo de atividade.

É notório, portanto, que ainda há muito a fazer em prol de uma política linguística que abranja coerentemente os múltiplos aspectos que a ela dizem respeito no território brasileiro, tanto em contextos fronteiriços como em contextos de imigração. Todavia, reconhecem-se os avanços já existentes nesse sentido. Citam-se, como exemplo, as informações apresentadas por Oliveira (2003: 9) ao comentar os dados fornecidos pelo RCNEI – Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998) –, do MEC – Ministério de Educação e Cultura. Tais dados testemunham a mudança observável nos últimos anos, que acompanham o processo de construção de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, a qual atende cerca de 76.000 alunos.

Outra iniciativa que merece ser mencionada é a implementação do Projeto de Integração Educacional do Ensino Fundamental, que se iniciou entre os Ministérios de Educação do Brasil e da Argentina em 2005<sup>6</sup>, cuja expansão prevê o envolvimento também de escolas do Uruguai, do Paraguai e da Venezuela. Nesse projeto, está prevista a inclusão dos municípios de Ponta Porá/MS e de Pedro Juan Caballero, Paraguai.

<sup>6</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.il.org.br>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

Está sendo implantado, também no Mato Grosso do Sul, o projeto *Escolas Bilíngues de Fronteira*<sup>7</sup>, criado em 2004, cuja avaliação dos resultados vem sendo feita a partir de um modelo pedagógico comum em que dez escolas, sendo cinco brasileiras e cinco argentinas, o qual promove o intercâmbio entre professores do Ensino Fundamental. De acordo com os responsáveis pela implantação do referido projeto, “as aulas são ministradas no idioma do professor, com teatro, cantigas de roda, desenhos, vídeos e instrumentos do dia-a-dia.” Responsáveis pela Secretaria de Estado de Educação – SED – pontuam que o projeto oportuniza ao aluno o contato com o conteúdo escolar adequado à sua faixa etária e, ao mesmo tempo, mostra elementos básicos da cultura do outro país.

Desde que iniciou, o intercâmbio linguístico ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental em dez escolas, uma de cada município. De acordo com os responsáveis pelo projeto, a experiência mostra que, mais importante que o aprendizado das línguas, é a troca cultural que as escolas promovem entre os estudantes dos dois países.

O projeto *Escolas bilíngues de fronteira* faz parte do plano de ação do MERCOSUL 2006/2010 a ser implantado no Mato Grosso do Sul a partir de 2009. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação, com apoio do Instituto de Política Linguística – IPOL, em desenvolvimento há cinco anos em alguns municípios do Rio Grande do Sul. A meta é promover o intercâmbio e o domínio da língua, da cultura e dos costumes dos países do MERCOSUL que fazem fronteira com o Brasil.

A prática é feita com professores de nações vizinhas, uma vez por semana, com aulas para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a coordenadora de Educação Básica de Campo Grande/MS, Carla de Britto Ribeiro Carvalho, após oficialmente implantado na Escola Estadual João Brembatti Calvoso, de Ponta Porã, o referido projeto será levado a Corumbá. Essa iniciativa demonstra que, aos poucos, a realidade da educação na fronteira brasileira está mudando para uma consciência voltada à integração, à valorização da diversi-

<sup>7</sup> Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

dade, ao bilinguismo, reconhecendo a relevância dos códigos culturais e linguísticos e, certamente, mudando a realidade das escolas em que o projeto será implantado.

Outra iniciativa digna de ser mencionada está relacionada ao sistema de cotas. Já se estabeleceram em determinados Estados, dentre eles o Mato Grosso do Sul, as cotas para afro-descendentes e indígenas nas Universidades públicas; porém, o ensino bilíngue, quando praticado, ainda é incipiente. Apesar disso, a prática significa um avanço bastante considerável se for levado em consideração que,

Durante séculos de predomínio de imposição do português não foram poucas as reações daqueles que tiveram seu patrimônio cultural e linguístico espoliado. [...] A política de integração do índio, do negro e do imigrante pressupunha a destruição de suas línguas e das suas culturas e sua adaptação ao formato luso-brasileiro. (OLIVEIRA, 2003: 8-9).

Os movimentos em prol da política de inclusão surgidos nos últimos anos mostram que a situação está mudando, mas ainda faltam ações concretas para que as regiões fronteiriças, espaços de hibridismo cultural e linguístico, recebam um atendimento mais específico a esse tipo de contexto. A ausência dessas ações pode resultar no apagamento das línguas minoritárias, como ocorreu na época da colonização.

É o caso, por exemplo, das línguas de imigração em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, estados brasileiros que concentram grande número de imigrantes alemães e italianos. De acordo com Oliveira, as línguas dos imigrantes são ensinadas como estrangeiras; portanto, desvinculadas das práticas linguísticas das comunidades a que pertencem, o que pode intensificar os conflitos já existentes com o Estado de origem dos ascendentes desses imigrantes (OLIVEIRA, 2003: 10).

Contudo, aos que lutam contra qualquer tipo de discriminação linguística, Oliveira (2003: 11) lembra que a publicação da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* no Brasil, acompanhada pela análise do mexicano Rainer Enrique Hamel, visa introduzir de forma mais sistemática o conceito de *direito linguístico*, com as importantes implicações que daí decorrem. Essa é, ao nosso entender, uma atitude que pode trazer relevantes mudanças para a melhoria do ensino nas regiões de fronteira.

De acordo com o Ministro de Estado da Integração Nacional, Ciro Ferreira Gomes (2005: 7), “a faixa de fronteira é uma área especial que, em função de questões históricas e políticas, tem sido associada a uma agenda negativa, ficando praticamente abandonada pelo Estado.” O político pontua que “a isto deve ser acrescido o fato de que a legislação brasileira que dispõe sobre seu uso é de 1979, ou seja, elaborada durante o regime de exceção, razão pela qual a área é vista e considerada apenas do ponto de vista da segurança nacional.” Portanto, Gomes admite reconhecer a falta de atenção do Estado às faixas fronteiriças do país até recentemente. Ele acrescenta que o próprio conceito de segurança evoluiu nas últimas décadas e que, atualmente, a segurança nacional está relacionada também à ocupação do solo, ao fortalecimento da cidadania e às condições de vida da população.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a fronteira ultrapassa o fato geográfico, pois as pessoas envolvidas nesse espaço e a incontestável riqueza nele existente fazem da fronteira também um fato social. A reformulação do documento, ou seja, a criação de nova agenda política para o PDFF ocorreu devido à intensa diversidade regional, bem como pela inadequação do padrão histórico de intervenção. Antecedentes históricos dão conta de que os órgãos governamentais vêm atuando de forma fragmentada nas áreas fronteiriças, geralmente sem apoio do Governo Federal. Entende-se, dessa forma, que o PDFF visa mudanças quanto ao padrão das últimas décadas e, dentre elas, estão a articulação do programa com a nova Política de Desenvolvimento Regional, além do fortalecimento das condições de cidadania para a população local e organização da sociedade civil.

Como é possível perceber, embora pequenas, algumas mudanças já podem ser constatadas em relação às políticas aplicadas a contextos de fronteira no Brasil. Há uma forte convicção entre pesquisadora, direção e docente da *Escola Brasiguaia* de que contextos escolares fronteiriços exigem desse conjunto uma qualificação específica, que possibilite

lidar de forma adequada com as peculiaridades desses alunos. Enquanto essa situação de despreparo persistir, alunos continuarão vivenciando preconceitos étnicos, linguísticos e culturais, com poucas perspectivas de avanços na aprendizagem, o que leva ao fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

GOMES, C. F. Prefácio. In: OLIVEIRA, Tito C. M. de. (Org) *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: UFMS, 2005, p. 09-15.

OLIVEIRA, G.M. *Declaração universal dos direitos linguísticos: novas perspectivas em Política Linguística*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

ORLANDI, E. P.(Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

PAGOTTO, E. G. O linguista e o burocrata: a universalização dos direitos e os processos normativos. In: ORLANDI, E. P. (Org). *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007, p. 35-52.

SAVEDRA, M. M. G. Política linguística no Brasil e Mercosul: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional. *Revista Palavra*, Departamento de Letras PUC, n. 11. Rio de Janeiro: Trarepa, 2003, p. 39-54.