

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**ALANA ESPINOSA CORRÊA NUNES**

**“FRONTEIRA” E “NAÇÃO” NO ESPAÇO ESCOLAR: EM DIREÇÃO A UMA  
PROPOSTA DE AUTORIA DOCENTE**

**BAGÉ  
2016**

**ALANA ESPINOSA CORRÊA NUNES**

**“FRONTEIRA” E “NAÇÃO” NO ESPAÇO ESCOLAR: EM DIREÇÃO A UMA  
PROPOSTA DE AUTORIA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa Profissional de Pós graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Valesca Brasil Irala

**BAGÉ  
2016**

**ALANA ESPINOSA CORRÊA NUNES**

**FRONTEIRA E NAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR: EM DIREÇÃO A UMA  
PROPOSTA DE AUTORIA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa Profissional de Pós-Graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Área de concentração: Linguagem e docência

Dissertação defendida e aprovada em: 01 de abril de 2015

Banca examinadora

---

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala (orientadora)

---

Profa. Dra. Viviane Camozzato (UERGS)

---

Profa. Dra. Sara dos Santos Mota (UNIPAMPA)

Dedico este trabalho à minha mãe, Martha,  
e à minha vó, Enice (in memoriam)

## AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, a quem sou grata pela certeza de proteção em todos os momentos da minha vida.

À minha mãe, a quem amo mais que tudo, pelo apoio e amor incondicional. Obrigada! Obrigada! Obrigada!

À professora Valesca, minha orientadora, pessoa de inteligência admirável e coração inigualável. Sou muito grata por tudo que aprendi contigo desde a graduação. És uma fonte de inspiração para mim.

À UNIPAMPA e professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, por contribuírem muito com a minha formação

À algumas colegas especiais: Ana Rita, Débora, Marileia, Pedro, Giciele. Carla e Louise. Foi um prazer tê-los encontrado em meu caminho.

Aos professores, alunos e equipe diretiva da escola Félix Contreiras Rodrigues, que possibilitaram a existência desse trabalho.

“Trata-se, nada mais e nada menos, do que de identificar o lugar de onde definimos a nossa compreensão de humano e de humanização”.

(Danilo Streck)

## RESUMO

A proposta desse trabalho é analisar o tratamento dos conceitos de “nação” e “fronteira” em uma escola pública localizada na faixa de fronteira Brasil/Uruguai. Para realizar essa análise nos amparamos nos enfoques metodológicos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e análise semiótica (PENN, 2014; BARTHES, 1964), além de princípios teóricos relacionados às questões de fronteira, nação e contexto latino-americano e platino. Tais questões, pensadas sob a perspectiva educacional e linguística, demandam práticas pedagógicas orientadas às particularidades dos territórios fronteiriços, posto que estes, apresentam aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais específicos (RAFFESTIN, 2005). Foram analisados os livros didáticos, as produções textuais de alunos do Ensino Fundamental e os documentos curriculares da escola, onde constatou-se a existência de um sistema que ainda reflete os paradigmas de base nacionalista e/ou europeia, deixando pouco espaço para as considerações locais. Foi analisada, ainda, uma proposta pedagógica aplicada em uma turma da escola onde foi realizada a pesquisa. Essa proposta buscou repensar a função da fronteira regional, através das mobilidades locais e intercâmbios culturais com os vários povos que formaram a região. Pudemos, dessa forma, problematizar a idéia de nação enquanto comunidade política homogênea, bem como, questionar a hegemonia da mesma em regiões de fronteira, expondo a necessidade de uma pedagogia intercultural amparada em referências locais. Com base nas reflexões apresentadas nessa pesquisa, foi desenvolvido um produto pedagógico denominado “Roteiro didático para escolas brasileiras do contexto fronteiriço platino”. A proposta didática foi organizada em ciclos com projetos temáticos contendo atividades voltadas a uma concepção integrada da fronteira e da região platina.

Palavras -chave: Fronteira. Pedagogia Intercultural. Integração.

## RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar el tratamiento de los conceptos de “nación” y “frontera” en una escuela pública situada en la región de la frontera Brasil/Uruguay. Para llevar a cabo este análisis nos basamos en los enfoques metodológicos de la análisis de contenido (BARDIN, 1977) y el análisis semiótico (PENN, 2014; BARTHES, 1964), además, a respecto de los principios teóricos relacionados con las cuestiones de frontera, nación y el contexto latinoamericano y platino. Tales cuestiones, analizadas en la perspectiva educativa y lingüística, requieren prácticas pedagógicas adaptadas a las particularidades de los territorios fronterizos, ya que presentan aspectos sociales, políticos, económicos y culturales específicos (RAFFESTIN, 2005). Luego, analizamos los libros didácticos, las producciones textuales de los estudiantes de primaria y documentos curriculares de la escuela, donde se constató la existencia de un sistema que refleja los paradigmas nacionalistas y/o europeos, dejando poco espacio para consideraciones locales. Se analizó también una propuesta pedagógica aplicada a una clase de la escuela donde se realizó la investigación. Esta propuesta intentó repensar el papel de la frontera regional a través de la movilidad local y los intercambios culturales con varias personas que formaban la región. Podría, de este modo, problematizar la idea de nación como comunidad política homogénea, así como la cuestión de la hegemonía de la misma en las regiones fronterizas, poniendo de relieve la necesidad de una pedagogía intercultural con el apoyo de referencias locales. A partir de las ideas presentadas en esta investigación, desarrollamos un producto educativo llamado “Roteiro didático para escolas brasileiras do contexto fronteiriço platino”. La propuesta didáctica se organiza en ciclos temáticos con proyectos que contienen actividades dirigidas a un enfoque integrado de la frontera y la región platina.

Palabras clave: Frontera. Pedagogía Intercultural. Integración.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Limite, Zona e Faixa de Fronteira.....	39
Figura 2- Exemplificando o conceito de limite .....	71
Figura 3- Exposição do conceito de limite .....	71
Figura 4- Exercício sobre o conceito de limite.....	72
Figura 5- Síntese dos conteúdos trabalhados na unidade .....	72
Figura 6- Texto "Os Vizinhos" .....	74
Figura 7- Cont. do texto "Os Vizinhos" e exercícios .....	75
Figura 8- Texto explicativo sobre a noção de "vizinhança" .....	75
Figura 9- Cont. texto sobre a noção de vizinhança e definição de limite.....	76
Figura 10- Texto sobre declaração dos direitos das criança.....	77
Figura 11- Exemplo ilustrado de itens da Declaração dos direitos da criança .....	78
Figura 12- Texto e atividade sobre o Registro de Identidade Civil .....	78
Figura 13- Explanção e exemplos de outra interpretação par a noção de documentos .....	80
Figura 14 - Fontes documentais de outras naturezas .....	81
Figura 15- Os símbolos nacionais .....	82
Figura 16- Letra do Hino Nacional Brasileiro .....	82
Figura 17- Quadrinho da Mafalda .....	84
Figura 18- Breve explanção sobre a diversidade linguística do Brasil.....	86
Figura 19- Diversidade linguística representada em esquema cartográfico .....	86
Figura 20- Sumário com os capítulos referentes à primeira unidade .....	87
Figura 21- Sumário com alguns dos capítulos referentes à segunda unidade .....	89
Figura 22- Início da história do Rio Grande do Sul .....	90
Figura 23- Texto sobre o Tratado de Tordesilhas.....	91
Figura 24- Introdução às questões dos limites e tratados ibéricos no Prata .....	91
Figura 25- Texto introdutório sobre as características da região no período das disputas luso-espanholas.....	92
Figura 26- Texto sobre o tratado de Madri.....	92
Figura 27- Texto sobre o tratado de Santo Ildefonso .....	93
Figura 28- Texto sobre o contexto histórico da época.....	93
Figura 29- Texto sobre as fronteiras atuais .....	94
Figura 30- Texto sobre a formação do território rio-grandense amparado no tratado de Tordesilhas .....	95
Figura 31- Texto "Robinson Crusoe" .....	96
Figura 32- Atividades relativas ao texto "Robinson Crusoe" .....	96
Figura 33- Atividade relativa a natureza dos personagens do texto "Robinson Crusoe" .....	97
Figura 34 - Texto e atividades sobre o significado das cores da bandeira .....	99
Figura 35- Cartaz S.O.S Mata Atlântica.....	100
Figura 36- Atividade simbologia das cores .....	100
Figura 37- Atividade interpretativa sobre o crtaz .....	101
Figura 38- Folheto aniversário S.O.S Mata Atlântica .....	101
Figura 39- Texto e atividade sobre características dos diferentes povos e o conceito de estereótipo.....	102
Figura 40- Texto (entrevista) e atividade de interpretação textual e cultural .....	103
Figura 41- Texto e imagem sobre o carnaval de Gualeguaychú .....	103
Figura 42- Atividade sobre o carnaval do Brasil e de Gualeguaychú .....	104
Figura 43- Poema "A casa" de Vinícius de Moraes seguido de atividade .....	104
Figura 44- Versão original do texto "A casa" seguido de imagem da Casa Pueblo.....	105

Figura 45- Atividade relacionada ao texto e texto explicativo sobre a relação dos autores .	105
Figura 46- Atividade envolvendo nacionalidade e gramática .....	107
Figura 47- Atividade envolvendo migração e gramática.....	107
Figura 48- Texto sobre vida e obra de Frida Kahlo .....	108
Figura 49- Texto contendo uma autobiografia de Patativa do Assaré inserida em um gênero digital .....	109
Figura 50- Texto sobre imigrantes birmano .....	109
Figura 51- Atividade sobre migração .....	110
Figura 52- Texto sobre o "Espírito dos Andes" .....	110
Figura 53- Texto "Independência ou aaahhhhh" e atividade sobre o texto .....	112
Figura 54- Texto (propaganda Campanha Cristo Redentor) seguido de atividades.....	113
Figura 55- Duas tirinhas relacionadas ao tema "independência" .....	114
Figura 56- Atividades relacionadas às tirinhas da figura 55 .....	115
Figura 57- Texto com a definição de nação .....	116
Figura 58- Cont. texto (figura 57) com a definição de nacionalismo.....	116
Figura 59- Atividades relacionadas ao texto (fig. 57 e 58) .....	117
Figura 60- Esquema das representações dos alunos 2º Ciclo .....	123
Figura 61- Esquema das representações dos alunos do 3º ciclo.....	126
Figura 62- Estrutura dos planejamentos .....	130
Figura 63- Cartaz feito em aula na semana farroupilha.....	135
Figura 64- Pesquisa sobre o contexto de imigração haitiana (caderno de uma aluna).....	138
Figura 65- Trabalhos enviados juntamente com a carta à Associação de Imigrantes Haitianos .....	141
Figura 66- Apresentação no Sarau Intercultural.....	142
Figura 67- Poesia fronteiriça no Sarau Intercultura.....	143
Figura 68- Exemplo de cartão-postal da fronteira pampeana (frente e verso) .....	144

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dados dos livros referentes ao 1º ciclo .....	64
Quadro 2- Dados dos livros referentes o 2º ciclo .....	64
Quadro 3- Dados dos livros referentes o 3º ciclo .....	65
Quadro 4- Concepções de fronteira 2º ciclo .....	122
Quadro 5- Concepções de fronteira 3º ciclo .....	125
Quadro 6- Dados do projeto político pedagógico da escola.....	128
Quadro 7- Planos 1º ciclo .....	131
Quadro 8- Planos 2º ciclo .....	132

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 AMÉRICA LATINA: RELAÇÕES HISTÓRICAS, INICIATIVAS DE INTEGRAÇÃO E DESAFIOS EDUCACIONAIS.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.1.1 Uma história compartilhada.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.1.2 Pressupostos de uma pedagogia latino-americana.....	24
2.2 NAÇÃO: UM CONCEITO EM PERMANENTE MUDANÇA.....	26
2.2.1 A construção das referências nacionais.....	26
2.2.2 A nação como um paradoxo em tempos de globalização.....	33
2.3 FRONTEIRA: CONCEITO, RELAÇÕES, SIGNIFICADOS.....	35
2.3.1 A mobilidade do conceito de fronteira e seu lugar nas discussões contemporâneas: da margem ao centro.....	35
2.3.2 A multiterritorialidade na fronteira: reordenando relações e desconstruindo mitos.....	42
2.3.3 Educação fronteiriça: a interculturalidade como opção.....	46
2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS.....	49
2.4.1 Interpretando e construindo realidades.....	49
2.4.2 Livro didático e representação.....	51
2.4.3 Língua e representação.....	53
2.4.4 Currículo e representação.....	54
3 METODOLOGIA.....	58
3.1 CONTEXTUALIZANDO O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	58
3.1.2 O caráter qualitativo-interpretativista da pesquisa.....	58
3.1.3 Análise de conteúdo: breves explicações.....	60
3.1.4 Análise semiótica: breves explicações.....	60
3.2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA E OS SUJEITOS.....	61
3.3. CONSTRUÇÃO DO CORPUS E COLETA DE DADOS.....	62
3.3.1 Os livros didáticos.....	63
3.3.2 Produção textual dos alunos.....	67
3.3.3 Dispositivos curriculares.....	69
3.4 PROJETANDO ALTERNATIVAS: DESENVOLVIMENTO DE UM ROTEIRO PEDAGÓGICO VOLTADO A CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS.....	70
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	70
4.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	70
4.1.2 Análise dos livros didáticos correspondentes ao 1º Ciclo (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental).....	70
4.1.3 Análise dos livros didáticos correspondentes ao 2º Ciclo (4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental).....	87
4.1.4 Análise dos livros didáticos correspondentes ao 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental).....	108
4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS.....	118

4.2.1 Produções textuais correspondentes ao 1º Ciclo (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) .....	118
4.2.2 Análise das produções textuais correspondentes ao 2º Ciclo (4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental) .....	121
4.2.3 Análise das produções textuais correspondentes ao 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental) .....	124
4.3 ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS CURRICULARES .....	127
4.3.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP).....	127
4.3.2 Os planejamentos .....	130
4.4 ELEMENTO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA VOLTADA A CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS .....	133
5 CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO.....	146
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	149
7 ANEXOS .....	154
7.1 PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS .....	154

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem nas regiões de fronteira envolve, primordialmente, uma leitura do contexto. Tanto o contexto macro, que, articulado na lógica das interdependências globais, delinea novas políticas de integração regional, quanto os contextos locais permeados por práticas sociais, culturais e linguísticas próprias, complexas e em constante interação. Desse modo, as práticas pedagógicas orientadas às particularidades dos territórios fronteiriços contrariam, por vezes, paradigmas de cunho nacionalista presentes nas experiências escolares, demandando, por conseguinte, novos olhares epistêmico-pedagógicos para esse cenário.

Enquanto docente, interessa-me particularmente o papel da educação na sociedade, assim como os reflexos desta na educação. Me questiono com frequência: como lidar com os consensos que aí estão cristalizados e atravessam nossas práticas cotidianamente? Se, em última instância, nosso papel é auxiliar os alunos na construção de seus processos de autoria, autonomia, reflexão crítica... o fazemos na esperança que, em alguma medida, a autoria de seus textos reflita na autoria de seus contextos. Nosso contexto está associado a nossos espaços de referência, o lugar de onde falamos e nos enxergamos. A conjuntura onde se insere essa pesquisa, tanto o espaço escolar quanto a universidade, é marcada pela condição fronteiriça, o que mobiliza elementos conceituais próprios, e estes, atuando sobre a linguagem, possibilitam novas experiências de sentido no âmbito das relações entre ações educativas e situações sociais de fronteira. A perspectiva de fronteira considerada nesse trabalho compreende a mesma enquanto realidade produzida a partir das vivências humanas (RAFFESTIN, 2005), apresentando, na sua expressão local (cotidiano das fronteiras do Rio Grande do Sul/RS), um espaço de integração e interculturalidade. Tais aspectos demandam forma/força pedagógica, ainda que decorram esforços acadêmicos em defesa de uma educação fronteiriça, geralmente amparados em pesquisas voltadas às relações linguísticas em tais contextos. O conceito de fronteira se movimenta no tempo e no espaço, abrindo-se a diferentes sentidos conforme as situações se apresentam. Está intimamente relacionado ao conceito de nação, comunidade política que, atualmente, vem se resignificando conforme novas comunidades políticas transnacionais surgem (HOBSBAWN, 2013).

Por ser a fronteira um espaço de relações singulares (em relação ao Estado Nacional e a outras fronteiras), as políticas projetadas para a integração regional, principalmente as situadas no âmbito do Mercado Comum do Sul/MERCOSUL, têm, no lócus fronteiriço, uma

porta de entrada para suas propostas. Apesar das críticas à lentidão dos seus processos institucionais, os movimentos integracionistas em curso no sul da América se mantêm, materializando e tomando forma na fronteira, espaço privilegiado de ações efetivas de integração. É ali que se constituem experiências que vão definir o contorno que vai se dar a cada tipo de fronteira e a cada modelo de integração. Tais movimentos respondem e integram a diferentes tendências ideológicas, sejam estas forças convergentes, antagônicas ou dispersas. Ferrari (2011) afirma que a noção de fronteira carrega como herança os caminhos e descaminhos de sua trajetória conceitual, incorporando novos significados à medida que se complexificam as relações entre os países.

A realidade latino-americana, marcada por um conjunto de fatores desfavoráveis (exploração econômica, dependência de organismos externos, pobreza e injustiças sociais) e um conjunto de aspectos oportunos (riquezas naturais, diversidade étnica e cultural, etc) tem sua historicidade atravessada pelas contradições desses elementos que a formaram e cujas marcas se refletem ainda hoje. Acredito ser relevante conduzir em termos latino-americanos a reflexão aqui delineada, sem perder de vista a própria América Latina como uma questão aberta e/ou um desafio (CANCLINI, 2003). Nas palavras de Ianni (apud STRECK, 2010, p. 29) “subsiste a impressão de que a América Latina, como um todo e em suas sociedades nacionais, parece uma realidade em busca de conceito”. O autor se refere às dificuldades de interpretar as complexas realidades latino-americanas, que, enquanto sociedades em movimento que partilham elos comuns (STRECK, 2010), constituem um desafio a quem delas tenta se apropriar ou enquadrar em esquemas teóricos “prontos”. Em sua obra, intitulada “Globalização Imaginada”, Canclini (2003) esclarece que há mais estudos sobre os movimentos das culturas latino-americanas na Europa e América do Norte do que na própria América Latina. O autor exemplifica citando uma pesquisa da Universidade de Stony Brook que indica que “há mais professores de literatura latino-americana nos estados de Nova York e da Califórnia que em toda a América Latina” (DE LA PAMPA apud CANCLINI, 2003, p. 70). Cabe, portanto, problematizar a forma como produzimos conhecimento na região. O silenciamento de reflexões situadas em uma perspectiva latino-americana indica a necessidade de recuperar caminhos epistêmicos que abram espaço a paradigmas próprios. Para isso, é necessário que os saberes produzidos aqui e que buscam responder as nossas problemáticas, ganhem voz, referência e autonomia em relação à modelos explicativos advindos dos mais diversos e distantes contextos. Não se trata de descartar saberes e sim de somá-los, incluir perspectivas e dialogar. A atitude dialógica é essencial a qualquer processo

de ensino-aprendizagem e, nas palavras de Paulo Freire (1995, p. 74), uma “exigência da natureza humana”.

Nesse sentido, faz-se necessário analisar/incentivar práticas pedagógicas fronteiriças no cenário educativo regional, bem como repensar os desafios que as relações de nação e fronteira propõem atualmente à educação e aos docentes fronteiriços da América Latina e é nesse contexto que o presente trabalho se justifica. As justificativas, de cunho pessoal e social, revelam-se indissociáveis em alguns momentos. Motiva-me a possibilidade de me colocar como docente latino-americana, atuante em uma região de fronteira, agente ativa na construção de possibilidades de transformação social por meio da educação. Movimenta-me a percepção de que a educação está intimamente ligada com questões políticas, sociais e históricas. E que, nesses vínculos, minha posição-sujeito<sup>1</sup>, representada e materializada na linguagem, formada e formativa de estruturas sociais de sentido, interpretam e constroem a realidade da qual sou parte. Desafia-me a presença de ideais amplamente relacionados às microações pedagógicas, fruto de tantas reflexões acerca do vínculo entre teoria e prática. E, nessa conjuntura, busco questionar como minhas práticas pedagógicas e do contexto a qual estou inserida respondem a essas questões, propondo, a partir delas, colaborar na construção de novos caminhos. Tais inquietações confluem, ainda, para as fundamentações sociais desse trabalho, que se encontram na disposição em fomentar reflexões que contribuam ao contexto geopolítico local.

O objetivo desta pesquisa, que se insere no âmbito da Linguística Aplicada em uma perspectiva pós-disciplinar (MOITA LOPES, 2006), é **analisar as abordagens implícitas e explícitas sobre o tratamento das formulações conceituais para “nação” e “fronteira” em um sistema escolar específico**. Buscou-se, então, responder a seguinte questão: **“como se dá o tratamento das formulações conceituais para “nação” e “fronteira” nesse sistema escolar?** Tal questão desmembrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- **Observar de que forma essas formulações são exploradas nos livros didáticos de História, Geografia e Línguas adotados pela escola;**
- **Verificar quais representações sobre a fronteira são mobilizadas pelos alunos do Ensino Fundamental;**

---

<sup>1</sup> Posição-sujeito é aqui mobilizada numa perspectiva Bakhtiniana (1979-2003) para quem o sujeito se constitui na/pela linguagem e ocupa uma posição de resposta através das relações dialógicas que o constituem, fazendo com que, nesse processo constitutivo, a alteridade seja uma demanda sempre presente.

- **Discutir de que modo essa questão se revela nas micropolíticas curriculares desse contexto escolar específico.**
- **Desenhar um roteiro pedagógico voltado aos contextos fronteiriços no espaço platino, à luz da reflexão teórica e da prática pedagógica da pesquisadora.**

O espaço escolar a que nos referimos está localizado em Bagé, um município da Microrregião da Campanha Meridional, na Mesorregião do Sudoeste Rio-Grandense, no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. O município está localizado no pampa gaúcho. O pampa é a região com bioma próprio, localizada na metade sul da América do Sul e abrange a metade meridional do Rio Grande do Sul e também territórios da Argentina e Uruguai. O município, por estar em uma região de fronteira, isto é, ser parte de um meio geográfico próprio, caracterizado por relações sociais, culturais e econômicas com o país vizinho – Uruguai – constitui-se como lócus estratégico de políticas de integração regional. O Festival Internacional de Cinema da Fronteira, bem como o Festival Internacional de Música do Pampa, são alguns exemplos de propostas de integração do âmbito cultural, tradicionais na cidade. O Programa Escolas Interculturais da Fronteira (cf. IRALA, 2012), bem como os processos seletivos específicos para uruguaios fronteiriços na Universidade Federal do Pampa (cf. NUNES, 2012) são exemplos de estratégias binacionais de integração pela via educacional. Existem outros exemplos, assim como são necessários outros incentivos. O fato é que é uma região centro de políticas e pesquisas específicas devido às particularidades da conjuntura onde está inserida. Essa pesquisa se insere no Grupo de Estudos sobre Fronteira e Linguagem no Espaço Platino (FLEP), existente na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) desde 2011, sob coordenação da professora Valesca Brasil Irala. Está, ainda, vinculada ao projeto de pesquisa “Desenhos pedagógicos na fronteira Brasil/Uruguai”, cadastrado na instituição sob mesma coordenação.

Dentro de dinâmicas tão complexas – no caso, as relações que envolvem as questões de fronteira e nação-, que não cabem, certamente, nos limites de uma área de investigação, nos filiamos aos modos de pensar e fazer pesquisa compreendidos pela linguística aplicada indisciplinar (LOPES, 2006), perspectiva emergente, voltada à integração de diferentes campos do conhecimento na interpretação de problemáticas atuais. Nas palavras de Moita Lopes, a preocupação com os limites de um campo de investigação faz-se menos relevante do que “tentar operar dentro de uma visão de construção do conhecimento que tente compreender a pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento com a finalidade de

integrá-las” (2006, p. 99). As áreas se hibridizam como condição ao diálogo com o mundo contemporâneo, portanto, a Linguística Aplicada que mobilizo aqui está disposta em um horizonte pós-disciplinar (ou indisciplinar), manipulando diferentes saberes na interação com a vida social contemporânea. Relaciona-se com estudos culturais, fronteiriços, históricos, geográficos e talvez outros, de forma a se aproximar da complexidade dos nossos tempos e situar a linguagem nas imbricações das práticas sociais. Tais caminhos se alinham às tendências conceituais da problemática aqui disposta, posto que tanto a educação quanto a fronteira tratam de encontros.

O trabalho foi dividido em cinco momentos: a) a estruturação teórica, onde foram reunidos e relacionados referenciais bibliográficos que englobam os objetivos da pesquisa e questões circundantes, tais como: contexto social e pedagógico da América Latina; concepções de Nação e sua ressignificação à luz dos processos globalizantes; concepções de fronteira e suas implicações pedagógicas; conceito de representação e seu entrelaçamento nos dispositivos analisados (materiais didáticos, texto, documentos). b) a caracterização da investigação, onde foi explicitada a metodologia que norteou a pesquisa, a contextualização do espaço escolar e os sujeitos e procedimentos envolvidos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem interpretativista, cujas considerações analíticas foram feitas à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e análise semiótica (PENN, 2002). Os procedimentos serão detalhados em momento posterior do trabalho. c) a análise dos dados, dividida em quatro fases: investigação dos materiais didáticos, aplicação e análise das produções textuais dos alunos e exploração dos documentos da escola. Por último, uma fase adicional onde analiso minha própria prática relacionada às questões aqui investigadas. d) as considerações a partir das informações fornecidas pelos dados. e) a elaboração de um produto final, no caso, uma proposta pedagógica estruturada em projetos temáticos para o contexto fronteiriço.

Cabe explicar brevemente acerca dos três núcleos que compõem o corpus externo da nossa análise. Inicialmente foram analisados os livros de história, geografia e línguas pertencentes a educação básica da instituição escolar onde foi realizada a pesquisa, considerando os seguintes conceitos como categorias de análise: nação e fronteira. Buscou-se examinar como as formulações pedagógicas atreladas a esses conceitos são exploradas nas obras, através de seus textos e atividades. É importante mencionar que o livro didático, como instrumento de manutenção e disseminação de uma determinada visão de mundo, é um importante dispositivo de construção e/ou silenciamento das memórias históricas. Ele é fonte privilegiada de narrativas e representações sociais, que possui papel decisivo nos sistemas de significação dominantes em determinado período histórico. De acordo com Pina (2010), o

livro didático nos diz muito sobre seu contexto de produção e as concepções não somente dos seus autores, mas da sociedade, apontando um panorama dos significados e papéis sociais reconhecidos pela escola em uma dada época. O segundo passo foi investigar as representações de fronteira na produção textual de alunos da educação básica dessa mesma escola, relacionando o conceito que eles possuem de fronteira à representação de nação e fronteira manifestas nos materiais didáticos mencionados anteriormente. As produções incluíram textos verbais e imagéticos (desenhos), de forma a contemplar alunos em processo inicial de alfabetização. Aplicou-se a pesquisa em uma turma de cada ano do Ensino Fundamental, estando os detalhes dos procedimentos relacionados a aplicação expostos no capítulo referente a metodologia. Por último, voltou-se o olhar para os documentos da escola, especialmente o planejamento escolar, refletindo sobre o modo como a temática em questão se revela nas especificidades microcurriculares daquele contexto. Aliando esses três momentos às reflexões condizentes com o exposto em minha prática, acredito que foi possível conceber uma representação significativa sobre a forma como as formulações conceituais para “nação” e “fronteira” estão dispostas nos traçados das práticas escolares.

Ambos os conceitos - nação e fronteira - embrenham-se nas complexas relações de fronteira existentes (e as formas políticas, econômicas e sociais que ali se organizam) demandando novas leituras na representação das identificações fronteiriças e seu enfoque educacional. Guichonnet e Raffestin (apud FERRARI, 2011) esclarecem que o senso político assumido pelo conceito de fronteira coincide com a criação do sistema moderno de Estado, isto é, embora a ideia de fronteira já estivesse presente nas sociedades iniciais devido ao caráter nômade que caracterizava os grupos da época, foi somente com o advento do Estado nacional moderno que ela passou a ser representada como marco de apropriação e controle de um território, com todas as questões que tal situação envolve: existência de uma soberania, de um projeto de identificação nacional, de disposições monolíticas projetadas em instâncias diversas. A base social representada pela ideia de nação possui uma força simbólica que mantém e reforça a coesão nacional através da construção de um dito sentimento patriótico. É dela que vem o ímpeto que intensifica os movimentos que permitem e conduzem um olhar para as suas fronteiras. O sentimento identitário proposto pela ideia de nação, embora se pretenda homogêneo (já que conjunta características e particularidades que seriam próprias de um povo) encontra enredamento nos territórios fronteiriços, pois se mostra insuficiente para representar as múltiplas identificações ali constituídas.

Na visão de Fedatto (2005), a questão educativa nas faixas de fronteira é um desafio composto por grandiosas possibilidades de diálogo com as complexidades do nosso tempo.

Pensar tais interações e suas articulações linguístico-pedagógicas não é uma tarefa simples, porém, espera-se poder contribuir para as reflexões acerca do tema exposto, de forma a vislumbrar caminhos pedagógicos práticos e viáveis para a tematização dos conceitos de nação e fronteira em uma perspectiva regional e integracionista.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 AMÉRICA LATINA: RELAÇÕES HISTÓRICAS, INICIATIVAS DE INTEGRAÇÃO E DESAFIOS EDUCACIONAIS

#### 2.1.1 Uma história compartilhada

“O povo brasileiro e as instituições acadêmicas foram educados de costas para a América Latina”. Estas foram as palavras iniciais de João Pedro Stédile, líder do Movimento dos Sem Terra/MST, em palestra proferida em 19 de junho de 2013, na Universidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. Sua fala exprime a existência de uma condição generalizada através da qual, segundo ele, nos constituímos: distantes da nossa própria realidade. Sua constatação é amplamente defendida por pensadores dos mais diversos campos. Lander (2005) declara que experimentamos a pós-modernidade ainda dentro de uma perspectiva colonial. Não mais política, mas epistemológica. Nossas subjetividades são formadas através do olhar externo, configurando um modo parcial e distorcido de compreender o mundo. A necessidade de reinventar marcos próprios de pensamento implica, necessariamente, em voltar o olhar aos processos sócio-históricos, ainda que estes, sozinhos, sejam insuficientes para interpretar a emblemática e multifacetada realidade latino-americana.

Conhecer um pouco da história da América Latina serve não somente para sabermos mais sobre os caminhos e descaminhos da nossa região no passado, mas, sobretudo, para compreender e sermos capazes de nos posicionar diante de acontecimentos presentes, dispondo, assim, de referências para planejar e articular o futuro. Não se trata de um assunto acabado e sim em permanente construção. Entre os saberes históricos sobre a América Latina e a nossa consciência histórica enquanto povo latino-americano predominam alguns mitos, derivados, em parte, da percepção externa em relação a nossa região e que assumimos como verdade inquestionável. Desconstruir essa visão, bem como, resgatar nossa constituição histórica é condição para o autoconhecimento e a oportunidade de incluir no panorama sócio-global nosso modo característico de sermos plurais (CORONA, 1998).

A América Latina não é um todo homogêneo. Em suas diferentes sociedades, e no interior destas, se evidenciam realidades diversas, que contrariam o paradigma da unidade. Todavia, as singularidades entre as nações da região não impedem o reconhecimento dos aspectos que as unem. Essas semelhanças têm origem na convergência geográfica, histórica e

cultural dos países em decorrência, dentre outros fatores, de sua colonização predominantemente luso-espanhola. Porém, antes disso, compartilham referências ancestrais como as civilizações maias, astecas e incas que exprimem certa conexão cultural. Em período posterior, no começo do século XV, toda a região foi colonizada por espanhóis e portugueses, povos estes, que compartilham o espaço da Península Ibérica. Arellano (2012), em sua análise dos pontos em comum entre as regiões da América Latina, esclarece ainda que, apesar da diversidade religiosa, dados confirmam que a grande maioria da população pertence a igrejas de origem cristã. Segundo as pesquisas do autor, a História aponta diversas outras paridades, a saber: a independência da coroa espanhola nos períodos de 1810 a 1825; a influência inglesa e francesa nos momentos pós-independência; as ditaduras militaristas, em épocas mais recentes; hiperinflação e fechamento das fronteiras por orientações políticas externas; dependência econômica externa; posterior abertura econômica e início de empreendimentos internacionais, bem como a firmação de tratados de livre-comércio em organizações bloco-regionais; a composição de uma esquerda populista<sup>2</sup> extensiva aos dias de hoje.

Lampert (2000) afirma que as orientações internacionais de ordem neoliberal que predominaram nas políticas latino-americanas conduziram a um cenário de pobreza e desigualdade. Tal cenário contrastava com as riquezas naturais e culturais próprias da região, formando uma das maiores contradições da nossa história. A exploração econômica e dominação política acarretaram sintomas vários e favoreceram o individualismo, na medida em que cada país buscou solucionar suas dificuldades internas de forma particular, buscando a saída para seus problemas em contextos distantes, em detrimento de uma mobilização conjunta e integrada. Atualmente, em decorrência das novas configurações mundiais ensejadas por uma política globalizada, a América Latina encontra-se diante de realidades diversas de décadas atrás. Tais realidades contam – em tese - com a consciência de um sistema coletivo próprio, que considera suas particularidades no processo de inserção no contexto global. A urbanização, tecnologia e demais heranças da expansão capitalista encontram aqui contornos próprios em relação a outras regiões do globo.

Reconhecer nossas estruturas culturais particulares ganha relevância específica diante das mais variadas iniciativas de integração regional que, cada qual com sua agenda e modelo de desenvolvimento, dividem um interesse comum: a aproximação regional. Várias foram as

---

<sup>2</sup> A plasticidade do conceito exige que explanemos nossa concepção. Entendemos por populismo, no contexto em que o termo é apresentado neste trabalho, as políticas de massas que, independentemente da orientação ideológica, encaminham práticas coletivas que representam o interesse imediato das populações mais pobres.

propostas e mobilizações políticas em torno dessa questão. Atualmente, existem entidades internacionais voltadas à causa integracionista no âmbito institucional, como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)<sup>3</sup>, União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), etc. Como bem esclarece Santos(2008), a história da integração latino-americana é muito anterior a essas organizações internacionais e está originalmente vinculada aos ideais de independência dos países latinos no século XIX. Na condição de colônia, estes ideais tomavam forma bélica e político-econômica para enfrentar as antigas metrópoles. O grande expoente do pensamento integracionista da época, Simon Bolívar, defendia a união de esforços integrativos como forma de adquirir e conservar a liberdade. Tais inclinações integracionistas eram dirigidas somente aos países colonizados pela coroa espanhola, isto é, o Brasil não fazia parte.

Os antecedentes históricos do Mercosul – e de algumas outras iniciativas regionais – tinham o fator político como principal razão para a solidificação de laços com os Estados vizinhos. As motivações políticas foram, aos poucos, tomando formas econômicas, dadas as transformações sociais advindas com o triunfo do capitalismo. Por conseguinte, a formação de blocos econômicos regionais, intensificada pós-guerra fria, e seus respectivos processos de integração, seriam um dos desdobramentos da lógica mercantil. Percebe-se, então, que as formas institucionais de integração latino-americana contemporânea divergem ideologicamente dos ideais do século XIX, propagados por Bolívar. Percepção que torna possível a crença de que a integração, do ponto de vista institucional, nunca foi um fim em si mesma e sim, um dispositivo político-comercial externo nem sempre confluyente aos interesses localizados. Isso não significa que tais iniciativas não foram e/ou são válidas. Todas reconhecem a região como um espaço distinto, com interesses próprios e que compartilham significados em comum. De acordo com Canclini (2008), não é simples identificar os agentes interessados na comunhão latina e tampouco a questão das tensões entre o que nos unifica e separa é recente. A exigência contemporânea é de que “se fale de outro modo sobre o que nos pode agrupar” (CANCLINI, 2008, p. 31). Nesse sentido, o desafio que se apresenta é identificarmos os pontos de contato da América Latina e os sentidos que mobilizam no fluxo intenso das relações interculturais, sendo, os contextos fronteiriços, lócus privilegiado de tais contatos/encontros.

---

<sup>3</sup> Criado a partir do tratado de Assunção, oficializado em 26 de março de 1991, reunia originalmente quatro países pioneiros– Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai – para constituir as bases de uma zona de livre comércio regional. Havia um enfoque comercial nas relações entre os países. Posteriormente, percebeu-se que as bases econômicas não seriam suficientes para garantir o aprofundamento das relações, sendo necessário, então, abertura a novos eixos, como a educação, por exemplo.

### 2.1.2 Pressupostos de uma pedagogia latino-americana

É possível destacar vários aspectos de um pensamento pedagógico comprometido com a(s) realidade(s) latino-americana(s). O principal deles, talvez seja a orientação de uma práxis que tenha como princípio a transformação social. Streck (2010) explica que identificar elementos pedagógicos comuns nas e para as sociedades latino-americanas, implica reconhecer a diversidade que as constituem, bem como, reconhecê-las como sociedades complexas e em movimento. Destaca, inclusive, que a intenção, ao propor em termos pedagógicos modelos educativos que advém de uma determinada especificidade sócio-histórica, não é propor relações de oposição, como por exemplo, a uma pedagogia europeia, asiática, etc. O autor defende que, para tal contexto, desenvolveu-se histórica e culturalmente um pensamento próprio, fruto dos elos que nos servem como herança histórica e nos coloca diante do desafio de construir um destino comum.

A emancipação política no continente não refletiu necessariamente na emancipação educativa, isto é, a epistemologia dominante que continua incidindo sobre as estruturas sociais, políticas, pedagógicas, ideológicas, etc, legitima esquemas conceituais fundamentados em uma conjuntura diversa da nossa. Muitos foram os pensamentos contra-hegemônicos que emergiram na tentativa de responder às relações de dominação que se impuseram. Como exemplo podemos citar a teoria da dependência, a teologia da libertação, a pedagogia do oprimido, etc. A intenção de romper epistemologicamente as trajetórias de pensamento dominantes e abrir caminho para novos paradigmas demonstra que houve a preocupação em superar as heranças coloniais que se estratificavam em diferentes setores sociais, dentre eles, a educação.

Através do controle epistêmico se dá, não só o controle do conhecimento, mas o controle da subjetividade (MIGNOLO, 2005). Sob este marco, fundou-se toda uma visão de mundo, conhecida como “eurocentrismo” que “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (LANDER, 2005, p. 13). Gonçalves, situando o eurocentrismo na geopolítica do conhecimento, explica que sob este paradigma, todos os saberes produzidos fora dos centros hegemônicos (os saberes não “cênicos”) são considerados locais ou regionais: “É como se houvesse um saber atópico, um saber-de-lugar-nenhum, que se quer universal, e capaz de dizer quais saberes são locais ou regionais” (GONÇALVES, 2005, p. 03).

Segundo Streck (2010), superar a colonialidade pedagógica – e aqui o autor traz o conceito de colonialidade pra explicar as relações que se mantém em diferentes esferas, pós colonialismo político-geográfico – significaria edificar bases para uma pedagogia emancipadora voltada às características dos nossos povos e região. Em sua obra, intitulada *Fontes da Pedagogia Latino-Americana – Uma Antologia*, o autor reúne, com diferentes colaboradores, autores que oferecem bases para a construção de um pensamento pedagógico latino-americano. Pedagogias silenciadas, que se colocam como desafios atuais, problematizando os princípios do sistema educativo hegemônico. Tais paradigmas emergentes, relacionados diretamente à projetos de sociedade, encontram voz em personalidades e expressões culturais como Paulo Freire, Simón Rodrigues, Educação indígena Guarani, Rúbén Dário, Gabriela Mistral, José Carlos Mariátegui, Florestan Fernandes, Frantz Fanon, Chico Mendes e a pedagogia dos povos da floresta, Pedagogia insurgente zapatista, Andrés Bello, Maria Lacerda de Moura, Darcy Ribeiro, dentre outros. Trata-se de um mosaico que passa pela educação formal, não-formal, andarilha, revolucionária, humanista, mas que partilham traços comuns, contribuindo para a definição de princípios educativos que consolidem uma memória pedagógica latino-americana.

Não cabe detalhar aqui a contribuição, em específico, de cada um desses pensadores e grupos citados na obra de Streck (2010), mas podemos, em suma, caracterizar o pensamento pedagógico latino-americano como baseado em princípios humanistas, orientadores de um projeto sociopolítico que tenha como objetivo ajudar na construção de uma sociedade mais justa. Um pensamento atento para o valor pedagógico das experiências sociais (de comunidade, por exemplo), onde predomine a leitura do contexto na identificação das problemáticas a serem abordadas no ensino, de forma a produzir agentes ativos em seus meios. O conhecimento é visto como provisório, inacabado, histórico e sua apreensão pelo sujeito se dá de forma ativa e não através de processos de “transmissão” (FREIRE, 1981). Um modelo educativo associado à intencionalidades transformadoras, rejeição das lógicas mercantis na educação, ressignificação dos princípios de recompensa e castigo, educação para a democracia, liberdade e equidade, que acompanhe os movimentos da sociedade e da vida, dialogando com diferentes setores da sociedade.

Os fundamentos que amparam tais visões, são, de certo modo, compatíveis a um conjunto de concepções pré-hispânicas conhecidas como “filosofia andina”. A filosofia andina é orientada por uma dialética da complementaridade, isto é, uma sabedoria que parte de princípios da relacionalidade, recuperando caminhos epistemológicos associados à interdependência e desconstrução de dicotomias, como: universal-particular, material-

espiritual, interior-exterior, etc (STRECK, 2010). Poderiam ser citados inúmeros exemplos desta visão particular de mundo, onde a razão não é puramente instrumental. Para Streck (2010, p. 24), tal modelo de pensamento “aparece como uma chave interessante para elucidar projetos pedagógicos emancipadores afinados com nosso ser latino-americano”. Percebe-se que, diante do pragmatismo técnico das epistemologias dominantes, os saberes construídos em um horizonte conceitual latino-americano, contemplariam uma dimensão mais integral do sujeito, estimulando não somente a esfera intelectual, mas a estética, sensitiva, imaginativa, etc, e primando por uma correspondência entre estes aspectos. Uma pedagogia múltipla, flexível, que responda não a uma essência fixa e pré-determinada, mas às concepções particulares de sujeito e sociedade. Cabe perguntar-se qual o lugar da nação e da fronteira nesse cenário e o que tais configurações epistemológicas teriam a dizer e SE teriam algo a dizer a uma educação fronteiriça.

## 2.2 NAÇÃO: UM CONCEITO EM PERMANENTE MUDANÇA

### 2.2.1 A construção das referências nacionais

O que nos torna brasileiros (ou bolivianos, alemães, japoneses...)? Termos nascido em um mesmo território político? Falarmos a mesma língua? Estarmos sob um mesmo governo? Mas, o nacionalismo judaico, por exemplo, está mais relacionado à cultura e religião do que a raízes físicas (apesar dos judeus considerarem Israel a Terra Prometida, nascer lá não é condição para alguém se considerar judeu). E uma língua é falada em vários territórios nacionais, assim como várias línguas - e suas respectivas variantes - são faladas em um mesmo território. Além disso, atualmente, estamos sujeitos a instâncias de regulação supranacionais que exercem, muitas vezes, funções governamentais e nem por isso as pessoas atingidas por estas, constituem um único povo. Quais seriam, então, as referências que nos ligam a uma comunidade mais ampla constituída sob a égide de uma “nação”?

Os fenômenos que envolvem os conceitos de Nação, Nacionalidade, Identidade Nacional e afins, assentam em conjunturas complexas tanto para análise quanto para conceitualização. Não é possível especificar a data do surgimento/nascimento de uma nação. Tampouco é provável que, quando e se ocorra seu fim, este se dê de forma “natural” (ANDERSON, 1989/2008). Isto acontece por ser a nação uma entidade social específica cujas

origens complexas se mesclam com sistemas de identificação coletivos, fundamentais para a compreensão da organização social humana. Trata-se de um conceito que vem passando por mudanças e transformações várias ao longo dos tempos. Benedict Anderson (1989/2008) define nação como “uma comunidade política imaginada”, isto é, uma comunidade limitada e soberana, que depende do fator “imaginação” para a criação de uma representação homogênea que permita a todos seus membros se identificarem como pertencentes a uma mesma coletividade. É limitada, pois possui fronteiras definidas e finitas, ainda que flexíveis. É soberana, pois, dotada de autoridade suprema no âmbito de seu(s) território(s), media e estabelece diretrizes na organização da vida comunitária. E é imaginada na medida em que promove um vínculo imaginário afetivo entre seus membros e respectivos elementos de referência nacional. Dessa forma, faz-se necessário compreender as origens históricas do conceito de nação, como se deu a transformação dos seus significados ao longo do tempo e qual a relevância de tal conceito hoje, tanto no que se refere a considerar as razões que lhe concedem tamanha legitimidade (afetiva ou não), quanto nos efeitos de sentidos que o termo mobiliza para efetivar relações com espaços diversos, em especial, a fronteira.

A palavra “nação” origina-se de um verbo latino que significa “nascer” (natio). Anteriormente ao seu uso histórico e político, os termos empregados para se referir à grupos políticos organizados institucionalmente eram “povo” e “pátria” (CHAUÍ, 2000). Embora, de acordo com a filologia, o significado inicial da palavra “natio” estivesse atrelado à origem e descendência, enquanto a palavra “pátria” (ou “tierra”, em seu uso popular) significasse lugar ou terra onde se nascia, “nação” foi utilizada para designar os grandes grupos que necessitavam ser diferenciados de outros. O sentido moderno - e proeminentemente político - de nação, tal qual o conhecemos hoje, é historicamente recente e teve sua projeção a partir de 1830. Eric Hobsbawn (1991/2013) propõe uma periodização para a evolução histórica do conceito de nação, distinguindo-a em três momentos: Princípio da nacionalidade (1830 – 1880), Ideia nacional (1880 – 1918) e Questão nacional (1918 – 1960).

No primeiro momento, a nação surge vinculada ao território, de modo que a integração entre esses dois elementos (Estado e Nação) permitiu uma condição una: o Estado-nação. Vale ressaltar que o advento do Estado moderno, definido por um território com limites demarcados e atuações político-administrativas específicas, firmou-se com o triunfo do capitalismo, estando atrelado a este e suas ressignificações. A ideia de que a nação antecede o Estado, isto é, de que as construções simbólicas sobre o que significa pertencer a determinada nacionalidade são o que permitem consolidar a existência daquela nacionalidade e daquela nação, só iria aparecer mais adiante. O princípio da nacionalidade seguia a lógica da

economia política liberal, devendo a esta seus discursos e iniciativas. Para tal ideologia, um Estado pequeno e pouco populoso não poderia atuar nos vários ramos de produção de forma satisfatória. Isso significava – e justificava - a necessidade de expandir fronteiras e conquistar novos territórios, dando início a um processo de “unificação nacional”. Para esse princípio, o Estado-nação era definido pela dimensão territorial, densidade demográfica e capacidades expansionistas. Havia exemplos de nações que ampliavam suas fronteiras para territórios além de seus limites, sem que houvesse qualquer critério de vínculo nacional (língua, cultura, religião, etc), explicitando não serem esses vínculos a base de sua expansão. Essas relações se davam de forma complexa, já que muitos países menores entendiam como algo positivo para seu desenvolvimento a agregação a países maiores, ainda que distantes linguística ou culturalmente. Outros desejavam crescer por si próprios, para, de forma independente, alcançar estrutura e coesão viável que justificasse sua existência enquanto nação.

De acordo com Hobsbawn (2013), os critérios básicos que permitiam a um povo ser considerado como “nação”, além da extensão territorial, era: possuir associação história com um Estado existente ou de passado recente e duradouro, de forma a constituir uma memória histórica; conservar uma elite cultural com vernáculo administrativo e literário escrito e, finalmente, a capacidade para a conquista de novos territórios. Porém, a heterogeneidade interna dessas nações dificultava seu caráter “uno e indiviso”, tornando urgente, após 1870 (com a democratização), a questão da legitimidade dos cidadãos. Mesmo em expansão, um território só se unificaria se houvesse elementos de identificação que justificassem aquela união.

Diferentemente da concepção de nação triunfante no liberalismo burguês, no período que vai de 1880 a 1918, começou-se a falar em “Ideia Nacional” e território, conquista e demografia já não eram fatores suficientes para compor a definição de nação. O Estado e as classes dominantes se viram diante da necessidade de disputar com seus adversários a lealdade popular. Isso se deu devido às lutas políticas e sociais motivadas por diversas razões, sendo a principal delas a influência dos ideários socialistas e comunistas nas massas trabalhadoras que, insatisfeitas com sua situação econômica e social, questionavam o poder. Ao lado delas, havia as aspirações da pequena burguesia e o sentimento de ameaça de grupos tradicionais frente a modernidade capitalista. A partir de então, passou-se a considerar os sentimentos e subjetividade dos povos “sobre os quais o novo apelo do nacionalismo político poderia ser construído” (Hobsbawn, 2013 p. 61). Assim, visualizou-se no patriotismo uma força política poderosa, já que vinha associada com a prática de vida disseminada universalmente, que faz com que pessoas se reconheçam como membros de uma coletividade

e/ou comunidade, ao mesmo tempo em que identificam outros como estrangeiros. Para isso, é indispensável que haja muitas coisas em comum entre os indivíduos pertencentes à comunidade, bem como, que haja esquecimentos igualmente comunitários. Anderson afirma que a essência de uma nação é justamente esse vínculo coletivo conduzido pelo imaginário:

Ela (a nação) é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais se conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles (ANDERSON, 2008, p.32).

Segundo o autor, toda comunidade maior que uma aldeia é imaginada. E apesar dos aspectos negativos que possam existir dentro dela (desigualdade, exploração, etc), esta será sempre idealizada sob a égide de uma solidariedade e familiaridade horizontal. Para efetivar esse sentimento, reforça-se, oficialmente ou não, elementos imaginários. O patriotismo, sentimento de pertença a uma coletividade nacional, quando apropriado pelo Estado, torna-se nacionalismo. Ou seja, reforça-se institucionalmente, através de símbolos visíveis e invisíveis, elementos reconhecíveis por todos, capazes, inclusive, de abranger crenças e ideologias rivais. O esporte, por exemplo, une a lealdade dos indivíduos independente de sua religião ou orientação política. Reforça os sentimentos nacionalistas de modo a cada indivíduo, mesmo o torcedor, reconhecer-se como o próprio símbolo de sua nação, ampliando, assim, o sentimento de lealdade ao time para lealdade à nação. São entoados hinos, erguidas bandeiras, dentre outros símbolos de expressão nacional.

É importante, porém, ressaltar que nem sempre os movimentos fortificadores dos sentidos nacionais vêm de atitudes políticas conscientemente adotadas, mas também de grandes sistemas culturais criados e recriados sob razões sociais diversas. Dentre eles, a escola tem um papel fundamental. É na escola que, desde crianças, aprendemos a amar e sentir orgulho da nossa pátria. Aprendemos o significado das cores da bandeira e, nos momentos cívicos, conhecemos através do hino as qualidades inigualáveis da nossa natureza, cujo “céu tem mais estrelas”, “bosques tem mais fores”, etc (CHAUI, 2001). A exaltação da natureza veio de uma época em que a grandeza do país se media pela sua extensão territorial (princípio da nacionalidade). É também na escola que temos acesso a forma padronizada do idioma, no caso, a variante reconhecida oficialmente.

Dentre as formas buscadas para promover os laços coletivos passíveis de serem generalizados e estendidos estão a linguagem, a etnicidade, a religião e a historicidade

nacional. A linguagem é, talvez, a manifestação mais forte daquilo que alicerça o imaginário nacional, por ser o elemento constituinte do sujeito e suas representações. Não se é possível dizer a data exata em que nasce uma determinada língua, o que confere um aparentemente enraizamento da mesma nos mesmos tempos imemoriais que amparam a incerteza do nascimento da nação. Como se sempre estivessem estado ali. A ideia de um caráter dinâmico, heterogêneo, híbrido e mutável em relação à língua, bem como, às sociedades e culturas, não possui força social nos imaginários coletivos. Tampouco as diferenças linguísticas dentro de um mesmo território. Dessa forma, os mitos em torno da língua oficial contribuem para vinculá-la à ideia de nação e de identidade nacional.

A língua padrão, que possui tal status mais pela relação de poder de seus usuários do que pela própria estrutura interna (POSSENTI, 1996), é disseminada via mecanismos educacionais e administrativos. Políticas linguísticas diversas agem como construtos artificiais em torno da linguagem, submetendo-a a questões políticas e, em consonância com o entendimento da natureza e evolução da linguagem poderiam, de certa forma, desfazer uma ideia platônica de língua, mas essas ideias não estão suficientemente disseminadas fora do mundo acadêmico. Moita Lopes (2010) atenta para a simplificação que seria vincular, atualmente, a ideia de língua à nação, citando como exemplo o caso da língua inglesa, que possui mais falantes não-nativos do que nativos.

A etnicidade, elemento ligado à origem e descendência comuns, corresponde a uma abordagem genética que já foi superada pelos estudos antropológicos contemporâneos, que entendem como sendo a base de determinada etnia sua organização sociocultural e não biológica. Além disso, a heterogeneidade na formação dos grupos/povos indica o quão diversificado pode ser a composição de tais etnias. Apesar disso, ainda há grupos e movimentos baseados em uma consciência étnica, normalmente, configurados sob a forma de racismo e reforçando a distinção entre “nós” e “eles”, sob uma condição estigmatizante. Destarte, migrações e fenômenos globalizatórios variados permitem o encontro de diferentes etnias, vivendo, constituindo-se e estabelecendo relações em qualquer lugar do mundo, o que dificulta o vínculo etnia-nação.

Outro elemento responsável pela comunhão entre as pessoas é a religião. Durante muitos anos a religião foi o alicerce da sociedade e somente com a queda das grandes dinastias e das comunidades religiosas dominantes no século XVIII, foi possível, de fato, acomodar a construção da nação. Dentre os motivos do declínio religioso, encontram-se: grandes navegações e exploração do mundo não-europeu, que levaram, ao conhecimento de novos territórios, crenças e formas de viver; enfraquecimento da hegemonia do latim

(considerada detentora de um caráter “sacro”, por ser a única língua digna de ser ensinada) provocado pelo desenvolvimento da tipografia. A ideia de nação se mostrou extremamente pertinente para a transformação das prescrições que fundamentavam a fé religiosa em convicções cívicas, convertendo a secular fatalidade em continuidade, a contingência em significado (Anderson, 2008). Todavia, o declínio da fé religiosa se deu enquanto elemento estruturalmente político da sociedade, mas se manteve como meio de aplacar o sofrimento humano e prover sentido para a existência. Além disso, a identificação religiosa é um importante instrumento unificador de indivíduos que, de outras formas, não possuem nada em comum. A relação religião–nação se dá através da compreensão que a religião, assim como a língua e a etnia, são componentes importantes para a consciência nacional, mas sozinhos não bastam para sustentá-la. Em algumas culturas ainda há uma conexão mais poderosa entre esses dois eixos, como é o caso dos países árabes, os quais o nacionalismo está muito próximo do islamismo, porém, para a maioria das nações, tal comunhão necessita de outros elementos para fortalecê-la.

Por último, dentre os elementos destacados aqui (há muitos outros) cabe mencionar a historicidade, isto é, a consciência de pertencer a uma entidade política com uma história durável. O vínculo a um passado como forma de estruturar o presente é o que age diretamente sobre a consciência dos indivíduos, produzindo o que conhecemos como patriotismo moderno. Isso se dá pela sensação de continuidade, ainda que esta seja totalmente artificial<sup>4</sup>. A manutenção das tradições (inventadas como queira Hobsbawn em sua perspectiva marxista ou imaginadas como prefere Anderson em seu viés antropológico) requer uma natureza ritualística/simbólica que, através da invariabilidade, implica uma continuidade com o passado.

O momento conhecido como “Questão nacional”, seguindo a periodização sugerida por Hobsbawn (2013), coloca em evidência a participação governamental na consciência cívica dos cidadãos. O nacionalismo encontrou sua potência máxima nesse período, fixado aproximadamente entre 1918 e 1960. Propagandas oficiais<sup>5</sup> com o objetivo de projetar sentimentos identificatórios e genuínos nos indivíduos em relação a sua terra de origem

---

<sup>4</sup> Hobsbawn (2013) exemplifica o caso dos judeus, em que afirma não haver continuidade histórica entre o protonacionalismo judaico e o sionismo moderno. Podemos pensar também na construção da imagem do gaúcho e da prenda, com tais personagens se configurando, atualmente, mais de forma folclórica no imaginário das pessoas de sua região do que amparados em uma realidade passada. (REICHEL, 2006).

<sup>5</sup> É importante frisar a importância dos meios de comunicação na difusão de comunidades imaginadas e na posterior naturalização de construtos culturais.

proliferaram de forma significativa, reforçando, conseqüentemente, a distinção entre “nós” e “eles”. É preciso lembrar que não é possível reduzir a nacionalidade a um único aspecto, ela atua na integração ou coexistência entre diversos elementos. Para viabilizar a “regulação” por parte do Estado dos elementos anteriormente mencionados e também de alguns outros, foram criadas três instituições de poder que, conforme Anderson (2008, p.227), “moldaram profundamente a maneira pela qual o Estado colonial imaginava o seu domínio”: o censo, o mapa e o museu. Tais poderes se estenderam do sistema colonial, atuando até hoje na representação e disseminação de uma conjuntura determinada.

A distinção de categorias diversas no censo, de forma a manter um rastreamento da realidade dos indivíduos (com base em critérios estratégicos) foi um poderoso instrumento de domínio. O mapa, com suas representações cartográficas repletas de comunicações políticas, não tinha sua neutralidade questionada e operava de forma adstrita ao censo, pois este preenchia politicamente a topografia categórica do mapa. Somando-se a essas duas instituições, o museu, encarregado de conservar a tradição, encerra a tríade institucional por meio da qual o Estado se apropriava, legitimava e determinava os legados culturais que comporiam as instâncias dominantes dentro de seu território. Entretanto, tão relevante quanto a memória para um senso de identificação patriótico, é o esquecimento. O esquecimento coletivo é um componente fundamental na constituição de narrativas históricas, por exemplo, onde não há espaço para todas as realidades. A ideia disseminada de que o povo brasileiro é pacífico, ordeiro e gentil por natureza, por exemplo, encobre uma sociedade constituída por antagonismos sociais e raciais profundos. Assim, um povo possui lembranças e lacunas em comum e ambas sustentam a consciência coletiva gerada.

Atualmente, muitos Estados Nacionais relacionam-se com organismos internacionais ou blocos, de forma a compartilhar com esses uma de suas funções elementares: a gerência da economia nacional. Essas unidades maiores acabam por extrair da nação o papel principal em diferentes situações políticas, compelindo cada nação a inserir-se – em diferentes graus de autonomia/dependência – nessa nova reestruturação global. Hobsbawm (2013, p. 250) afirma que atualmente escrevemos a história de “um mundo que não pode mais ser contido dentro dos limites das ‘nações’ e ‘Estados-nações’, como estes costumavam ser definidos”. O autor ainda coloca que historicamente o nacionalismo é menos relevante do que foi em outras eras. Isso não significa que não haja mais nacionalismo ou manifestações de cunho nacionalista, mas que, se olharmos a História, a relação da nação com o mundo se dava de outra forma e, hoje, conceitos como “internacionalismo” e “transnacionalismo” aparentam ser mais pertinentes para interpretar a complexa realidade contemporânea. Vimos que a

homogeneidade era condição para a formação do Estado-Nação nos moldes em que este foi idealizado, o desafio lançado agora é interpretar como essa pretensa homogeneidade opera diante de inserções globais e quais significados acomodam em contextos locais.

### 2.2.2 A nação como um paradoxo em tempos de globalização

A ideia de nação exige, para preservar a soberania de sua lógica, a invenção de símbolos e mitos que possam povoar o imaginário nacional. Dessa forma, edifícios são convertidos em monumentos e histórias particulares, transformadas em nacionais (SCHWARCZ, 1991). O termo “nação” em seu sentido político, como vimos, é uma invenção recente precedida pelos termos “povo” e “pátria” para designar os indivíduos nascidos em um mesmo lugar. Constitui-se como semióforo (CHAUÍ, 2001), pois é sua força simbólica, e não material, que provém das significações capazes de relacionar as diferenças dentro de uma mesma unidade geopolítica. No nosso caso, o mito fundador (bondade nativa, natureza inigualável vista como um presente de Deus, o caráter essencialmente acolhedor, etc) embasa a representação positiva que forma o imaginário social brasileiro a respeito do seu país, sendo reforçado por instituições formativas que, também serão responsáveis pela manutenção/(des)construção dos elementos de identificação que intentarão formar uma representação relativamente homogênea acerca do próprio país.

Porém, com o fluxo de interação cada vez mais intensificado e globalizado, as significações relacionadas a Nação e a Fronteira também se reconstituem. A incerteza gerada pelas interligações globais aliada as demandas do mercado levou os países a construírem alianças regionais de modo a fortalecerem suas economias frente a ameaça do isolamento. Isso significa que as antigas retóricas de integração regional adquirem novos sentidos a partir da necessidade de corresponder estrategicamente aos desafios macropolíticos da economia liberal. Esses múltiplos sentidos representados nas tendências (muitas vezes antagônicas) de afirmação de políticas integracionistas, expressas em documentos e tratados diversos, estão relacionados à forma como se apresenta e compartilha o conceito de nação. Ainda vivemos sob a égide de um Estado-Nação, cujos processos culturais correspondem a um ou vários dos caminhos interpretativos expressos na política de extensão dos mercados. O significado de nação, construído historicamente para fins de coesão social dentro de um mesmo território (também, este, fruto de uma definição histórica), expressa novas possibilidades de sentido quando pensado co-estruturado em uma arquitetura global.

Faz-se necessário, para uma melhor clareza teórica, identificar conceitos distintos, que, muitas vezes são tratados como sinônimos, a saber: globalização, internacionalização e transnacionalização. Conforme a distinção de Canclini (2003), a globalização é o resultado de processos que interagem de forma complexa e se movimentam de maneira interdependente, organizando a produção, a circulação e o consumo em focos dispersos e desterritorializados. A internacionalização compreende a abertura comercial a partir do que é produzido no interior de um país, isto é, os bens materiais e simbólicos são abertos ao mundo (ou a algumas partes dele), a partir de um território localizado. E, por fim, entende-se a transnacionalização como um processo anterior à globalização (e que intensificou esta). Trata-se da internacionalização da economia e dos processos culturais, de modo a provocar o desenvolvimento de empresas, organizações e movimentos cuja sede não seja necessariamente numa nação. Esse conceito parece confundir-se com o de globalização, mas este último caracteriza-se por seu fluxo intensificado a partir dos dois conceitos anteriores.

Há diversos modos de conceber a globalização e nos relacionarmos com ela através de uma diversidade de imaginários. Canclini (2003) defende que um artista que deseja expandir seu mercado, um governante latino-americano e uma família de imigrantes, por exemplo, possuem concepções bem distintas de globalização. Somente uma pequena parcela da sociedade crê numa globalização circular. Para a maioria, o fenômeno se apresenta numa dimensão tangencial, onde todos somos minoritários, mas possuímos distintas formas de lidar com o imaginário em torno do tema. Ainda de acordo com o autor, ao mesmo tempo em que os processos globalizantes produzem maior interação transnacional, geram insegurança política e social dentro do território nacional. Isso acontece devido ao suposto enfraquecimento dos Estados Nacionais (e seus atores e instituições) perante a potência do poder globalizado. Diz-se suposto porque, mais do que um enfraquecimento, se trata de uma ressignificação. Se a América Latina está por todo o mundo, também uma parcela do mundo está na América Latina. Nesse sentido, todos somos minoritários diante dos movimentos globais. Isso gera efeitos de resistência materializados na renovação das fronteiras, recuperação de identidades e memórias étnicas, nacionais, etc, como forma de restaurar o que se dispersa nos processos de fluidez global. Mesquita (apud STURZA 2007), acerca de como essa ressignificação afeta as fronteiras, afirma:

Mas exatamente porque vivemos hoje esta interação cada vez mais global, fronteira supõe também a recuperação de seu significado como zona de contato, portanto, de permeabilidade e intercâmbios (MESQUITA apud STURZA, 2007, p. 42).

Os processos históricos que culminaram com o contato sócio-linguístico-cultural na formação do povo brasileiro originaram culturas híbridas com variantes internas tão grandes que todo e qualquer empenho em fechá-las numa identidade nacional coesa não passará de uma tentativa de forçar elementos não condizentes com os sistemas de identificação de muitas pessoas. Especialmente no que toca à certas populações fronteiriças que, constituídas sob uma diversidade de fenômenos inter-regionais, necessitam negociar as referências através da qual a ideia imposta de nação interage em seu cotidiano.

## 2.3 FRONTEIRA: CONCEITO, RELAÇÕES, SIGNIFICADOS

### 2.3.1 A mobilidade do conceito de fronteira e seu lugar nas discussões contemporâneas: da margem ao centro

A fronteira, hoje, é uma condição que suscita interesse a diversos campos do saber, servindo como objeto de estudo no plano geográfico, histórico, linguístico, cultural, dentre outros. Seu conceito foi incorporando novos significados ao longo do tempo, sendo, atualmente, de relevância estratégica no contexto geopolítico regional, nacional e global. Historicamente, as áreas de fronteira vem sendo consideradas somente sob o enfoque da segurança nacional. Tal perspectiva não dá conta dos processos dinâmicos e das relações diversas que constituem a complexidade do espaço fronteiriço. As distinções sociais, econômicas, culturais, linguísticas e institucionais que conformam este espaço, singularizando-o em relação à outras regiões, exigem reflexões para além do fato geográfico, como sugere Raffestin (2005), considerando-o como espaço humanizado e dotado de vida própria. Apesar do tratamento político dedicado às fronteiras fundamentar-se na concepção de margem e/ou confim, as fronteiras, devido às características específicas que dispõem, constituem seus próprios centros, estando, inclusive, a frente dos processos integracionistas que envolvem os países do sul da América. Essa mudança de perspectiva (a frente/atrás, centro/margem, início/fim) desloca o olhar do limite territorial para as relações que se estabelecem em determinado espaço/região. Cabe mencionar que o espaço fronteiriço pode se constituir como região devido, justamente, às formas de vida e produção que ali se desenvolvem. É o caso de algumas fronteiras do Rio Grande do Sul.

Este cenário, de interligações variadas e peculiares, instigou uma relação complexa entre fronteira e globalização, na qual a primeira tem sua função ressignificada consoante a lógica dos movimentos globais. Os discursos sobre a fronteira na perspectiva da globalização confluem em duas direções: uma para a visão da supressão das fronteiras e outra para a sua qualificação. Isso porque o fortalecimento de instâncias supranacionais vem reestruturando significativamente a relação dos países interna e externamente, delineando, assim, um novo perfil a se considerar tanto para as concepções de fronteira quanto para sua função frente aos efeitos de uma realidade global. Porém, para considerar tais concepções é necessário voltar o olhar para como o conceito foi construído e a quais sentidos era inicialmente vinculado. Ao longo da História, o significado de fronteira buscou amparar necessidades humanas, visto que existe praticamente como uma condição interna das sociedades, a inevitabilidade de inventar modos de se diferenciarem espaço-temporalmente (Raffestin, 2005), condicionando, desse modo, toda uma forma de organização social.

A origem do termo “fronteira” deriva do latim e, inicialmente, não possuía conotação política e nem se referia aos limites de um Estado nacional (FERRARI, 2011). No século XIII, a aparição do termo, derivada de “front” (zona de combate), possuía valor militar e a fronteira era essencialmente humana, pois o front militar era composto por pessoas. As sociedades iniciais também já estavam envolvidas pela ideia de fronteira, tendo esta, um sentido instável, devido ao caráter dinâmico e nômade que definia os grupos da época. Porém, essa ideia não se fundia sob um senso político e sim associada a uma noção sagrada. Conforme Foucher (apud FERRARI, 2011), o sagrado e o místico estiveram muito presentes nas acepções fronteiriças antigas, tanto nas mais primitivas quanto na Antiguidade Clássica, onde havia estátua de deuses representando a fronteira, constituindo-a, assim, como um espaço de representações simbólicas e práticas ritualísticas<sup>6</sup>.

Tal caráter, sagrado, foi aos poucos, alinhando-se sob feições laicas. Como é possível perceber, originalmente, o termo fronteira não estava relacionado, necessariamente, aos limites de um território, somente com o advento do Estado moderno que se lhe atribui tal sentido. É também com o Estado territorial moderno que se inicia o processo de linearização das fronteiras, embora a técnica da linearidade seja fruto dos avanços científicos renascentistas. A linearização permitiu a representação e projeção cartográfica, materializando a ideia de fronteira e a distinção entre as soberanias nacionais. Por mais

---

<sup>6</sup> Eram feitas oferendas às divindades e a violação (o ato de ultrapassar as fronteiras) era tido como sacrilégio. Na Grécia Antiga, por exemplo, a fronteira era simbolizada pela estátua do deus Hermes e no Império Romano, pelo deus Término (FOUCHER apud FERRARI, 2011)

reducionista que a linearização cartográfica possa ser, já que exprime somente a representação territorial dos Estados, foi ela que permitiu a composição dos mapas, tendo sido, estes, substanciais para a organização político-territorial do mundo. Estudos cartográficos contemporâneos, assentados em um viés antropológico, contestam a objetividade e transparência dos mapas, compreendendo os mesmos como produtos de construções sociais e culturais, além de meios de comunicação dotados de linguagem própria e carregados de juízo de valor (GOMES, 2004). Isso não significa rebaixar sua condição “técnica”, e sim, reconhecer a dimensão político-social implícita na escolha e disposição de seus códigos de representação. Do ponto de vista geográfico, a fronteira é associada a uma linha, o que fez com que sua linearização, representada nos mapas, não abrangesse outros elementos constituintes da vida fronteiriça, principalmente as relações com os países vizinhos, parte essencial desses elementos. Tais relações vem sendo consideradas do ponto de vista geopolítico, isto é, dos efeitos que os processos de interação fronteiriça produzem no território e este, naquela, mutuamente. De acordo com Raffestin (2005) o significado de fronteira, em sua profundidade, se perde nos esquematismos cartográficos, o que demanda cada vez mais reflexão sobre a(s) fronteira(s) e sua relação com a sociedade.

Assim como a linha representa, em termos de sentido, algo que limita, faz-se necessário diferenciar termos muitas vezes utilizados como sinônimos ou de forma distante de suas funções específicas, a saber: limite, zona e região de fronteira. O limite é a delimitação última de dois espaços. Um conceito jurídico cujo objetivo é determinar até onde vai o controle soberano de um Estado nacional. Sua função é exatamente essa: definir o perímetro máximo (MACHADO, 2010) de forma física ou imaginária. Esse perímetro máximo não é considerado pelas populações locais, no caso das fronteiras gaúchas, que interagem o tempo todo sobre o limite. Nas palavras de Raffestin, “a fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos de comunicação biossocial que assume uma função reguladora” (RAFFESTIN, 2005, p. 14). O autor ainda menciona que, no processo de exploração e colonização das Américas, os europeus também trouxeram sua concepção de fronteira. A noção de fronteiras já existia nesse continente, dado que estas sempre acompanharam os movimentos das populações e sociedades, porém, fundadas sob outras epistemes. O caráter dinâmico dos espaços fronteiriços, portanto, não pode ser simbolizado em termos de linha e/ou limite.

Para compreender essas movimentações, pode-se pensar no conceito de “zonas de fronteira”. A zona de fronteira é o conjunto socioterritorial formado pelos dois lados do limite, na qual ocorrem interações transfronteiriças impulsionadas por fatores sociais, políticos, econômicos, etc. Como bem observa Ferrari (2011), a população fronteiriça

estabelece vínculos e relações de toda ordem, interagindo diariamente sobre o limite e diferenciando o espaço fronteiriço de outros espaços. Esse espaço de fluxo, influenciado pelos Estados em contato, é o que constitui a fronteira, se formos pensar em termos de relações sociais. As práticas compartilhadas na região configuram um modo de vida necessariamente fronteiriço, onde se entrecruzam atividades econômicas, culturais, sociais, dentre outras. A autora ainda sublinha a necessidade de políticas públicas distintas para tais contextos, onde, por vezes, os interesses locais entram em desacordo com as políticas nacionais. E, por fim, a região de fronteira (ou faixa de fronteira) é, no caso do Brasil, composta por aqueles municípios situados em um polígono de até 150 km de extensão referente ao limite internacional. Esses municípios são considerados cidades de fronteira para que possam ser integrados às políticas de desenvolvimento. A criação de uma faixa de fronteira foi pensada por motivos estratégicos, relacionados às políticas de segurança nacional. A lei 6.634 de 02 de maio de 1979, que dispõe sobre a faixa de fronteira, está sendo reexaminada, com vistas à uma maior abrangência de suas disposições, alterando o enfoque puramente de “defesa” para uma abordagem desenvolvimentista e integracionista.

Para consumir a logística dessa nova abordagem, o Ministério da Integração Nacional contratou um trabalho, via licitação pública, na qual o grupo RETIS, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenado pela professora Lia Osório Machado, responsabilizou-se em planejar, em um trabalho detalhado, uma nova política para as faixas de fronteira. O documento, intitulado Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF), objetiva, em última instância, potencializar a integração sul-americana através da articulação dos agentes que atuam nas faixas de fronteira e seus projetos comuns, fomentando, dessa maneira, percepções integradas da realidade regional (GADELHA e COSTA, 2005). O esquema abaixo demonstra as distinções e inter-relações entre limite, zona e faixa de fronteira.

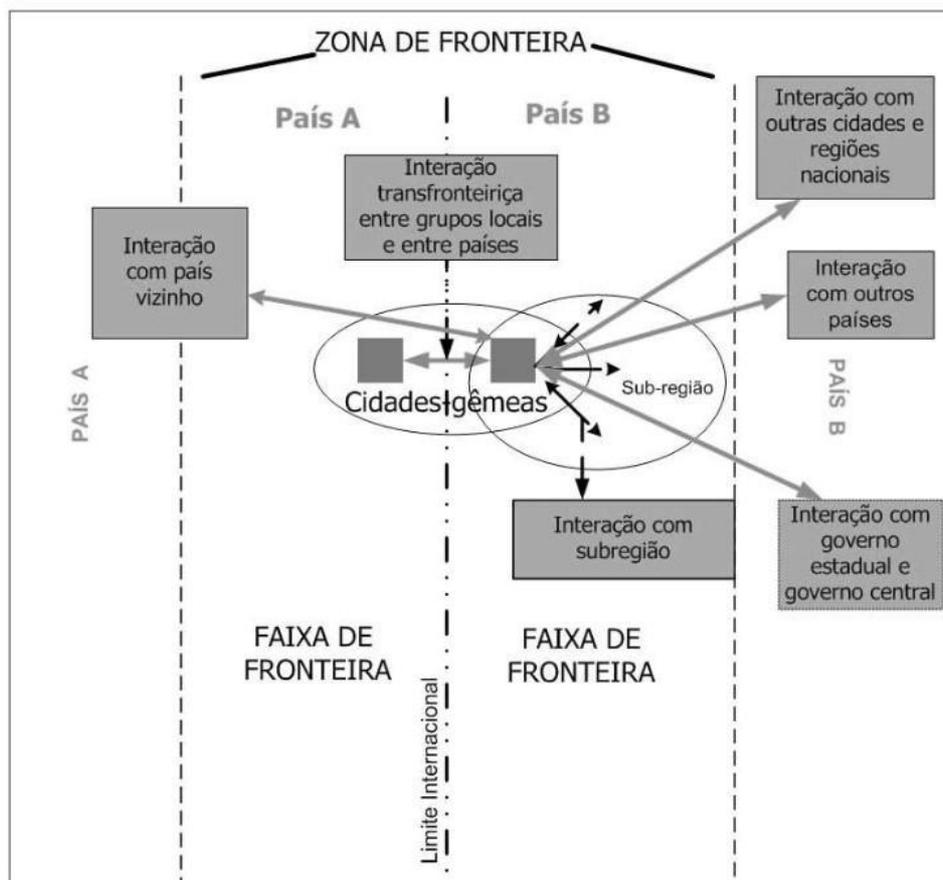


Figura 1 Limite, Zona e Faixa de Fronteira  
 Fonte: Extraída da obra "Território sem Limites:  
 Um Estudo sobre as Fronteiras

O Brasil é um país de muitas fronteiras. São 15.719 km de fronteira divididas com dez países da América do Sul: Argentina, Paraguai, Uruguai, Colômbia, Peru, Bolívia, Suriname, Guiana, Venezuela e Guiana Francesa. Isso corresponde a 27% do território nacional, abrangendo 11 estados e 588 municípios. A nova proposta para o PDFF na faixa de fronteira, distingue, para fins de organização, caracterização e planejamento, três divisões da faixa territorial brasileira: Arco Norte, Arco Central e Arco Sul. O Arco Sul, contexto fronteiriço no qual o presente trabalho é desenvolvido, inclui a faixa de fronteira dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A Campanha Meridional, situada na mesorregião do sudoeste riograndense, está inserida em uma conjuntura regional cujas áreas compartilham identificações culturais, econômicas, produtivas, dentre outras, devido à sua formação sócio-histórica. A região fronteiriça em questão é caracterizada por uma dinâmica particular, organizada por práticas de integração linguística, econômica, cultural e social. A circulação urbana de pessoas e bens, convivendo e construindo uma realidade comum, constitui a heterogeneidade e particularidade locais. No documento-proposta de reestruturação do PDFF, fruto de ampla pesquisa em diferentes realidades fronteiriças, consta: "A região do Arco Sul é

onde encontramos uma das fronteiras mais permeáveis e de interação mais intensa com os países vizinhos (...)” (BRASIL/MI, 2005). O documento ainda engloba o caráter multissetorial das diretrizes projetadas para a faixa de fronteira, tanto para as cidades-gêmeas no que tange a um desenvolvimento integrado, quanto para as sub-regiões que compõem a faixa.

O grupo RETIS propôs uma tipologia das cidades de fronteira com base em componentes históricos, geográficos, econômicos, espaciais, políticos, institucionais e culturais. Sabe-se que cada conformação fronteiriça é singular. Não se pretende generalizar tipologicamente, apenas expor os principais aspectos presentes no documento desenvolvido pelo grupo mencionado, de forma que possa representar elementos da realidade de muitas fronteiras existentes no nosso país. À vista disso, então, os contextos de fronteira seriam caracterizados por: localização em uma posição geográfica estratégica; sujeição a diferentes graus de intervenção estatal (civil, militar, etc); características linguísticas próprias; diferentes tipos de interação com o espaço regional e nacional; conexão a redes, institucionais ou não, nacionais e estrangeiras; exposição a sistemas de controle e segurança específicos; infraestrutura de articulação com o país vizinho; relações econômicas singulares; formas localizadas de identidade cultural em geral. Esses são apenas alguns aspectos dos diversos elementos elencados no documento citado. É importante ressaltar que as identificações produzidas na fronteira estão mais associadas à peculiaridade com que são combinados processos heterogêneos do que a uma condição identitária homogênea/única, visto que o espaço em questão não é imune ao hibridismo cultural resultante de conectividades diversas (MACHADO *et al.*, 2005). Isso significa que tais identificações possuem um caráter dinâmico, assim como dinâmicos são os processos culturais.

É preciso reconhecer, por conseguinte, que os horizontes de sentido, diante de tal pluralidade que envolve as fronteiras, são vastos. Bento (2012) lembra-nos que as palavras não são neutras, e sim carregadas de valor, sendo este, também mutável ao longo do tempo (e do espaço, e das circunstâncias, etc). O autor exemplifica citando alguns possíveis sentidos que o termo “fronteira” pode ter, conforme o contexto: pode significar libertação para o exilado político, aflição para o comerciante ilegal, estranhamento para o sujeito diante de uma cultura oposta a sua (e aqui falamos em experiências de fronteira num sentido abstrato). Pode-se notar que o termo fronteira permite possibilidades de uso no sentido físico, abstrato, moral, militar, epistemológico, dentre outros. Trata-se de, dentro da ótica das significações, de uma construção social. Até mesmo os elementos geográficos naturais que serviram ou ainda servem como delimitações fronteiriças (rios, montanhas, etc) tem em sua função demarcadora

uma criação humana. Tanto fronteiras físicas quanto naturais estão sujeitas a ação humana e, portanto, pode-se dizer que são fronteiras em movimento, tendo sua mobilidade ou estaticidade funcionando em maior ou menor grau a depender das relações políticas e sociais.

As fronteiras físicas são controladas por regimes jurídicos e constituem espaços singulares que podem ser caracterizados ou por relações harmônicas onde há convergência de interesses entre os povos pertencentes a dois Estados Nacionais ou por relações de conflito e choque de interesses. Ou, como é mais comum de acontecer, a predominância de uma ou outra relação, dependendo da disposição das situações. A situação de contato engendra, segundo Oliveira (2005), duas lógicas principais, mobilizando uma dupla condição de integração na relação entre os países. Predominariam, sintetizando a visão do autor – que consumou uma tipologia das relações fronteiriças -, a lógica da integração funcional e a lógica da integração formal. A primeira, parte das iniciativas dos atores locais, onde a interação transfronteiriça põe em funcionamento vínculos de diversas naturezas. A segunda “exige um aparato institucional” (RAFFESTIN apud OLIVEIRA, 2005) pelo qual um controle “formal” mediará os dinamismos do território. A convergência entre ambas é o que asseguraria um equilíbrio nas relações fronteiriças<sup>7</sup>.

Postula-se que novos sentidos são atribuídos a fronteira em tempos de interações transnacionais. A crescente expansão dos fenômenos de mobilidade urbana, nacionais e internacionais, bem como dos fluxos próprios das cidades de fronteira, constituem um desafio para as políticas nacionais, como constata Machado:

O que está acontecendo na atualidade é a dificuldade crescente dos estados nacionais lidarem com a real fluidez dos agrupamentos humanos e, mais ainda, com a formação de redes políticas, econômicas, identitárias e sociais transnacionais superpostas aos limites dos estados territoriais (MACHADO, 2010, p. 71).

Claro está que cabem análises sobre a relação entre nação e fronteira em tempos de dinâmicas transnacionais. Essa relação é mais complexa do que comumente se apresenta, pois a globalização tem sua relação própria com a fronteira, e esta, em contrapartida, concebe espaço (social e geográfico) para inventarmos o que Canclini (2008, p. 115) denomina “outro modo de nos globalizarmos”, através da exploração da perspectiva integradora que firma nossas práticas culturais/sociais. Se as fronteiras definem, desde tempos remotos, a movimentação das sociedades, seria superficial interpretá-las fora das vivências humanas. As

---

<sup>7</sup> De acordo com o autor (OLIVEIRA, 2005), a relação entre as duas lógicas é conflitiva, pois a presença muito acentuada de uma, restringe a atuação da outra.

experiências que ali se constituem desajustam a lógica que fundamenta o conceito moderno de nação, compondo, assim, um modo muito próprio de experimentar relações de alteridade.

### 2.3.2 A multiterritorialidade na fronteira: reordenando relações e desconstruindo mitos

Muito se tem escrito e debatido sobre os efeitos da globalização nos mais diversos setores. Isto se dá por esta ser um fenômeno que gera outros fenômenos, sendo os mais conhecidos vinculados às dimensões políticas, econômicas, tecnológicas, culturais e ecológicas. Nesse sistema de reação em cadeia em múltiplas vias promovido pela globalização, as fronteiras seriam vistas como “defeito político da humanidade” (DEBRAY apud BENTO, 2010). Isso porque elas seriam a expressão de barreiras em um mundo de fluxos nem sempre controláveis. Bento questiona a quem interessaria um mundo sem fronteiras, quem se beneficiaria de um sistema onde fossem abolidas as barreiras de controle econômico. E elucida que o descrédito em relação às fronteiras desvela um descrédito na autonomia decisória dos Estados, implicando no enfraquecimento dos seus poderes. Forjaz (2000) chama a atenção para a emergência de mudanças significativas nas correntes de atividades econômicas, capazes de construir canais de relações que muito pouco dependem das “linhas de demarcação dos mapas políticos tradicionais”, isto é, da soberania nacional. A crescente força política de organismos e instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como blocos regionais – organizados sob diferentes graus de integração – têm exercido funções governamentais muitas vezes sobrepostas ao poder dos Estados. Isso leva a ressignificação de posição acerca da relação entre instâncias nacionais e supranacionais onde a transcendência de fronteiras, e toda a lógica adjacente a esta<sup>8</sup>, provoca efeitos que geram a reafirmação de identidades coletivas localizadas. Canclini (2003) declara que, em escala nacional, era mais simples interagir com organismos representativos (órgãos locais, regionais e nacionais) e que, atualmente, pesquisas apontam que a maioria dos cidadãos não entende como funcionam as entidades supranacionais, nem seus discursos e ações<sup>9</sup>. Isso acaba

---

<sup>8</sup> Lógica paradoxal, como esclarece Riquelme (2005), em seu estudo sobre as assimetrias Brasil-Uruguai e o prejuízo destas últimas nas relações com o Brasil. O autor estende suas reflexões para a forma como os partidários da globalização ao mesmo tempo em que predizem as virtudes da mesma, reforçam políticas que fortalecem a soberania nacional. Cita como exemplo os Estados Unidos e seus investimentos no controle da fronteira com o México

<sup>9</sup> O autor, para fazer tal afirmação, se baseia em pesquisas feitas com populações inseridas no contexto dos blocos do MERCOSUL, NAFTA, e União Européia.

gerando um descrédito na democracia, pois distancia-se cada vez mais os organismos responsáveis pela tomada de decisões e as pessoas que sofrem os efeitos destas. Ainda assim, apesar de, muitas vezes haver dificuldade para localizar de onde emerge um discurso, uma ordem ou uma ação, é impraticável pensar qualquer movimento no universo sem uma referência. Canclini sugere uma relação de impotência diante de referências globais<sup>10</sup>, mas ainda assim, em alguma instância, localizadas (ou multilocalizadas).

Nesse sentido, o discurso da superação das fronteiras, promovido pela globalização, não é factual e tampouco possível. Já vimos que as fronteiras são espaços vivos, de relações distintas, organizadas em torno de práticas e entendimentos que visam responder às necessidades locais. Bento explica que a fronteira em si não é um problema, mas pode constituir-se em um, dependendo da forma como funciona. Essa forma seria a expressão do tipo de relação que ali predomina. Assim, defende a existência de fronteiras bem organizadas que possam ser valoradas de forma positiva, já que, na visão do autor, fronteiras de controle excessivo podem refrear a circulação e interação que porventura ocorram naquele espaço e de controle ausente deixa Estados e povos desprotegidos (BENTO, 2010). Ademais, o autor fortifica a visão de territorialização qualificada das fronteiras sob o enfoque dos mecanismos institucionais. Assegura, diante do exposto, que o termo “cidadão do mundo” não é possível sob o ângulo das obrigações jurídicas, pois é impraticável, por exemplo, arcar com responsabilidades práticas consideradas expressões de cidadania, em vários lugares do mundo. É impossível, por maior que seja o sentimento de pertença a vários lugares, eleger representantes em vários países do mundo ou recorrer a qualquer embaixada em situações de apuros. Logo, sob este ponto de vista, somos necessariamente cidadãos de algum lugar. Alinhado à essas questões, o conceito de multiterritorialidade surge como forma de contestar os fenômenos “desterritorializantes” (HAESBAERT, 2005). Para compreender tal conceito, no entanto, é necessário trafegar por outros, que o acompanham na reflexão sobre a relação entre espaço e sociedade.

A introdução dessa questão se dará a partir da unidade de pertença espacial, legitimada por elementos materiais e imateriais: o território. A noção de território vem sendo reconceitualizada à medida que se manifestam, em decorrência de realidades emergentes,

---

<sup>10</sup> Ainda a título de exemplo acerca das consequências desse “esvaziamento” territorial (da economia, das decisões, etc), Canclini expõe a relação entre empresas transnacionais e seus produtores e consumidores. Uma empresa de um país específico, por exemplo, cuja sede está localizada em outra nação, fabrica peças de seu produto em mais quatro países, a montagem é feita em um quinto e os escritórios estão em dois ou três (CANCLINI, 2003), limita o poder de negociação ou reclamação de seus produtores e consumidores. Como garantir seus direitos diante de padrões difíceis de identificar? Como reclamar de um serviço frente a excessiva fragmentação, inclusive de departamentos orientados para essa função?

diferentes formas de intervenção no espaço. Tradicionalmente, o território foi concebido como uma porção de terra sob o qual o Estado se estruturava politicamente<sup>11</sup>. Hoje já não podemos pensar no território sem considerar as forças e relações que ali atuam, isto é, sem levar em conta as territorialidades que o constituem. Pode-se dizer, então, que a ideia de território implica sistemas funcionais e simbólicos, quer dizer, funções associadas ao seu controle, onde predominam processos de dominação e o território é visto como um recurso (sistema funcional) e funções associadas ao seu valor simbólico, onde predominam processos de apropriação e o território é visto dentro da perspectiva do “espaço vivido” (sistema simbólico) (HAESBAERT, 2006).

A apropriação está conexa ao valor de uso, pois apropriar-se do espaço tem a ver com as vivências e com o modo como, através destas, se dá significado ao lugar. A dominação está conexa ao valor de troca, pois diz respeito à “propriedade” e aos meios de explorá-la. Na visão de Haesbaert (2005), todo território é, ao mesmo tempo mas variado o nível, funcional e simbólico, visto que operamos sobre ele mobilizando tanto suas “funcionalidades” quanto seus significados. Mesmo as relações de dominação não são possíveis fora de um sistema de significações. Milton Santos (apud Haesbaert, 2005) relaciona ambas conexões com o território (dominação e apropriação) com a situação de atores hegemônicos e atores hegemonzados. Na visão do autor, estes últimos movimentam disposições relacionadas ao “ser”, condicionando, muitas vezes, a perda de seu território com o desaparecimento do seu povo<sup>12</sup>.

É interessante observar que a territorialidade (uso social do território), em suas múltiplas feições (econômicas, culturais, etc), é o que possibilita a definição de um território, visto que este não subsiste enquanto realidade puramente geográfica ou natural. Diferentes territorialidades tanto podem conviver juntas em um mesmo espaço (é o caso das fronteiras, como veremos mais adiante) como podem ser produzidas a partir de múltiplos territórios. Considerados os conceitos de território e territorialidade, é válido discorrer, brevemente, acerca da noção de múltiplos territórios, elucidando algumas de suas modalidades. Podemos identificar, então, a multiplicidade territorial através de relações que envolvem territorializações mais fechadas. Nestas, haveria uma correlação entre poder político e

---

<sup>11</sup> Essa concepção é herdeira da Modernidade e associada ao que se entendia por Estado Nacional em seus primórdios conceituais (HOBSBAWN, 1991-2013).

<sup>12</sup> Algumas etnias indígenas ilustram bem essa questão. A relevância do território para certas tribos estão intimamente relacionadas a sua identidade enquanto povo. Líderes de uma tribo de índios Guarani-Kaiowá, em outubro de 2012, através de uma carta ditada aos seus representantes, decretavam sua extinção frente aos conflitos territoriais que estavam vivendo.

identidade cultural. Podemos pensar em grupos étnicos mais ortodoxos como exemplo, em razão de sua defesa a uma pretensa homogeneidade. Além das territorializações fechadas, é possível assinalar territorializações político-funcionais. Seria o caso do Estado-nação, onde a pluralidade cultural – limitada, sob a égide de uma mesma “nação” - não indica a pluralidade de poderes. Há também as territorializações mais flexíveis, onde há sobreposições territoriais (espaços multifuncionais, por exemplo) e, por último, as territorializações múltiplas, também conhecidas como multiterritorialidades, onde se desdobram conexões multifuncionais e multi-identitárias. De acordo com Haesbaert (2004) em toda relação social estão englobadas interações territoriais, visto que, numa visão ampla, os pertencimentos territoriais se dão em vários níveis. O autor frisa que, numa dimensão individual, por exemplo, uma pessoa vive ao mesmo tempo em seu “nível”, no da sua família, no de um grupo, no de uma nação. Nesse sentido, a multiterritorialidade teria, desde sempre, feito parte das relações humanas<sup>13</sup>. A dimensão política do conceito de multiterritorialidade se manifesta frente a lógica da fluidez das relações e dos espaços, onde os processos de “desterritorialização” seriam sua expressão mais notável. Todavia, qualquer movimento no sentido de desterritorialização, acompanha, necessariamente, um movimento de reterritorialização, dado que, como já foi mencionado, é impraticável a ausência de parâmetros referenciais. Há, por esse motivo, um componente mistificatório na ideia de desterritorializar algo sem reterritorializá-lo sob outras bases. Isso significa que não seria possível o fim das fronteiras, como apregoa a lógica globalizante, pois a abolição das mesmas faria com que novas fronteiras passassem a existir, numa dinâmica complexa envolta em relações de poder.

Em contrapartida aos fenômenos desterritorializantes, a noção de multiterritorialidade encontra na realidade concreta da fronteira uma de suas implicações políticas mais significativas. Isto por ser a fronteira “palco de intervenções formais e informais, protagonizadas por atores locais e remotos, portadores, portanto, de interesses nacionais e transnacionais” (FILHO, 2010, p. 24). De acordo com o autor, as relações ali produzidas pertencem a naturezas tão diversas que, tal realidade só poderia ser apreendida considerando o conceito de multiterritorialidade. Existem diferentes formas de territorialidade nas fronteiras, e estas possibilitam convivências intensas, fazendo com que uma das condições mais viáveis de interpretação das mesmas seja por meio das experiências interculturais.

---

<sup>13</sup> Aborda-se aqui a multiterritorialidade em sentido lato.

### 2.3.3 Educação fronteiriça: a interculturalidade como opção

A educação, quando comprometida com a vida humana, evoca a preocupação de situar a construção dos saberes no contexto das práticas sociais, mobilizando a questão “Por que e para que ensinamos e aprendemos?” (STRECK, 2001, p. 107). A resposta a essa questão assumiu diferentes formas ao longo do tempo, tendo, as ciências pedagógicas, demonstrado capacidade de adaptação a mudanças e exigências diversas. Porém, as condições através das quais se introduzem novos desafios também não são as mesmas, dado o ritmo desenfreado das transformações no mundo e a emergência de uma diversidade de atores no cenário pedagógico. Nesse sentido, caberia perguntar qual o papel da educação, e mais precisamente de uma “educação fronteiriça” dentro desta realidade dinâmica e plural.

O fracasso escolar de crianças moradoras em regiões de fronteira, evidenciado em estudos manifestos, aproximadamente, a partir da década de 60, desvela a necessidade de uma pedagogia coerente à conjuntura (linguística, cultural, etc) da fronteira. IRALA (2012), em sua análise sobre o contexto linguístico-pedagógico da fronteira Brasil-Uruguai afirma:

É inviável pensar em um ensino em regiões de fronteira, seja em qual nível for, que opere sobre as mesmas bases pedagógicas e conceituais executadas em regiões não-fronteiriças, especialmente levando em conta que o conceito de Estado-Nação, do qual a escola é a primeira instância naturalizadora, reflete de forma diferente na constituição identitária de quem nasce e vivencia diariamente um espaço de transbordamento de limites, como é a fronteira (IRALA, 2012, p. 218).

Segundo a autora, as dificuldades educacionais advindas dos problemas de leitura e escrita de estudantes fronteiriços, muitas vezes, constituem-se como “problemas” devido à incompatibilidade entre a língua que constitui o aluno e a língua legitimada pela instituição escolar (IRALA, 2012). Tem-se, comumente, uma língua, um currículo e um enfoque pedagógico padronizado diante de sujeitos constituídos em um espaço diferenciado, caracterizado por imbricações sociais nos mais diversos âmbitos. Considerando essas questões e aliando-as às iniciativas de aproximação regional com os países do MERCOSUL, o governo brasileiro vem incentivando projetos e programas voltados a uma pedagogia integrada em regiões de fronteira. Exemplo disso é o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que busca desenvolver parâmetros comuns para as ações pedagógicas, tendo a região – e não somente a dimensão nacional – como unidade de trabalho (BRASIL/2015). Inicialmente, o programa abarcava o termo “bilingues” em sua sigla, porém,

a expressão “intercultural” estende a noção de integração para além do campo linguístico, além de sustentar a indissociabilidade entre língua e cultura. Além da relação interpessoal (intercâmbio de docentes e atividades discentes conjuntas) a ideia proposta visa projetos de ensino comuns, onde a língua atua em seu propósito comunicativo, isto é, como instrumento de interação através do qual se desenvolvem os projetos/atividades e não como objeto em si de aprendizagem (as aulas são NA segunda língua e não SOBRE a segunda língua).

Os contatos linguísticos – e as variedades originárias destes – produzem fenômenos que configuram condições muito particulares de uso da língua. O falante pode mobilizar uma ou mais línguas, alternando conforme sua necessidade comunicativa, ou ainda, mesclar elementos de uma e outra, dinamizando sistemas de acordo com as habilidades e/ou necessidades presentes na interação. A ideia de bilinguismo ideal, isto é, a crença de que os falantes apresentam o mesmo desempenho em ambas as línguas é ilusória, visto que, na maior parte dos casos há um domínio maior em uma das línguas em relação a outra. Diversas são as práticas linguísticas originadas do contato do português e espanhol e materializadas nas interações da/na fronteira. Comumente chamadas de “portunhol” e academicamente de “português do Uruguai”<sup>14</sup> por serem variedades de base portuguesa (BEHARES, 2012), constituem a língua materna de muitos sujeitos fronteiriços, e, não obstante, não são reconhecidas nas instituições oficiais de ensino. Isso ocorre tanto pela ideia de uma “pureza linguística” estigmatizante, que considera tais ocorrências como situações “disformes” da língua, condição de quem não domina nem o português e nem o espanhol, quanto pela manutenção da língua oficial da nação, fruto de políticas nacionalistas que desconsideram as práticas locais. A questão da língua escrita, inclusive, se insere como um desafio em relação às questões linguísticas da fronteira, visto que a valorização social desta em relação a oralidade ainda é muito presente e legitimada na escola (IRALA, 2012).

Na visão de Mignolo (apud STRECK, 2012, p. 18) “é necessário habitar fronteiras e construir epistemologias de fronteira”. Isso significa, no que se refere ao conhecimento, explorar e visibilizar saberes, vozes, representações construídas à margem das instâncias hegemônicas e silenciadas em espaços “oficiais” de circulação. Esses espaços estão cada vez mais híbridos, como é o caso das instituições escolares que, projetadas historicamente para servir aos interesses da cultura portuguesa, - e, por isso, amparadas em uma base comum -

---

<sup>14</sup> Pesquisadores denominaram Dialectos Portugueses do Uruguai (DPU) um conjunto de fenômenos linguísticos, originados do contato entre o português e o espanhol através das disposições históricas e geográficas da região. Anteriormente, os DPU eram chamados de “fronterizo” (termo cunhado por Rona) e, atualmente, principalmente no cotidiano e na mídia, são popularmente conhecidos como “portuñol” (BEHARES, 2012)

acondicionaram processos históricos que hoje comportam uma multiplicidade de expressões e valores, transpondo, assim, sua base perspectiva da homogeneidade à diversidade. O cotidiano escolar está, em diferentes níveis e contextos, repleto de diferenças culturais, o que demanda práticas pedagógicas atentas a estas especificidades. Ainda que houvesse, dentro do possível, certa homogeneidade (seja econômica, religiosa, étnica, etc) nos grupos socioculturais de determinado ambiente, a necessidade de interação em um mundo cada vez mais globalizado – onde os diversos tipos de mobilidade se intensificam e ressignificam a todo instante – faz com que seja necessário um olhar intercultural aos processos de ensino-aprendizagem. Para que seja possível a projeção desse olhar, faz-se necessário, inicialmente, delinear o que entendemos por cultura.

Subscrevemos aqui a definição de Canclini, para quem “a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação, ou para dizer de um modo mais completo, a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de produção, circulação e consumo de significação na vida social” (CANCLINI, 1997, p. 35). Conforme o autor, as culturas são híbridas, isto é, na origem de toda e qualquer cultura está a relação com outras, não existindo, portanto, “cultura pura”. A ideia de pureza linguística ou cultural desconsidera os movimentos que sempre existiram entre as línguas e os povos. Na visão de Bakhtin (1929/2004), a língua é um sistema dinâmico, variável, social e dialógico. Através da linguagem o sujeito é constituído e constitui sua relação com os outros, posto que todo discurso é formado a partir de discursos alheios e pré-existentes. Nesse sentido, a linguagem cumpre papel fundamental na criação da cultura, isto é, na constituição dos processos sociais de significação através dos quais atribuímos sentidos às coisas e ao mundo. Benedict (apud LARAIA, 2001) compara a cultura com uma lente através da qual enxergamos o mundo. A noção, sustentada em uma perspectiva antropológica, de que enxergamos e produzimos realidades a partir da nossa cultura, mais do que esbarrar em um relativismo individualista, centraliza a necessidade de, amparada na crença de que cada cultura, dentro de seu caráter híbrido possui uma lógica própria (LARAIA, 2001), expandir o olhar para a cultura do outro. Portanto, problematizar questões culturais em sala-de-aula, através de uma abordagem intercultural, isto é, da relação entre culturas, significa acolher concepções de mundo diversas das nossas, porém, reconhecendo-as como constitutivas. Isso se dá pois não há relação dicotômica, apenas distintiva entre o “eu” e o “outro”. E, nas palavras de Boéssio, “O Outro, no espaço fronteiriço, não é uma abstração teórica” (BOÉSSIO et al, 2012, p. 147).

Considerando o que foi posto anteriormente, a educação pensada como ação (inter)cultural, insere-se em um prisma que considera os sujeitos e suas práticas como

historicamente situados. A diversidade de sujeitos históricos dificulta que se fale em cultura no singular<sup>15</sup> (CERTEAU, 1974-2005). Isso só seria possível numa perspectiva hegemônica, onde a cultura – neste caso, a cultura dominante – serviria como referência para projetar o que é válido ou não dentro de um determinado sistema. Usar o termo cultura no plural, representa, então, reconhecer que há grupos socioculturais que, frequentando o espaço público (neste caso, a escola) divergem das tendências homogeneizantes que por lá encontram, seja nos processos de ensino-aprendizagem, na avaliação, no comportamento, etc. E, em termos de realidades regionais, pluralizar o sentido de cultura implica assentir que há sociedades que divergem do padrão daquilo que se insinua global.

A reflexão intercultural na educação também está presente em documentos orientadores da educação do futuro (um exemplo seria os princípios elaborados pela Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, em documento desenvolvido no âmbito da UNESCO), indicando ser esta uma das principais pautas para as relações contemporâneas. Se a educação contemporânea se alicerça em discursos que valorizam contextos de múltipla participação (CARNEIRO, 2001), trazendo a relação com “o outro” para o centro das reflexões, as implicações pedagógicas de uma práxis intercultural teria especial relevância em contextos educativos fronteiriços, onde as relações pulsam à revelia das leis e dos discursos internacionais generalizados. Dessa forma, corroboramos a preocupação de IRALA (2012, p. 231) em relação à necessidade de “pautas de investigação e também pedagógicas amplas, que possam vir a intervir de fato na construção de uma 'educação fronteira' e não apenas 'na fronteira', como exclusividade de poucos”. Tais pautas educativas teriam na educação intercultural um convite ao diálogo intra e inter-fronteiras.

## 2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS

### 2.4.1 Interpretando e construindo realidades

A representação é um dos processos atuantes no âmago da produção da cultura e adquire sentido através do sistema de significações que circula socialmente. Assim, a compreensão dos indivíduos sobre o mundo não é somente reflexo das convenções já

---

<sup>15</sup> Michel de Certeau, em sua obra “A cultura no plural”, assevera que a cultura constituída no singular será sempre um tipo específico de cultura, isto é, “o singular de um meio” (CERTEAU, 1975-2005, p. 227), regido por uma ordem, um poder, que lhe confere legitimidade oficial perante a pluralidade.

presentes no próprio mundo, mas também participante na produção das mesmas. Como bem afirma Hall (1997), a representação participa da constituição da realidade através da geração de signos, concebendo, portanto, a linguagem como um sistema de representação. Para o autor, os signos não podem ser confundidos com os objetos reais – isto é, a representação não pode ser confundida com a realidade – pois adquirem seus significados na cultura. Do contrário, caso exprimissem essencialmente a realidade, não seriam representação e sim o objeto em si. É através da linguagem que significamos o mundo, utilizando sinais e símbolos para produzir sentidos e representar ideias, sentimentos, situações, etc. Se a linguagem se inscreve na cultura e é produzida por e para sujeitos, seu significado não é visto como direto e transparente, mas variante e contextual. E tal significado tampouco “permanece intacto na passagem pela representação” (HALL, 1997, p. 09). As representações sociais, pensadas sob a ótica dos estudos culturais, tradicionalmente operam com a formação de grupos sociais, noções de identidade e questões de alteridade e diferença.

Tais representações, isto é, a expressão de visões de mundo internalizadas que são constituídas e ao mesmo tempo constituintes da realidade, não se constroem em circunstâncias neutras. Os sujeitos assumem uma postura política, reconhecendo a diferença como uma necessidade lógica para a afirmação de uma identidade: o sujeito só encontra o que é naquilo que ele não é. Essa gênese contrária como constitutiva da identidade do sujeito, manifesta na lógica da diferença, encontra dissonância (ou certo complemento, a depender do ponto de vista) nos estudos sociosemióticos de Landowski (1997), que entende a relação “si” versus “outro” como organização antitética dispensável quando não compreendidas dentro das dinâmicas das práticas sociais. Para esse autor, fundamentar a própria identidade não indica a negação do outro. Dizer que “o que eu sou é o que você não é” remete a um meio cômodo de simplificar e se satisfazer com a simplificação da identidade, visto que, em essência, não significaria “nada além de gozar da satisfação de ser si e não o outro” (LANDOWSKI, 1997, p. 26). Nessa mesma lógica de argumentação, o autor assevera:

Ser si mesmo não é apenas ser ou afirmar-se 'outro que não o Outro'. É, ao mesmo tempo, um pouco mais que isso. No mínimo, é também simplesmente existir (mais que não ser), é ser alguém ou algo (mais que nada), e, em todo caso, ter a sensação de sê-lo. É viver, dando, se possível, um sentido ao que se faz com sua própria vida (LANDOWSKI, 1997, p. 26).

O autor abre caminhos para um outro modo de construção da identidade, de ordem epistemológica, onde a negação do outro, embora constitutiva, não é o único traço definidor

da estrutura do sujeito. A lógica da diferença e do descontínuo, nesta abordagem, perde espaço para uma semiótica do contínuo, do devir, da instabilidade. Próxima a essa perspectiva, os estudos de Hall (2003) abordam uma identidade inacabada, em constante processo. O sujeito contemporâneo é identificado como fragmentado, móvel e contraditório, considerado em sua condição pós-moderna sob dois enfoques centrais: qual a relação desse sujeito com suas identificações culturais/nacionais e como essas identificações são impactadas pela globalização.

A dissolução das identidades fixas, condição do sujeito contemporâneo, provoca um deslocamento no sujeito, reflexo do descentramento social motivado pelas novas articulações entre o global e o local. O autor traça um percurso das concepções de identidade, iniciando pelo sujeito do Iluminismo. Este sujeito, dotado de razão e consciência, tinha sua identidade localizada no centro do eu, sendo, portanto, caracterizado como um sujeito centrado e unificado. A segunda concepção refere-se ao sujeito sociológico e junto com este, começa-se a considerar a sociedade moderna, onde a identidade se constitui de forma relacional com os outros e com a sociedade e não de modo autônomo. A terceira concepção, referente ao sujeito contemporâneo, pós-moderno, indica a ausência de uma identidade fixa, essencial ou permanente. É móvel e associada aos sistemas culturais que a rodeiam. Nesse sentido, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, significando que móveis também são suas representações.

As mudanças velozes e constantes da sociedade moderna, conjuntura macro da produção identitária do sujeito pós-moderno, são decorrência de processos globais, desigualmente distribuídos ao redor do mundo e geradores de novas identificações, tanto globais quanto locais. Dentre essas novas identificações, que também começam a se deslocar, são atualizados os sentidos e representações em relação a nação, fronteira, pertencimento, etc. De acordo com Hall, “a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural” (2003, p. 49), isto é, os elementos culturais nacionais atuam como um sistema de representação, acionando mitos, tradições, expectativas compartilhadas e toda ordem de sentimentos de pertença em relação a “identidade nacional”.

#### 2.4.2 Livro didático e representação

O livro didático insere-se de modo complexo nas práticas de ensino. Algumas vezes é visto como referência pedagógica, em outras, como prejudicial às boas práticas, as quais

necessitariam da autoria do professor diante de seu contexto particular, ou ainda, outras vezes, é visto como um dispositivo orientador, em que o profissional utiliza quando e como achar adequado. O papel do livro didático nas práticas pedagógicas, para além das particularidades de seu uso, relaciona-se com as possibilidades de produção de sentidos advindos de conhecimentos autorizados. Sendo assim, o livro, como objeto cultural, é histórico e representativo dos saberes que determinados grupos sociais consideram relevantes para a formação da sociedade e atuação na mesma em um período histórico específico. Porém, de acordo com Certeau, apesar de sua historicidade, tais dispositivos pretensamente fariam em nome de um real, de uma verdade, que, muitas vezes inacessível à verificação, constitui-se como “o princípio do ato de crer” (CERTEAU, 2003, p. 286).

A construção das verdades ou princípios dispostos nos livros historicamente estiveram relacionadas com a manutenção dos ideários nacionais. Isso tem origem em meados do século XIX onde, diante da necessidade de construção de uma identidade nacional, os livros didáticos tornaram-se essenciais no sistema escolar (CHOPPIN, 2004). Com o aumento da sua produção e circulação no século seguinte, passaram a ser vistos como instrumentos indispensáveis e responsáveis pela condução das ações docentes, auxiliando, assim, na definição do currículo e na organização do cotidiano pedagógico das escolas. Sua posterior desvalorização deu-se por razões diversas, onde destacam-se: a) a presença de modelos pedagógicos variados, como por exemplo a linha construtivista e seus desdobramentos conceituais; b) a crítica às ideologias dominantes e seus suportes, tidos como responsáveis pela manutenção e reprodução das desigualdades sociais.

Choppin (2004) designa quatro funções essenciais para o livro didático, variando, estas, conforme o contexto, a época, a cultura, a metodologia e modo de utilização. Essas funções, de acordo com o autor, são denominadas: referencial, instrumental, ideológica e documental. Na função referencial, também conhecida como “função curricular”, o livro atuaria como suporte de um programa de ensino, isto é, haveria um conjunto de conhecimentos/habilidades tidos como essenciais às gerações posteriores e os manuais didáticos serviriam como suporte privilegiado desses conhecimentos. A segunda função apontada por Choppin é chamada “instrumental” e refere-se a forma como se vai acessar os saberes presentes no livro. Diz respeito, portanto, aos exercícios, atividades e métodos vários correntes no material. Entende-se por função ideológica ou cultural a dimensão política através da qual elementos centrais como a língua, a cultura e valores gerais das classes dominantes seriam vetores de construção da identidade de um povo, no caso a identidade desejada. E, por fim, a função documental está associada ao caráter categórico das

informações (textuais ou icônicas) contidas no livro, que podem ser acessadas sem uma leitura dirigida ou orientada. Essas quatro funções seriam, na visão do autor, as principais circunstâncias que justificariam o uso do livro didático na escola. Ele converteria-se, desta maneira, em um suporte privilegiado de conhecimentos autorizados que, através de métodos específicos, incentiva a construção de um modelo sócio-identitário determinado. Cabe ressaltar que o termo “suporte”, utilizado pelo autor não envolve a noção sócio-comunicativa que fundamenta linguisticamente os conceitos de gênero/suporte. Embora utilizando o termo e compreendendo seu sentido no contexto empregado pelo autor, compreendo o livro didático como um gênero específico (BAKHTIN, 1979/2003), ainda que não pretenda desenvolver essa ideia no presente trabalho.

#### 2.4.3 Língua e representação

A ideia de “sujeito cartesiano pré-linguístico” (FABRÍCIO, 2006, p. 54) vem sendo questionada já há algum tempo por Nietzsche, Foucault, Hall, Wittgenstein, dentre outros pensadores, que problematizaram e construíram bases, dentro de suas respectivas áreas, para que possamos continuar problematizando as dimensões rígidas que envolvem a realidade, a identidade, a linguagem. Se entendemos a realidade como transitória e assumimos que a mesma só pode ser constituída por meio da linguagem no interior dos processos de representação, concordamos em adotar como premissa o fato de que qualquer tratamento acerca dos conceitos trabalhados no presente estudo – fronteira e nação – só será percebido e possivelmente apreendido sob uma perspectiva provisória.

As reflexões linguísticas contemporâneas baseiam-se na ideia de que os sentidos precisam de contexto para existir. Eles não vem justapostos nas palavras, nas frases ou nas imagens. Precisamos, porém, atravessar alguns conceitos para chegar mais plenamente a essa questão. De acordo com Possenti (1998), as principais contribuições da linguística para o ensino da língua pressupõem novos princípios em relação ao que seja uma língua e seu processo de aprendizado. Qualquer língua é um sistema complexo, heterogêneo, dinâmico....que, por ser condição básica da comunicação está sempre em uso, isto é, em movimento e portanto é variante. É uma expressão da linguagem, materializada em situações concretas (enunciados, textos..) e vivificada na interação social. Pode-se pegar a estrutura da língua como objeto de estudos sob diferentes enfoques, porém, a significação é indissociável das práticas de linguagem. Isso quer dizer que, dada a relação intrínseca entre linguagem e

sociedade, a língua é concebida como um fato social e os sentidos só ganham vida no momento em que a linguagem é expressa em uma determinada situação.

O território movente das concepções discursivas, em contraposição às epistemologias da forma que compreendem a realidade como pronta e imutável, não dispensa, como já mencionado, os sujeitos do discurso. É na interação entre esses sujeitos que se dá a atualização das relações entre significado e significante e nunca exterior a estes. Nessa perspectiva, leitura e escrita ganham novos contornos. Ler é atribuir sentidos, processo que vai além da decifração de códigos linguísticos. O leitor é sujeito do ato de ler e não objeto passivo das informações do texto. Cada leitor “ajuda a escrever” o texto que será lido por si, isto é, um mesmo texto é reescrito em cada ato de leitura (GERALDI, 2004). Isso significa que o autor não é unicamente responsável pelos sentidos de seu texto, embora seja responsável por fornecer a estrutura discursiva que se atualizará a cada interação com outros sujeitos que, assim como ele, também são sócio, histórica e ideologicamente definidos. Pode-se sintetizar essa concepção da seguinte forma: a língua, de caráter heterogêneo, tem como função promover ações através da interação com o outro (esse outro pode ser uma pessoa, um livro, uma música, etc), onde o sujeito é ativo na construção de sentidos. O texto é a unidade básica de análise linguística (o que nos compele a ressignificar posicionamentos relativos aos objetivos de ensino, critérios de avaliação, etc) constituindo, também, o próprio lócus da interação.

Nesse ponto, podemos pensar na relação dialética entre língua, cultura e representação e como esta desdobra-se em uma potencialidade de sentidos que, além de permitir compreender os significados partilhados em determinado grupo/contexto, possibilita a ressignificação dessa relação e seus efeitos. Representações são móveis e contextuais pois assim também o são as questões da linguagem, da cultura e da identidade. Se a(s) verdade(s), como quer que a definamos, se constitui através da linguagem, um dos desafios que se apresentam no jogo de forças que atua nas regiões de fronteira diz respeito a atualização das representações, de modo a visibilizar diferentes verdades ali constituídas. A necessidade de representações interculturais, portanto, faz-se um desafio tanto para contextos fronteiriços diante das referências nacionais quanto para contextos latino-americanos diante das referências coloniais.

#### 2.4.4 Currículo e representação

Quando pensamos em transformação social e reconhecemos que, em alguma medida, essa transformação passa pela educação, estamos consentido que há possibilidades emancipatórias na ação educativa. Compreender o espaço pedagógico – e aqui não nos referimos somente ao espaço físico da sala de aula – como um espaço de significados diversos, muitas vezes em conflito entre interesses opostos, configurado pela linguagem, valores e relações sociais estabelecidas, é considerar esse espaço inserido em uma conjuntura social mais ampla. Essa configuração, mais ampla, a que entendemos por currículo, tem a força de legitimar perspectivas particulares, já que é atravessado por uma gama de sentidos, representações e relações de poder. Os estudos sobre o currículo, ainda que não se utilizasse o termo, estiveram presentes no estudo de todas as teorias pedagógicas, porém, o currículo como campo de estudo sistematizado e produtor de teorias próprias surgiu relacionado à institucionalização da educação de massas e às condições que a promoveram: administração estatal da educação, democratização, manutenção de uma identidade nacional, etc (SILVA, 2010). É então nesse cenário que as reflexões sobre o currículo surgem e se estabelecem: torna-se necessário, diante de diferentes forças políticas, ajustar seus interesses e visões aos objetivos educacionais da população.

No início do século XX, o currículo e a educação como um todo, foram influenciados pelo paradigma desenvolvido por Taylor e Ford no processo de ascensão da Revolução Industrial, definido pela linha de produção e desempenho dos trabalhadores nas fábricas. Esses conceitos foram aplicados na educação, onde a técnica e o estabelecimento de padrões faziam parte do processo educacional. Dessa forma, os princípios da administração científica, propostos por Taylor, inspiraram as diretrizes educacionais. O currículo, dentro dessa lógica, era simplesmente uma mecânica organizacional, focado na organização, planejamento, metodologia, didática e formas de se alcançar a eficiência. Esse modelo ficou conhecido como “Teorias tradicionais do currículo” na distinção proposta por SILVA (2010). A partir dos anos 70, esses conceitos passaram a ser questionados, movidos pelas transformações sociopolíticas da década de 60. Houve, então, em diversos países, uma renovação das teorias educacionais.

No Brasil, o principal representante dessa renovação teórica foi Paulo Freire. Seus questionamentos, preocupados com as formas dominantes do conhecimento e sua relação de manutenção com as estruturas do poder, fundamentaram uma perspectiva crítica para o currículo. Sob esse prisma, há relações íntimas e complexas entre conhecimento, escola,

poder e subjetividade (MOREIRA,1995). O currículo é visto como política cultural<sup>16</sup>, onde as categorias políticas, sociais, culturais e econômicas estão na base de frente para compreender os processos educacionais. As vivências das relações sociais dentro da escola são vistas como determinantes para a aprendizagem não somente do conteúdo, mas de uma série de atitudes (obediência, assiduidade, pontualidade, etc) que conduzem as relações trabalhistas e privilegiam a construção de subjetividades para o mercado. Em contraste, busca-se promover atitudes de autonomia e questionamento dessas relações. Bourdieu (2001) traz, no conceito de “habitus”, o processo de internalização das estruturas sociais e culturais, em relativa consonância ao pensamento crítico da época<sup>17</sup>.

Para o estudo das teorias críticas, é mais relevante compreender os conceitos que operam na forma como o currículo atua na sociedade e transmite suas ideologias do que estabelecer técnicas sobre como o currículo deve ser feito. Posteriormente, emergiram questionamentos às perspectivas críticas no sentido das mesmas não abrangerem outras dimensões da desigualdade que não as ligadas à classe social. Compreensões multiculturalistas colocaram no centro do cenário político as diferentes minorias e, com elas, a relativização cultural que traz, adjacente, a ideia de que nenhuma cultura é superior a outra. Sendo assim, grupos raciais, feministas, indigenistas, etc, passaram a ocupar espaços componentes da produção cultural, advogando suas respectivas relevâncias na formação da realidade social e pleiteando políticas de representação. Tais teorias, de natureza pós-crítica, consideram as estruturas identitárias constituintes dos grupos diversos como historicamente marginalizadas, devendo, portanto, estar presentes nas variadas instâncias de participação social, como o currículo, por exemplo.

Por tudo que foi exposto até aqui, reforça-se a ideia de que o currículo não é “um conjunto neutro de conhecimentos” (APPLE apud SILVA, 2002, p. 59) e sim partícipe coletivo do entendimento de algum ou alguns grupos acerca daquilo que seja conhecimento legítimo. O currículo oficial/nacional, resguardado por objetivos e instrumentos de avaliação relativamente padronizados, centraliza indicadores pessoais e circunstanciais através da concessão de legitimidade e força política a determinado sistema de cultura. Nesse sentido,

---

<sup>16</sup> A visão de currículo como política cultural encontra expressão no pensamento de Giroux (1993), sociólogo do currículo, para quem a educação – e seu espaço institucional oficial, a escola – são vistas como arena política e cultural.

<sup>17</sup> Apesar dos pontos em comum, é preciso esclarecer que o pensamento de Bordieu possuía peculiaridades próprias que não necessariamente condiziam com os paradigmas críticos. O paradigma crítico se referia a imposição da cultura dominante através dos processos escolares, enquanto Bordieu atestava não ser possível essa imposição, pois as crianças das classes desfavorecidas, por não reconhecerem e não se reconhecerem nos códigos dominantes, ficavam à margem e eram excluídas do processo e não dominadas por ele.

entende-se que não há coesão nacionalmente possível que possa ser representada sem contradições no currículo oficial.

Atualmente está em discussão a proposta apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) relativa a construção de uma Base Nacional Curricular Comum, que deverá nortear o currículo de toda a educação básica, contendo, de acordo com o disposto na primeira versão do documento (apresentado para apreciação da sociedade) uma base comum e uma base diversificada. Essa proposta não principia o debate sobre centralização curricular, visto que estão e estiveram em andamento nas últimas décadas diferentes políticas e iniciativas voltadas para esse fim, sendo a mais conhecida, a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Centralizar o currículo, sob a justificativa última de promover a “qualidade” da educação, envolve a presença de discursividades hegemônicas acerca do que vem a ser essa qualidade ou do que é preciso para alcançá-la. Ainda que pretensamente busque-se um diálogo com diferentes setores da sociedade na construção dessa matriz curricular comum, o próprio fato de normatizar o que é diverso sob um mesmo conjunto de orientações, de base nacional, constitui uma intenção de estabilizar sentidos para a educação e para o que se espera dela (currículo). Quais discursos estão em atividade nesse processo, bem como quais relações de poder atravessam tais discursos são questões ainda em debate e, embora dialoguem com as reflexões suscitadas nessa pesquisa, não cabe aprofundar-nos nas mesmas.

Falar em currículo, portanto, é falar nos objetivos da educação. De uma dada educação. Historicamente, tais objetivos se movimentam anexos às necessidades econômicas, em maior ou menor grau. A literatura especializada, notoriamente filiada às teorias críticas e pós-críticas do currículo, abordam a questão do ponto de vista das diferenças de classes e de grupos diversos em contraposição a uma aludida ordem dominante. Essa ordem dominante se reflete de forma específica em contextos peculiares, engendrando novas configurações para as relações entre nação e fronteira, formulações conceituais chave aqui analisadas, sendo, deste modo, basilar compreender como estas formulações estão manifestas também nas configurações curriculares.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 CONTEXTUALIZANDO O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, delinheiro a metodologia que foi utilizada no trabalho. Início tratando conceitualmente os critérios metodológicos utilizados: abordagem qualitativa, interpretativismo, análise de conteúdo, análise semiótica. Em seguida, passo a caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Posteriormente, exponho os procedimentos adotados em cada uma das fases da pesquisa: a análise do material didático, a análise da produção textual dos alunos e os documentos referentes ao planejamento curricular da escola. Por fim, esboço o contexto de desenvolvimento do produto final desse trabalho: um roteiro pedagógico planejado para contextos fronteiriços.

##### 3.1.2 O caráter qualitativo-interpretativista da pesquisa

A investigação em sala de aula e/ou no sistema escolar, como no presente caso, está inserida no campo da pesquisa social e pode ser desenvolvida a partir de parâmetros quantitativos, originados das ideias positivistas<sup>18</sup>, ou de parâmetros qualitativos, cujas bases foram providas pela epistemologia interpretativista. Para esta, não há como observar o mundo desassociado das práticas culturais e seus significados<sup>19</sup>. Sendo assim, o interpretativismo surgiu como alternativa aos paradigmas positivistas, trazendo em sua verve a imprescindência de interpretar os significados culturais e considerar a conjuntura sócio-histórica. Bortoni-Ricardo ajuda a esclarecer acerca da natureza da pesquisa qualitativa-interpretativista:

Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

---

<sup>18</sup> O positivismo influenciou as atividades científicas e culturais, bem como, o modo de vida em geral a partir do século XX. Para esse sistema de pensamento, estruturado sob a racionalidade iluminista, a ciência deveria prever regras e leis que pudessem ser generalizadas independente do contexto. Isso só seria possível através de métodos rigorosos e sistemáticos, sendo necessário, nessa perspectiva, um distanciamento entre sujeito e objeto. Esses pressupostos seriam questionados na aplicação das ciências humanas/sociais.

<sup>19</sup> A ideia de que a sociedade não é um fato a ser apreendido e sim um organismo dotado de significados levaram a crer que a realidade não existe fora dos sistemas de significação e, portanto, fora da linguagem. Daí a ideia de que a linguagem constitui o sujeito e a realidade.

Desse modo, descobrir a relação entre os processos de organização social e a construção de ações e representações relativas a este é uma das razões da pesquisa interpretativista. É preciso lembrar, ainda, que esse viés reconhece a influência do pesquisador no objeto pesquisado. Por ser parte do mundo em que pesquisa, o olhar do pesquisador já vem carregado de sentidos e sistemas de filtragem durante o processo de interpretação do objeto a qual se dispõe a compreender. Denomina-se “pressuposto da reflexividade” esta co-influência entre pesquisador e objeto (um age sobre o outro). A reflexividade assume a presença do pesquisador como participante não-imparcial da pesquisa, isto é, entende que a absoluta objetividade não é possível já que, por estar inserido na sociedade que pesquisa, tem sua forma de ver o mundo “contaminada”.

Cabe aqui algumas considerações acerca da minha experiência na realidade a qual pretendo voltar minhas reflexões nessa pesquisa. Atuo como professora há três anos, sendo que estou há dois anos na escola a ser analisada. Sou professora unidocente (responsável por todas as disciplinas) de uma turma de 5º ano, o que me confere especial responsabilidade frente a integração dos diversos campos do saber no processo de construção de aprendizagens significativas. Mobilizar diferentes reflexões – que não deve ser exclusividade de professores unidocentes e sim de docentes em geral, crê-se aqui – tendo em mente que os conhecimentos, assim como a linguagem, são móveis e portanto, passíveis de problematização, conduzindo-nos a uma leitura crítica do mundo, dos espaços, das culturas e das relações. Entendo o professor, e assim me entendo como professora, enquanto um agente que lida com imaginários, representações e produções de realidades. Que lida com questões práticas e simbólicas, cognitivas e afetivas, currículos oficiais e currículos ocultos<sup>20</sup>. Que, no contexto dessa pesquisa, necessita problematizar as formas cristalizadas de compreensão do mundo, a ressignificação dos elementos que nos constituem enquanto coletividade, de forma a desnaturalizar construtos homogeneizantes e não representativos de muitos indivíduos. Nesse sentido, a pesquisa interpretativista não se propõe a lidar com uma verdade absoluta e imutável, mas com verdades contextuais e transitórias. Entende cada contexto como integral, dotado de significados a partir de seu interior pelos seres que ali vivem, interagem e conduzem seus sentidos (Hughes apud Bortoni-Ricardo, 2008).

---

<sup>20</sup> O currículo oculto, segundo Silva (1999) são todos aqueles aspectos da aprendizagem que não estão presentes no currículo oficial mas fazem parte da realidade da escola e são, por conseguinte, “aprendíveis”.

### 3.1.3 Análise de conteúdo: breves explicações

A sistematização dos dados se deu à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), conjunto de técnicas voltadas à atribuição de inferências, de maneira objetivada, na relação entre determinado texto e seu contexto social. De acordo com Buehler (apud BAUER, 2014), a mediação simbólica é constituída por uma natureza tríplice: o símbolo (representação), a fonte e o público. A interação entre essas instâncias possibilita a organização de sentidos através das quais são constituídas as inferências. Desse modo, o analista trabalha com vestígios, manifestos nos dados, isto é, corporificados no texto, a partir dos quais elabora sua análise e fundamenta suas inferências. Bardin, (2009, p. 36) explica que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Os indicadores aqui mobilizados são as categorias “nação” e “fronteira”. A seleção foi sistematizada através de excertos considerados expressivos das categorias em questão, onde foi possível, dentro de um enfoque discursivo, abstrair considerações acerca dos tratamentos das formulações conceituais para “nação” e “fronteira” tanto por seu conteúdo explícito quanto implícito. A análise do material seguiu, organizada discursivamente e sem fracionamento entre as partes, as três etapas propostas por Bardin (2009): descrição, interpretação e inferência. A primeira etapa é relativa a especificação das características do texto; a segunda refere-se a significação atribuída a tais características e, a terceira, concerne a um procedimento intermediário que, objetiva e explicitamente, delinea o caminho das relações entre a primeira e a segunda etapa, possibilitando deduções.

### 3.1.4 Análise semiótica: breves explicações

As análises das produções textuais imagéticas dispuseram de ferramentas conceituais semióticas (BARTHES, 1967) depreendidas nos seguintes níveis de significação: denotação, sintagma, conotação/mito e sistema referente. A semiologia, campo de estudo sistemático dos signos, é herdeira da linguística estrutural, onde Saussure (1966) definiu como signo linguístico a relação entre significado e significante. A relação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito) se daria de forma arbitrária, isto é, não haveria relação motivada entre ambos. Os pressupostos da filosofia da linguagem amparam distinções

teóricas posteriores que buscam interpretar diferentes sistemas de signos à luz da matriz semiológica. De acordo com Penn, a aproximação entre o enfoque semiológico e a análise de conteúdo é viável já que “uma explicação semiológica de uma pequena amostra de imagens pode exemplificar diferentes códigos analíticos de conteúdo” (PENN, 2014, p. 339).

Segundo a distinção de Barthes (apud PENN, 2014), o primeiro nível de significação seria o denotativo, isto é, o literal. Esse estágio é marcado pelo sentido “bruto” do texto, não necessitando de decodificação e sim de descrição e/ou catalogação. Os elementos são organizados em unidades menores e examinados em suas particularidades linguísticas e visuais. O sintagma é parte da denotação visto que está dado no conjunto do texto (seja a frase ou os objetos na cena), não necessitando de tradução. As relações sintagmáticas se dão de formas diferentes na linguagem escrita/falada e na linguagem visual. Nas primeiras, os signos estão dispostos sequencialmente e na segunda simultaneamente, fazendo com que seja, nestas ultimas, considerada a dimensão espacial enquanto na primeira prepondera a dimensão temporal. A conotação, dentro da distinção proposta, corresponde a um nível “mais alto” de significação (em contraposição aos níveis baixos, associados a elementos denotativos/dados). Nesse nível busca-se as associações a que os elementos em questão conotam, bem como a forma como se relacionam uns com os outros. A busca por um sentido subjacente, no entanto, só é possível, a partir de sua estrutura/superfície, ou seja, a compreensão conotativa da imagem depende da mensagem denotativa. Disso resulta o processo de desmistificação do sistema naturalizador contíguo aos sintagmas da denotação. Apenso aos níveis “altos” de significação, o sistema referente atuaria a partir da interpretação, isto é, do trabalho conotativo, relacionando os sentidos do texto à significações socialmente partilhadas (PENN, 2014). Em outras palavras, ao nos deslocarmos para o sistema referente, mobilizamos conhecimentos culturais referenciados pela imagem, possibilitando ampliar os processos interpretativos.

### 3.2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA E OS SUJEITOS

A instituição escolar onde foi aplicada a pesquisa é uma escola pública estadual, situada em região não-periférica da cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul, com alunos oriundos de diversos bairros e também do centro da cidade. Atualmente, a escola possui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conta com 535 alunos, 46 professores e 10 funcionários. Possui uma boa infraestrutura, contando,

dentre outros espaços, com quadra poliesportiva, sala de vídeo, Laboratório de Ciências, Línguas, Artes, Matemática e Informática, sala de Educação Física, Biblioteca, sala do projeto Mais Educação, sala do projeto PIBID, etc. Como é possível perceber, constitui-se como um espaço heterogêneo e multifacetado. Apesar dos diferentes contextos sócio-econômico-culturais, todos ali estão sob a mesma conjuntura geopolítica, isto é, compartilham vivências no Pampa Gaúcho, mais precisamente na cidade conhecida popularmente como a “rainha da fronteira”.

Talvez por estar inserida no contexto – embora a escola seja exponencialmente aberta a projetos, pesquisas e estágios – foi-me particularmente fácil negociar a permissão para a aplicação da pesquisa naquele espaço. Conversei com a diretora e os professores dos respectivos níveis de ensino (e de diferentes componentes curriculares, a partir do 6º ano) e expus a eles a natureza e os objetivos da minha pesquisa, obtendo, assim, autorização para aplicá-la. Desenvolvi um termo de autorização, conforme modelo no site da UNIPAMPA, porém adaptado para as especificidades da minha pesquisa e do contexto a qual se destinava. Frisei a garantia do caráter sigiloso a que estariam submetidos os dados coletados, ressaltando que qualquer divulgação de natureza acadêmica (publicação de artigos, apresentação em eventos, publicação da dissertação, etc) manteria a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecidos os objetivos e as responsabilidades éticas, estava livre para dar início ao trabalho quando bem entendesse.

### 3.3. CONSTRUÇÃO DO CORPUS E COLETA DE DADOS

O corpus, conjunto de material submetido a análise de onde se extrairá as informações (dados) que fornecem bases para responder as questões de pesquisa, foi formado pelos materiais didáticos, produções textuais e documentos curriculares. A fim de justificar a escolha do referido corpus, retomamos a questão central da pesquisa, a saber, “como se dá o tratamento das formulações conceituais para 'nação' e 'fronteira' em um sistema escolar específico?”. Com os dados coletados a partir dessas três instâncias (material didático, produção textual discente, currículo), buscou-se compreender quais eram as representações (mat. didático e textos discentes), as potencialidades práticas (disposições curriculares e, indiretamente, produções discentes) e estratégias (desenvolvimento de um produto)

relacionadas à fronteira e à nação dentro da instituição pesquisada. O professor seria acessado indiretamente através desses meios, posto que ele é parte responsável na escolha dos livros didáticos, na elaboração do currículo e na projeção pedagógica que influenciará nas representações dos alunos. Entende-se, porém, que esse acesso indireto é limitado e não possibilita considerações acerca de sua prática pedagógica imediata, visto que estas não foram analisadas e sistematizadas de forma específica. Quanto à metodologia utilizada em cada uma das fases da pesquisa, esclarece-se que os materiais didáticos e as disposições curriculares foram analisados mediante pressupostos da análise de conteúdo. As produções textuais dos alunos, divididas em textos imagéticos para alunos em fase de alfabetização e textos verbais para alunos já alfabetizados, foram analisadas à luz dos pressupostos semióticos e da análise de conteúdo. O detalhamento de cada um desses momentos será desvelado nos itens a seguir.

### 3.3.1 Os livros didáticos

Foram analisados os livros didáticos de História, Geografia e Línguas (Português, Espanhol e Inglês) do Ensino Fundamental da escola, considerando as categorias “nação” e “fronteira como padrão de análise. Buscou-se examinar a que sentidos estavam associados e a forma como eram exploradas tais formulações conceituais nos materiais analisados. A escolha pelas áreas mencionadas se deu a partir do entendimento que tais áreas contemplam de forma mais específica as categorias mobilizados aqui, o que não impede que as mesmas sejam trabalhadas em outros campos e de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares. Foram analisados um total de 29 livros<sup>21</sup>, cujos dados estão organizados nos esquemas abaixo:

---

<sup>21</sup> A falta de alguns livros correspondentes a determinados níveis de ensino e componentes curriculares deu-se por razões diversas: a professora informava que não possuía e/ou a escola informava que não havia recebido livros daquele componente, etc. Devido a isso, esquematizamos todos os livros analisados nos quadros explicitados.

**Quadro 1- Dados dos livros referentes ao 1º ciclo**

1º CICLO – 7 livros	
Português/ 1º ano	Coleção: Projeto Buriti
	Editora: Moderna
Português/ 2º ano	Coleção: Projeto Buriti
	Editora: Moderna
Português/ 3º ano	Coleção: Projeto Buriti
	Editora: Moderna
História/ 2º ano	Coleção: Porta Aberta
	Editora: FTD
História/ 3º ano	Coleção: Porta Aberta
	Editora: FTD
Geografia/ 2º ano	Coleção: Interagindo com a geografia
	Editora: Editora do Brasil
Geografia/ 3º ano	Coleção: Interagindo com a geografia
	Editora: Editora do Brasil

Fonte: autoria própria

**Quadro 2- Dados dos livros referentes o 2º ciclo**

2º CICLO – 9 livros	
Português/ 4º ano	Coleção: Aprender e criar
	Editora: Escala Educacional
Português/ 5º ano	Coleção: Projeto Buriti
	Editora: Moderna

Português/ 6º ano	Coleção: Para Viver Juntos
	Editora: SM
Geografia/ 5º ano	Coleção: Geografia Regional do Rio Grande do Sul
	Editora: Ática
Geografia/ 6º ano	Coleção: Projeto Araribá
	Editora: Moderna
História/5º ano	Coleção: História Regional do Rio Grande do Sul
	Editora: Ática
História/6º ano	Coleção: Projeto Araribá
	Editora: Moderna
Espanhol/6º ano	Coleção: Lengua y cultura
	Editora: Base
Inglês/6º ano	Coleção: Alive
	Editora: Anzol

Fonte: autoria própria

Quadro 3- Dados dos livros referentes o 3º ciclo

3º CICLO – 13 livros	
Português/7º ano	Coleção: Para Viver Juntos
	Editora: SM
	Coleção: Para Viver Juntos

Português/8º ano	Editora: SM
História/7º ano	Coleção: Projeto Araribá
	Editora: Moderna
História/8º ano	Coleção: Projeto Araribá
	Editora: Moderna
História/9º ano	Coleção: Projeto Araribá
	Editora: Moderna
Geografia/7º ano	Coleção: Projeto Araribá
	Editora: Moderna
Geografia/8º ano	Coleção: Projeto Araribá
	Editora: Moderna
Geografia/9º ano	Coleção: Projeto Araribá
	Editora: Moderna
Inglês/7º ano	Coleção: Alive
	Editora: Anzol
Inglês/8º ano	Coleção: Alive
	Editora: Anzol
Inglês/9º ano	Coleção: Alive
	Editora: Anzol
Espanhol/7º ano	Coleção: Lengua y cultura
	Editora: Base
	Coleção: Lengua y cultura

Espanhol/8º ano	Editora: Base
-----------------	---------------

Fonte: autoria própria

Compreende-se que o livro não é o único dispositivo didático desvelador de categorias conceituais trabalhadas na escola, porém, historicamente e em maior proporção, é ao livro que se recorre como fonte privilegiada na construção e compreensão dos percursos metodológicos e conceituais do ensino. Enquanto dispositivo de legitimação de culturas hegemônicas, o livro didático atua como instrumento de valores e ideais específicos, privilegiadores de “uma forma de ver” as ideias que abordam, bem como suas narrativas e discursos, concepções, significados, representações, etc. Sendo assim, foi solicitado aos professores dos respectivos níveis de ensino contemplados nessa pesquisa um exemplar de cada livro das áreas mencionadas. Buscou-se avaliar como as formulações conceituais para a nação e a fronteira, bem como concepções relacionadas a estas, estão dispostas nos conteúdos, nos recursos visuais, nas atividades práticas, nos textos complementares, etc.

### 3.3.2 Produção textual dos alunos

O segundo momento da pesquisa, relacionado à investigação das representações de fronteira na produção textual dos alunos, foi aplicado por mim, professora- pesquisadora, a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, caracterizados heterogeneamente quanto à cor, classe, gênero, etc. Apesar da pesquisa focar na representação dos alunos sobre a fronteira estando eles ou não familiarizados com o termo dentro do seu processo de escolarização, optou-se por aplicar essa parte do projeto algumas semanas antes do término do ano letivo, por considerá-lo momento propício, já que os alunos poderiam ter tido contato com o termo durante o ano em atividades curriculares. Sendo assim, foi desenvolvido um instrumento que pudesse proporcionar o espaço de autoria necessário para expressar as diferentes representações. As questões, divididas em ciclos, tiveram os seguintes enunciados: Para o 1º, 2º e 3º anos (fase de alfabetização): “Represente em forma de desenho o que você entende por fronteira”. Para o 4º, 5º e 6º anos: “Explique, com as suas palavras, o que você entende por fronteira”. Para o 7º, 8º e 9º anos: “Explique, com as suas palavras, o que você entende por fronteira. Fique à vontade para citar exemplos e comentar o que sabe sobre o termo”. A elaboração das questões obedeceu uma divisão em ciclos tanto para uma melhor

clareza metodológica quanto para equalizar fases próximas do desenvolvimento da aprendizagem. Optou-se pela escolha do desenho na produção dos alunos pertencentes aos anos iniciais, devido ao período estipulado para a plena alfabetização das crianças se estruturadas em um ciclo de três anos (PDE, 2007) e ainda, porque, compreende-se o desenho ou a imagem como texto autônomo, passível de atribuições de sentido e explicável linguisticamente (CAGLIARI, 2005).

O desenho infantil é, na visão de Campos (2011), uma realidade conceitualizada, já que no ato de desenhar as crianças não colocam o que estão vendo ou como imaginam determinado objeto e sim, tudo que sabem sobre ele. A semiótica, estudo das diferentes linguagens, abre caminho para outros modos de constituição de sentido, como bem explica Santaella:

O nosso estar no mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos. Que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores...enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes (...) (SANTAELLA, 2007, p.02)

Em uma abordagem semiótica, a linguagem está associada a tudo que for interpretável, isto é, tudo que for passível de atribuição de sentidos. A sociosemiótica abarca o contexto para dar conta da significação. Para Landowski (1996), a realidade significativa se compõe da interação entre texto e contexto, o que torna o ambiente e as práticas sociais a qual os sujeitos fazem parte, tão relevante quanto seus discursos na constituição de um todo significativo. Sendo assim, o desenho constitui-se como uma atividade socialmente construída e relacionada ao processo de significação infantil.

De acordo com Erickson (apud Bortoni-Ricardo, 2008), o professor- pesquisador que se propõe a interpretar as ações que ocorrem em uma sala de aula/escola, respondem a três questões centrais: a) O que está acontecendo neste contexto; b) O que esses acontecimentos significam para as pessoas envolvidas (suas interpretações/representações); c) Como esses acontecimentos se relacionam com dimensões macrossociais. Assim, através das produções textuais dos alunos – imagéticas e verbais - , buscou-se construir um panorama acerca das representações estudantis sobre fronteira e, mais precisamente, sobre a fronteira a qual estão

inseridos. Como esse termo está representado enquanto conceito em formação e sob quais valores circula no espaço escolar.

### 3.3.3 Dispositivos curriculares

No terceiro momento da pesquisa, voltou-se o olhar para os documentos curriculares. O núcleo documental a ser analisados nessa fase da investigação é constituído pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planejamentos escolares (disposição de conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos de cada nível de ensino), analisando como as formulações conceituais em questão nesse trabalho são abordadas em tais documentos. Se os professores – ainda – não são protagonistas das grandes reformas curriculares, são eles os autores das micropropostas orientadoras da prática pedagógica. No sistema escolar pesquisado, os encaminhamentos curriculares locais consolidam uma espécie de base comum para a exploração do conhecimento. A organização dos aspectos curriculares, que muitas vezes privilegiam o conhecimento prático em detrimento do desenvolvimento epistemológico, apontam algumas possibilidades de sentido para a compreensão das condições em que o ensino é ofertado na escola. São esses aspectos que, expostos no documento que representa as necessidades da escola e do ensino na visão dos agentes daquele contexto, serão considerados à luz dos conceitos norteadores dessa pesquisa. Não se trata tão somente de propostas pedagógicas ou propostas unicamente curriculares e sim de uma mescla que envolve as especificidades prático-pedagógicas baseadas/representativas dos entendimentos curriculares que, como vimos, é a expressão de projetos políticos e culturais amplos.

As responsabilidades na definição de estratégias curriculares escolares devem vir acompanhadas, portanto, do entendimento de não serem estas somente instrumentos educacionais veiculadores de conhecimentos selecionados, mas dispositivos socioculturais portadores de implicações sociais sistêmicas. De acordo com Oliveira (2008, p.542) “a escola e o currículo sofrem influências poderosas da sociedade, da comunidade onde está inserida, dos próprios alunos e dos professores”. Sendo assim, são as propostas pedagógico-curriculares que foram analisadas aqui na sua inter-relação com as formulações conceituais relacionadas a nação e a fronteira. Para isso, fez-se uso dos pressupostos teórico-metodológicos mencionados nos sub-itens anteriores.

### 3.4 PROJETANDO ALTERNATIVAS: DESENVOLVIMENTO DE UM ROTEIRO PEDAGÓGICO VOLTADO A CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS

Como produto final, foi desenvolvido um roteiro didático para escolas brasileiras em contextos fronteiriços platinos, estruturado em projetos temáticos a cada ciclo, com sugestões de atividades e breves fundamentações teóricas. Almejou-se, na interlocução de diferentes conhecimentos, reunir um conjunto de saberes articulados às propostas de um mestrado profissional, isto é, que encontre sua relevância sócio-educacional justamente na relação entre o conhecimento científico e as práticas escolares. Com base nas reflexões suscitadas nessa pesquisa foi gerada uma proposta contendo orientações e sugestões, tanto didáticas quanto teóricas dentro da conjuntura onde se insere a presente investigação, ou seja, o roteiro contém propostas para contextos fronteiriços amparadas na interculturalidade e no reconhecimento das configurações locais, assim como para um entendimento de nação voltado a uma perspectiva integracionista.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

#### 4.1.2 Análise dos livros didáticos correspondentes ao 1º Ciclo (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental)

As imagens a seguir são referentes ao livro correspondente ao 3º ano e pertencente ao componente curricular “Geografia”.



Figura 2 – Exemplificando o conceito de limite

Fonte: Acervo próprio

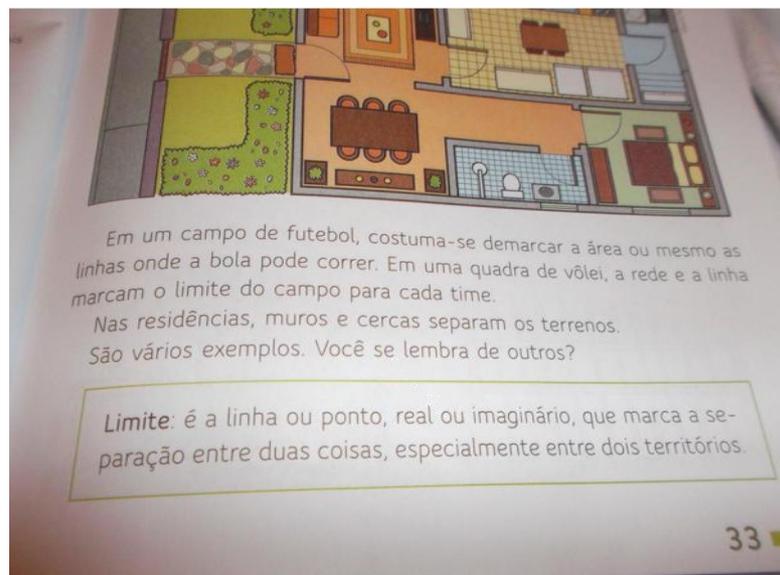


Figura 3- Exposição do conceito de limite

Fonte: Acervo próprio

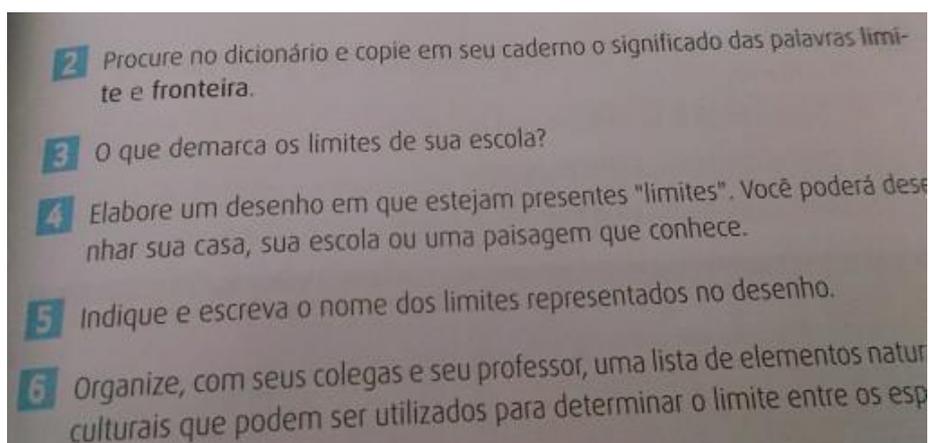


Figura 4 – Exercício sobre o conceito de limite  
Fonte: Acervo próprio

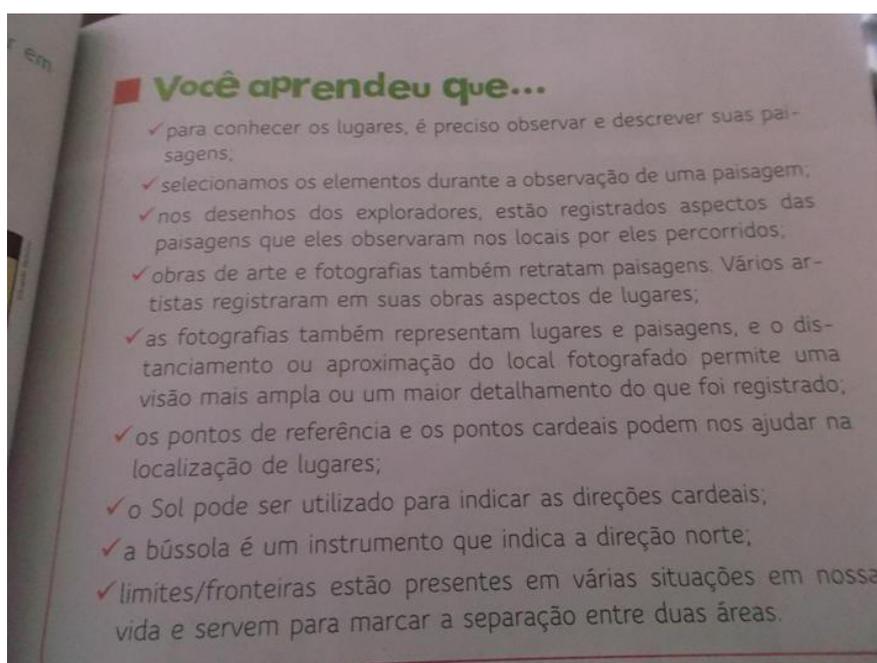


Figura 5- Síntese dos conteúdos trabalhados na unidade  
Fonte: Acervo próprio

A figura 2 abre o terceiro capítulo do livro, intitulado “Descobrimos limites”. Há o questionamento do significado da palavra “limite”, seguido de imagens com exemplos de demarcações naturais e artificiais. A figura 3 apresenta exercícios relacionados à leitura das imagens e construção da ideia de limite representada nas imagens anteriores. A figura 3 traz o conceito de limite, descrito como “linha ou ponto, real ou imaginário, que marca a separação

entre duas coisas, especialmente entre dois territórios”. A figura 4 contém propostas de atividade, dentre elas a busca do significado dicionarizado de “limite” e “fronteira” (o termo “fronteira” até então não havia sido mencionado anteriormente no capítulo, tanto no texto quanto nas atividades). A figura 5 representa a síntese do que foi aprendido naquela unidade, constando, no último item, os termos “limites” e “fronteiras” de forma associada, expressos no seguinte enunciado “limites/fronteiras estão presentes em várias situações em nossa vida e servem para marcar a separação entre duas áreas”.

A fronteira, no seu paradoxal processo de funcionalização, contém o limite. Mas este, não contém a fronteira e ambos não podem ser interpretados através da relação de sinonímia - como indica o texto, no momento em que designa a mesma função para ambos. Tal função, expressa pelo termo “separar” - onde poderia ser “distinguir”, “diferenciar”, “delimitar” etc - não encontra aplicabilidade nos contextos fronteiriços locais. As práticas locais ligadas às situações de fronteira são palco de conexões várias, independente dos agentes que as separam, como podemos ver nas palavras de Muller:

Os habitantes desses espaços não se sentiram constrangidos em trocar relações, pelo fato de serem componentes de nações distintas. Indiferentes a isso, interagiram e constituíram espaços próprios comuns, invadiram terras internacionais, trocando informações, produtos, relações, configurando um novo território, criando normas e articulações definidas para atender àquelas pessoas, transgredindo determinações provenientes de instâncias situadas em círculos distantes, em áreas externas a eles (MULLER apud MACHADO, 2005, p. 388).

As complexas relações de territorialidade nas fronteiras constituem-se em uma perspectiva de fluxo, movimento, interação, indo além do fato geográfico (RAFFESTIN, 2005) e da dimensão jurídico-administrativa materializada na ideia de limite. Esta última, controlada pelo Estado, opera numa escala nacional onde está delimitado o perímetro de sua soberania em relação à normatividade vigente em um determinado território político. As demarcações jurídicas fazem-se relevantes para compreender como são produzidas as identificações nacionais/regionais e em que medida estas influenciam nas práticas, relações e representações locais, isto é, nos modos de organizar alteridades fronteiriças. Nesse sentido, a atividade direcionada a apreensão de um conceito (o de limite), no momento em que apresenta fronteira associada ao limite, faz predominar a perspectiva nacional pois sinaliza para o apagamento das relações de troca (culturais, linguísticas, econômicas, etc) que

fundamentam a noção de fronteira. Vale mencionar que tampouco os sentidos enrijecidos do dicionário abarcariam uma compreensão contextualizada do caráter peculiar das fronteiras.

O conceito de “limite” ainda é trazido em outro livro, também de geografia, pertencente ao 2º ano, dissociado da noção de fronteira.

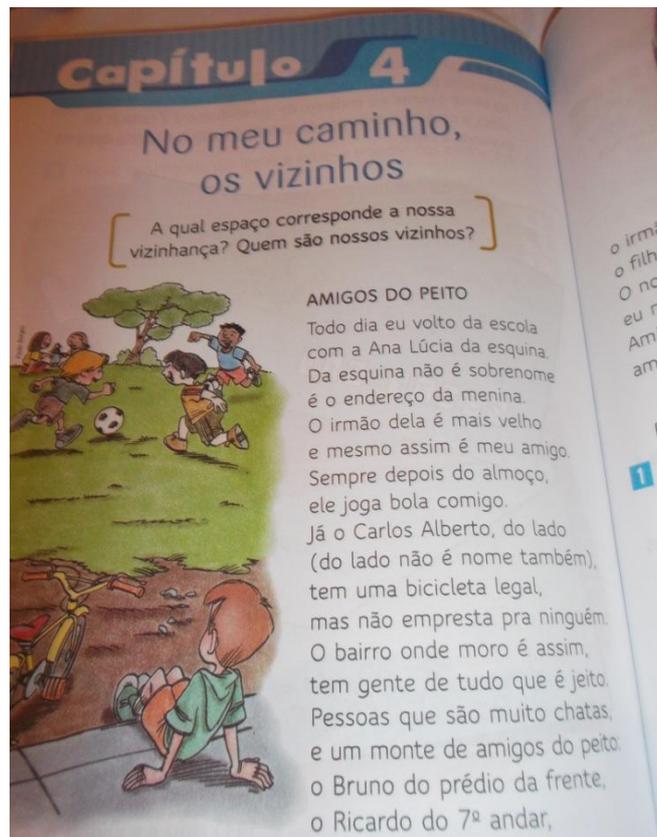


Figura 6- Texto "Os Vizinhos"

Fonte: Acervo próprio

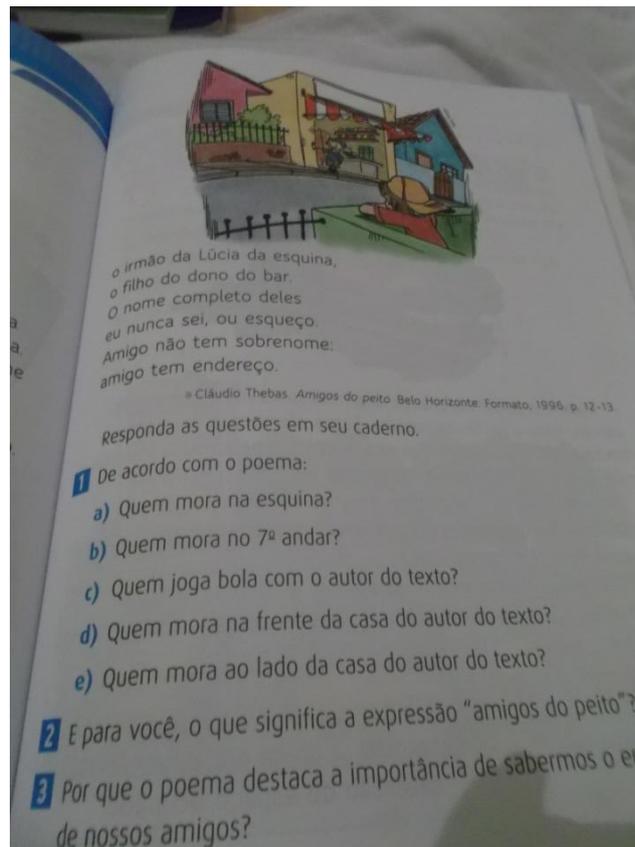


Figura 7- Cont. do texto "Os Vizinhos" e exercícios  
Fonte: Acervo próprio

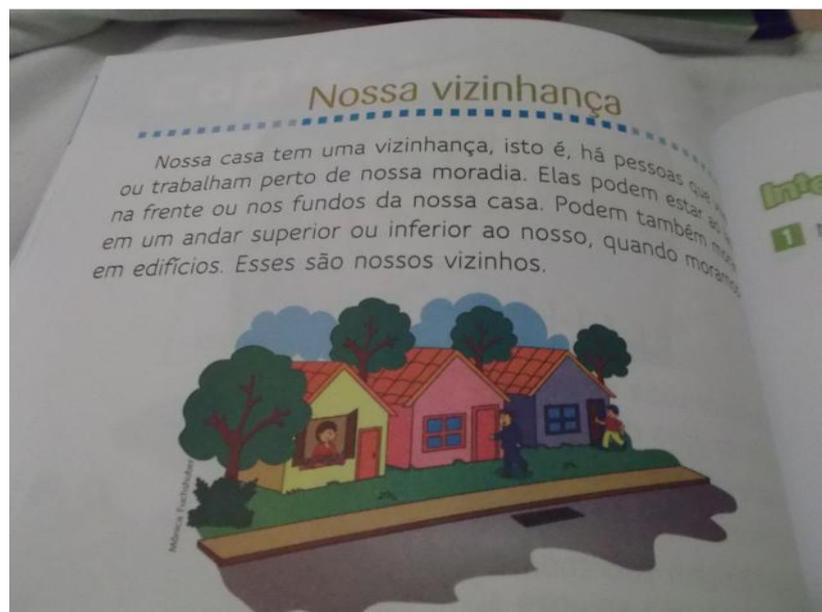


Figura 8- Texto explicativo sobre a noção de "vizinhança"  
Fonte: Acervo próprio

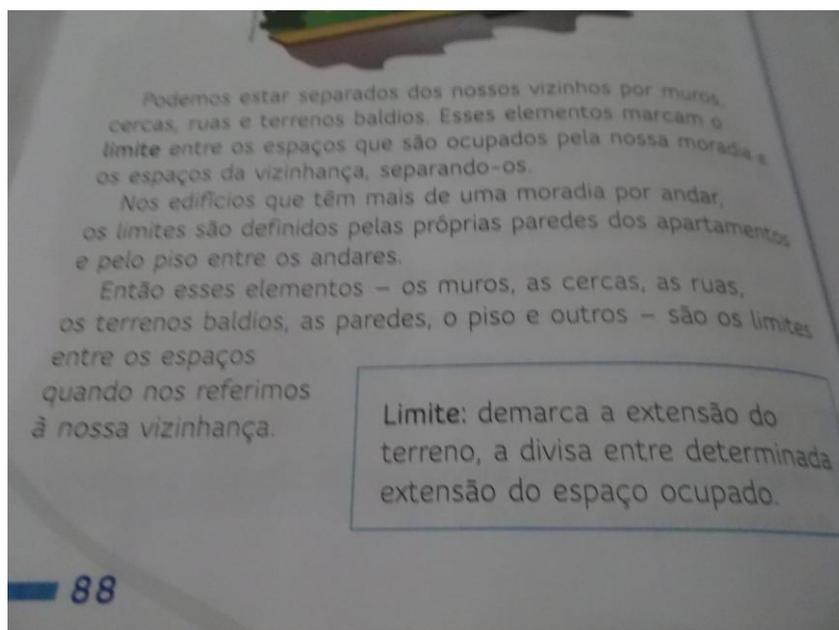


Figura 9- Cont. texto sobre a noção de vizinhança e definição de limite  
Fonte: Acervo próprio

As imagens 6 e 7 apresentam um poema intitulado “Amigos do peito”, seguidos de exercícios voltados à localização de informações no texto. A imagem 8 traz um pequeno texto com elementos verbais e imagéticos a respeito da noção de “vizinhança” e a imagem 9 insere o conceito de limite no contexto dos componentes do cotidiano (vizinhança, bairro, moradias).

É possível notar que o poema apresentado, independente das atividades relacionadas a este, explora a questão da amizade através de referências espaciais. O uso social do território fica evidente na constituição identitária, expressa, com destaque, nos dois últimos versos: “amigo não tem sobrenome/amigo tem endereço”. O endereço aqui não se limita a um nome de rua ou número de residência, mas sim a toda a região e as práticas ali produzidas/vivenciadas. Tais dinâmicas, abordadas no poema pelo olhar infantil, constituem o que Oliveira (2005, p. 383) chamaria de “formas menos ortodoxas de uso do território”. Há uma associação íntima entre território (vizinhança), práticas sociais (relações de amizade) e configurações identitárias (endereço > sobrenome). O texto explicativo sobre vizinhança antecede o conceito de limite, realçado em negrito no interior do texto e destacado no canto inferior direito da página. Neste, diz-se que o limite “demarca a extensão do terreno, a divisa entre determinada extensão do espaço ocupado”. O conceito é explanado sem conexão à noção de fronteira, como nas atividades anteriores.

As imagens a seguir são referentes ao livro correspondente ao 2º ano e pertencente ao componente curricular “História”.

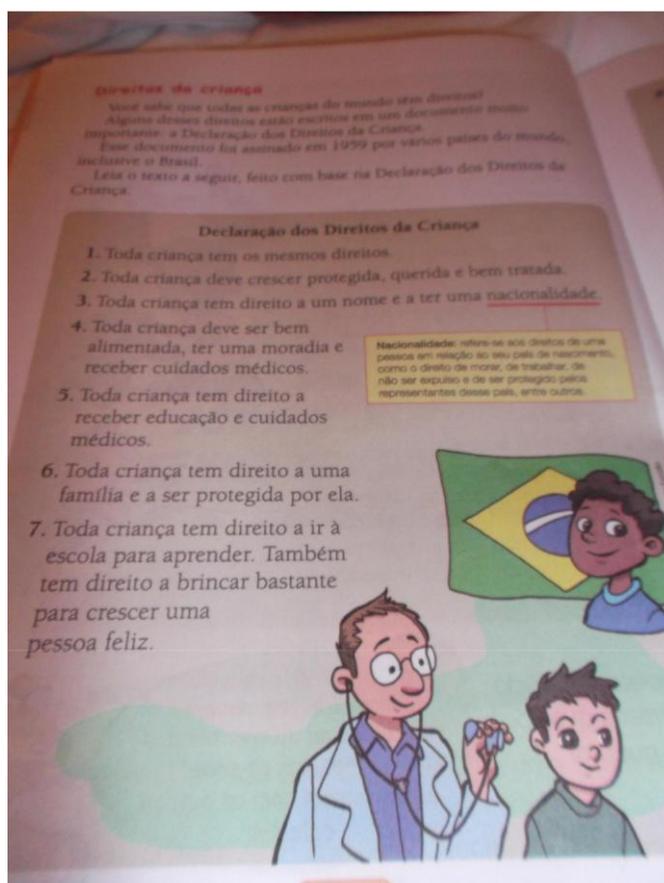


Figura 10- Texto sobre declaração dos direitos das crianças  
Fonte: Acervo próprio

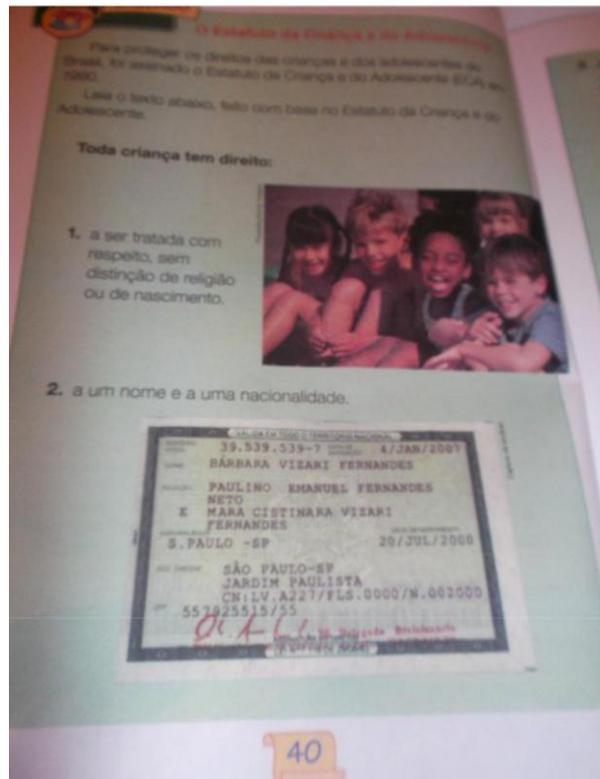


Figura 11- Exemplo ilustrado de itens da Declaração dos direitos da criança  
Fonte: Acervo próprio

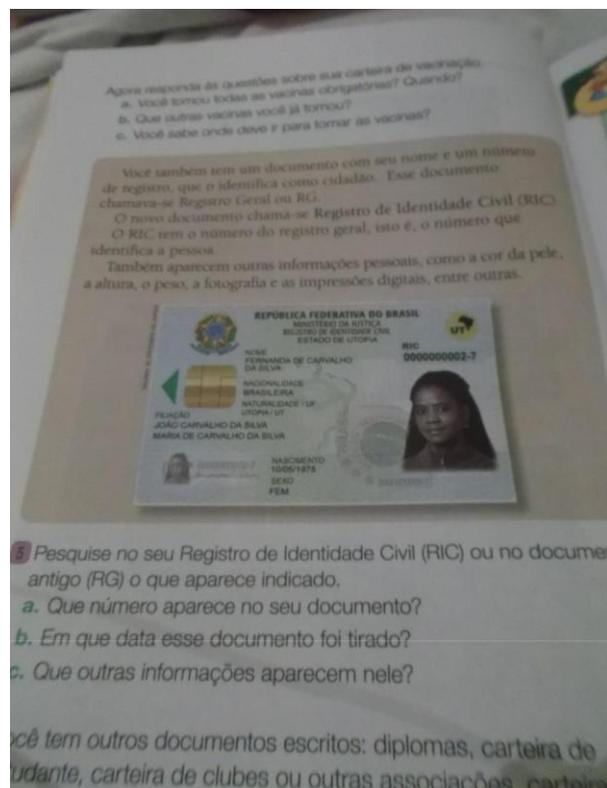


Figura 12- Texto e atividade sobre o Registro de Identidade Civil  
Fonte: Acervo próprio

A figura 10 está inserida no capítulo relativo aos direitos e deveres das crianças. O artigo 3 assegura que “Toda criança tem direito a um nome e a ter uma nacionalidade”. O termo “nacionalidade” está ligado a um quadro explicativo, onde está escrito: “Nacionalidade: refere-se aos direitos de uma pessoa em relação ao seu país de nascimento, como o direito de morar, de trabalhar, de não ser expulso e de ser protegido pelos representantes desse país, entre outros”. Abaixo da explicação, a imagem de um menino com uma bandeira do Brasil ao fundo. A figura 11 ilustra o que está disposto duas páginas adiante, a saber: uma ilustração para cada item do Estatuto da Criança e do Adolescente, neste caso, o documento de Registro Geral aliado a frase “2. a um nome e a uma nacionalidade”. A figura 12 está presente em capítulo posterior, numa atividade relacionada aos processos de vacinação e à carteira de vacinação. A imagem traz uma nova apresentação do RG, focando sua nova versão, o Registro de Identidade Civil (RIC) e mencionando que este documento identifica a pessoa como cidadã(ão). A mesma figura contém atividades relacionadas à informações do gênero estudado (RG ou RIC) e uma questão pessoal referente à documentos escritos.

Assim como a nação é um produto histórico ressignificado ao longo dos tempos, a nacionalidade, ou como prefere chamar B. Anderson, a condição nacional, também configura um objeto cultural determinado e de complexa análise e definição (ANDERSON, 1983-1991). Os dispositivos jurídicos são apenas um de seus campos de significação, definido, no caso do texto, dentro de uma constelação operacional que condiciona a nacionalidade à restrição espacial do país de nascimento. Assim, sob tal abordagem didática, situam-se sob o mesmo espectro jurídico todos os sujeitos pertencentes a mesma unidade político-territorial, onde é salientada a relevância de documentos - “válidos em todo território nacional” - que comprovem tal condição, sendo, esta, predicado para o reconhecimento dos mesmos como cidadãos.

Como Bento (2010) afirma, o conceito de cidadania implica responsabilidades jurídicas. Não é possível ser cidadão do mundo todo, porém, a concepção estatal de que os limites nacionais – que, conforme visto, não delimitam as convivências culturais - delimitem a base da inclusão na participação da vida pública em assuntos de interesse social da comunidade de pertença, apresenta limitações. Isto porque, estando atrelada a cidadania à legislação nacionalizadora, ficariam excluídos os contextos que, por suas particularidades geo-culturais, apresentam demandas específicas, necessitando, portando, de políticas próprias de cidadania<sup>22</sup>. Essas questões não são mencionadas no material analisado, possibilitando

---

<sup>22</sup> Ressaltamos que, apesar de já estar em voga uma cédula de identificação oficial em que há o reconhecimento de “cidadão fronteiriço”, permitindo, assim, vínculo empregatício e estudantil para indivíduos

abertura parcial na última questão (figura 12) onde poderia ser mencionado algum outro tipo de documento que o aluno possa ter.

No mesmo livro, em páginas posteriores, a noção de documentos é ampliada para além da oficialidade:

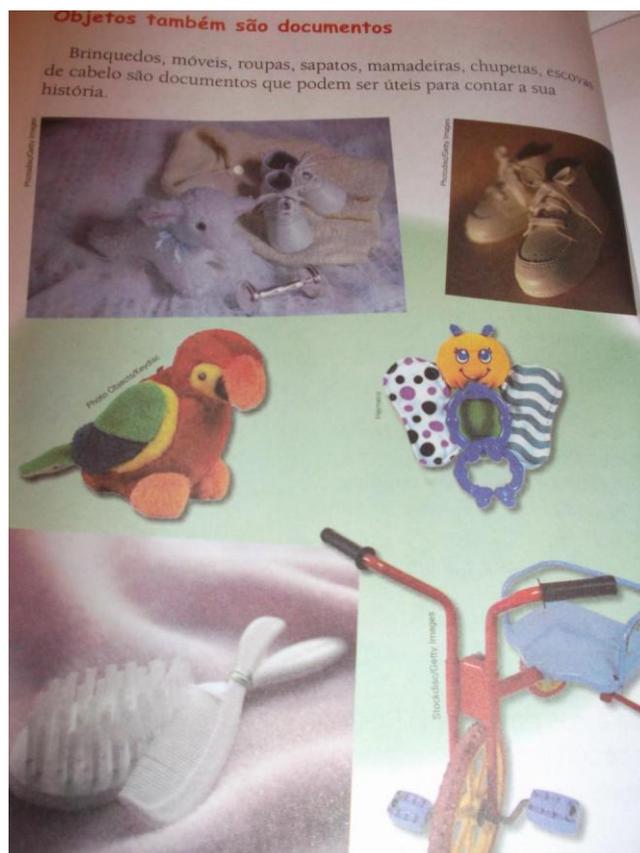


Figura 13- Explicação e exemplos de outra interpretação para a noção de documentos  
Fonte: Acervo próprio

Em outro livro, correspondente ao 3º ano do mesmo componente curricular (História), a questão dos documentos não é interpretada dentro da perspectiva nacionalista:

---

fronteiriços de cidades-gêmeas, esta somente formalizou intercâmbios que, na prática, já vinham acontecendo há muito tempo.

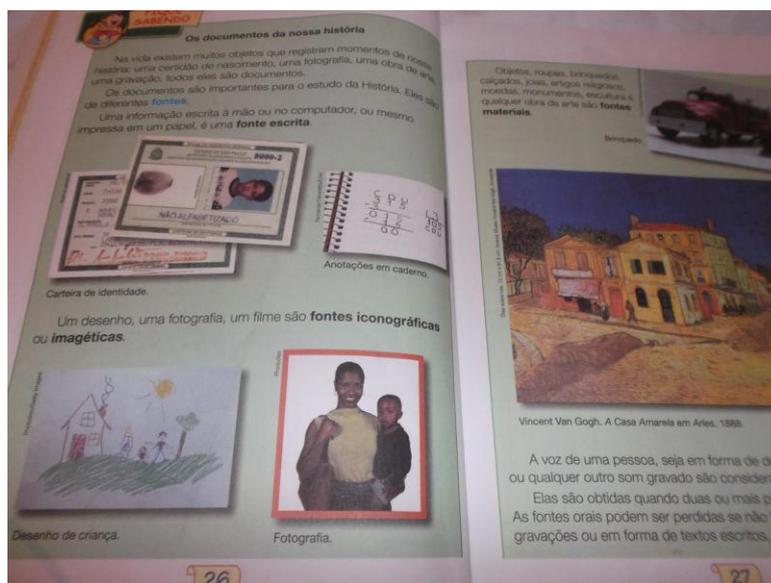


Figura 14 - Fontes documentais de outras naturezas  
Fonte: Acervo próprio

Como podemos ver, as fontes escritas, orais, iconográficas e materiais apresentam uma outra dimensão à noção de documento e pertencimento, onde as representações identitárias não vêm vinculada à nacionalidade. Ainda de acordo com Anderson (1983/1991), a nação, enquanto comunidade imaginada, sobrevive dos elos culturais estruturados em referentes variados, podendo ser imateriais (a religião, a língua, etc) ou materiais (a bandeira, por exemplo, projetada para simbolizar valores patrióticos abstratos). Os elementos imateriais são os principais responsáveis por gerar o sentimento de pertença à uma comunidade, podendo esta, estar ou não em acordo com as diretrizes nacionais.

As imagens a seguir são novamente referentes ao livro correspondente ao 2º ano do componente curricular “História”.

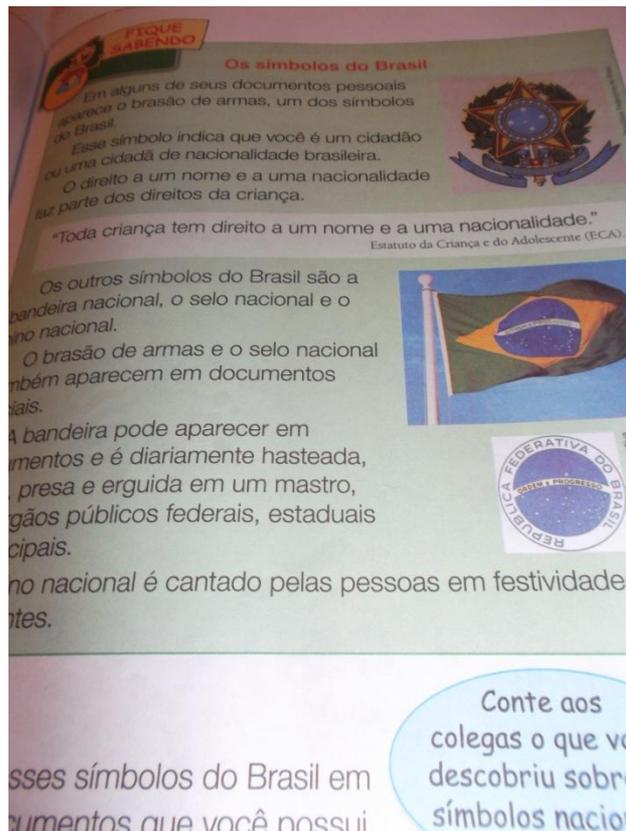


Figura 15- Os símbolos nacionais  
Fonte: Acervo próprio

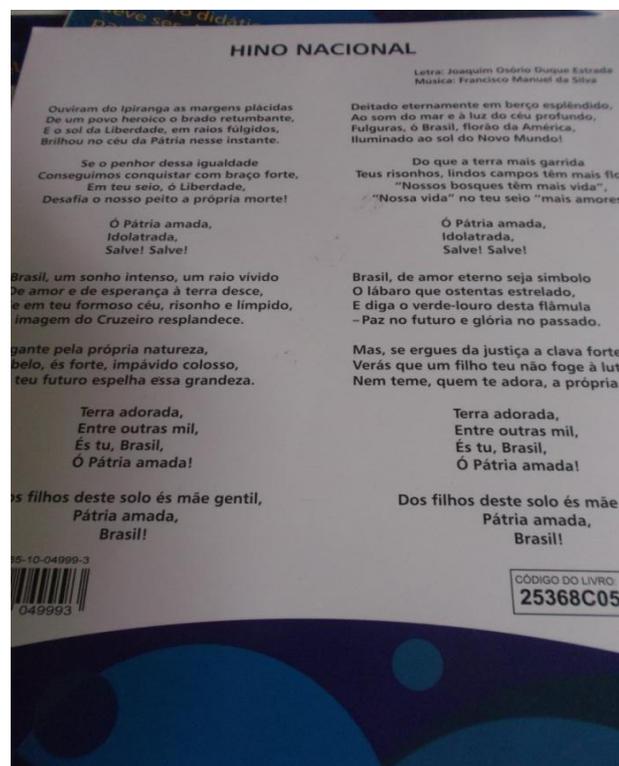


Figura 16- Letra do Hino Nacional Brasileiro  
Fonte: Acervo próprio

A figura 15 apresenta uma explanação acerca dos símbolos oficiais do Brasil, apresentando-os. Abaixo, no livro, há atividades relacionadas a esta questão e a figura 16 contém um exemplo de um dos símbolos oficiais (a letra do Hino Nacional Brasileiro), presente na contracapa de todos os materiais didáticos analisados. De acordo com a Constituição Brasileira (artigo 13, § 1º), os símbolos da República são a Bandeira, o Hino, o Brasão de Armas e os Selos Nacionais, sendo determinado pela lei suas normatizações específicas. De acordo com Hobsbawn (2013), o Estado Moderno, tal qual é hoje, foi tipificado e sistematizado na era das revoluções francesas, sendo que este era

definido como um território (de preferência, contínuo e inteiro) dominando a totalidade dos seus habitantes; e estava separado de outros territórios semelhantes por fronteiras e limites claramente definidos. Politicamente, seu domínio e sua administração sobre os habitantes eram exercidos diretamente (...) Procurava, o máximo possível, impor as mesmas leis e arranjos administrativos instituídos por todo o território (HOBSBAWN, 2013, p. 115).

Para manter a legitimidade sobre esse domínio, se fazia necessário reforçar formas de lealdade cívica, tanto através de forças políticas (perspectiva marxista de Hobsbawn) quanto do entrelaçamento de forças histórico-culturais onde a imaginação é o principal componente (perspectiva antropológica de Anderson). Em ambos os casos os sentimentos da comunidade são reforçados com símbolos, fazendo com que todos, ao identificarem-se com tais símbolos, identifiquem-se, conseqüentemente, com as comunidades políticas (nações) por eles representados.

A escola é uma das principais instituições onde a “imagem” da nação é difundida, com o propósito de insuflar sentimentos de pertença à mesma, bem como a seus mitos e tradições. Ainda assim, as identificações em relação a nação se dão de diferentes formas tanto no que se refere à grupos quanto à sujeitos. Aqueles contextos fronteiriços que constituem um único aglomerado onde se interseccionam relações diversas e híbridas entre dois países, configuram identificações próprias acerca da nação, predominando, muitas vezes, o pertencimento regional sobre o nacional. A educação, diante dessa conjuntura, deve responder as especificidades do entorno a qual está inserida, como disposto no art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, apesar de ainda manter o paradigma da unidade nacional, considera que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser

complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, uma perspectiva de aprendizagem adequada para contextos diferenciados, envolveria os significados particulares, organizados em termos locais, a que cada contexto admite, em detrimento dos fundamentos uniformizadores e padronizadores do Estado Nacional. As bases do patriotismo estatal não é a lealdade ao país, “mas sim, à sua versão particular do país” (HOBSBAWN, 2013, p. 129), onde predomina uma ideia platônica de língua, educação, cultura, etc. Vale mencionar que, nos últimos anos, alguns Estados da América Latina romperam com as bases que constituíam o Estado-nação moderno, engendrando, devido aos arranjos interculturais de suas sociedades, novas Constituições que possam amparar Estados Plurinacionais<sup>23</sup>.

A próxima imagem refere-se ao livro correspondente ao 2º ano do componente curricular “Português”.

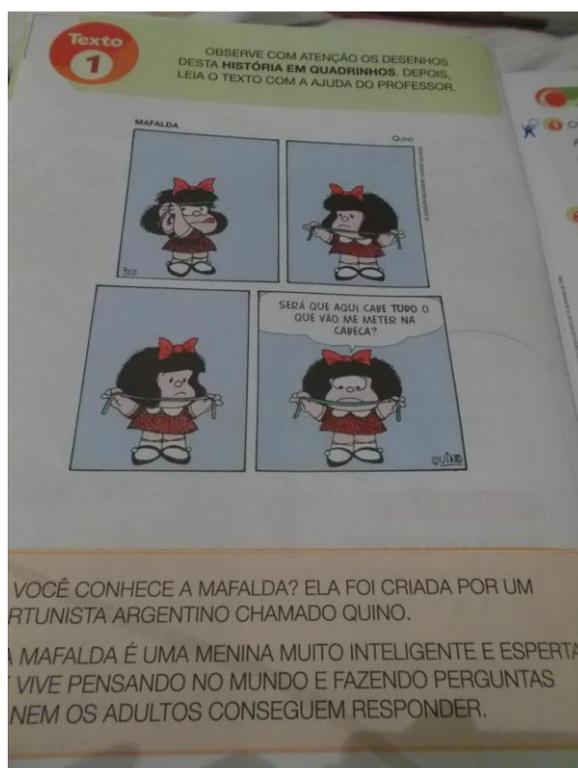


Figura 17- Quadrinho da Mafalda  
Fonte: Acervo próprio

<sup>23</sup> Bolívia e Equador são exemplos de Estados plurinacionais na América Latina.

A primeira atividade de um dos livros de português analisados refere-se à uma tirinha da Mafalda, seguida de uma breve contextualização acerca do autor. A seguir, constam atividades que envolvem leitura de imagens, interpretação, exercícios de escrita e expressão da autoria. As tirinhas da personagem Mafalda apresentam grande potencial intercultural de expressão crítico-pedagógica. Isto por servirem como registro histórico de uma época, contribuindo para entender a sociedade e a cultura latino-americanas (BATISTA, 2015). Mafalda é uma personagem criada pelo cartunista argentino Joaquim Salvador Lavado, conhecido pelo pseudônimo de Quino. Possui como característica a preocupação com questões políticas e sociais, questionando os costumes de sua época e contestando os dogmas da sociedade que vive. Questões como o racismo, o feminismo, a desigualdade social e a política externa são temas comuns em suas tirinhas. Vários autores defendem que os quadrinhos de Quino servem como registro de um momento social que não se limita a Argentina da década de 60 (contexto imediato de produção das tirinhas), mas auxilia na compreensão da identidade cultural na América Latina, se mantendo atual até os nossos dias.

O humor político de Quino opera em consonância a uma matriz de pensamento (SANTOS, 2010; FREIRE, 1997; STRECK, 2010) que busca legitimar a própria originalidade regional, desvinculando-se de formulas, inclusive epistêmicas, advindas de contextos distantes. Santos (2010) questiona a ausência de uma contextualização política e cultural na forma de produzir conhecimento. No cenário educativo, Paulo Freire (1997) já defendia a formação de consciências que pudessem superar seu caráter de oprimidas, o que só se daria a partir de uma educação política voltada para a contextualização das práticas pedagógicas. Danilo Streck (2010), ao propor fundamentos para uma pedagogia latino-americana, explica que tais elementos não desconsideram a diversidade cultural dos povos da região, porém atentam para uma história semelhante, que projeta anseios igualmente semelhantes apontando para a possível construção de um destino comum. Os quadrinhos da Mafalda, destarte, são representativos da realidade regional, possibilitando sentidos compreendidos a partir de um olhar dialógico construído na interação entre os textos explícitos (verbal e imagético) e os discursos alheios e pré-existentes que exigem a participação do leitor na construção interpretativa. Uma criança em fase de alfabetização pode não ter consciência desses discursos, mas é e esta constituída por estes o tempo todo.

As imagens seguintes referem-se ao livro do 3º ano pertencente ao componente curricular “Português”.

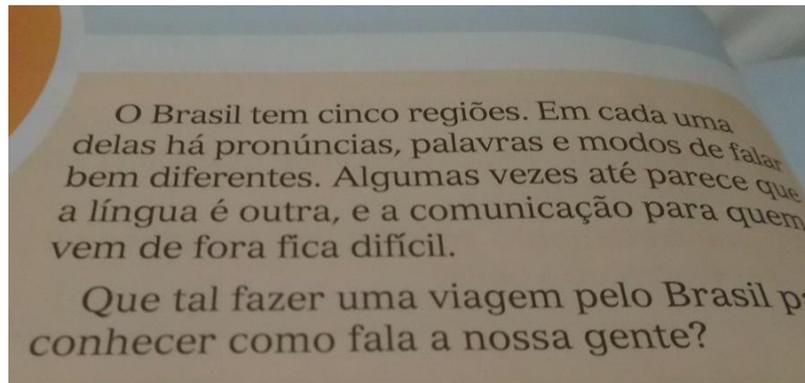


Figura 18- Breve explanação sobre a diversidade linguística do Brasil  
Fonte: Acervo próprio



Figura 19- Diversidade linguística representada em esquema cartográfico  
Fonte: Acervo próprio

Os excertos em questão correspondem a um tópico do livro referente a variação regional de vocabulário, onde consta “Falar diferente não é falar errado”. Ainda assim, os textos e atividades da sequência indicada abordam somente um tipo de variedade linguística: a diatópica (regional). Nas figuras 18 e 19, onde o leitor é convidado a “fazer uma viagem pelo Brasil para conhecer como fala a nossa gente”, é possível reconhecer as tradicionais divisões regionais, onde o mapa exprime somente as realidades territoriais do espaço. Adota-se, portanto, uma perspectiva “cêntrica” onde a fronteira é apagada do mapa, bem como, seus

sistemas linguísticos e culturais. Os sistemas linguísticos originados do contato entre o português e o espanhol na fronteira não poderiam, de qualquer forma, serem considerados variações diatópicas, visto que esses sistemas incorporam estruturas linguísticas próprias e, segundo Mota (2014), apontam para diferentes efeitos de sentido nas múltiplas relações entre línguas e sujeitos. As atividades propostas não contornam a complexidade das dinâmicas linguísticas e, ainda dentro da variedade que se propõe a explorar (diatópica), generaliza suas práticas quando enuncia “para conhecer como fala a nossa gente”. Invisibiliza, ainda, regiões fronteiriças referindo-se através das linhas cartográficas, indiretamente, às mesmas como confins/limites.

#### 4.1.3 Análise dos livros didáticos correspondentes ao 2º Ciclo (4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental)

A imagem abaixo está presente no livro do 5º ano correspondente ao componente curricular “História”.

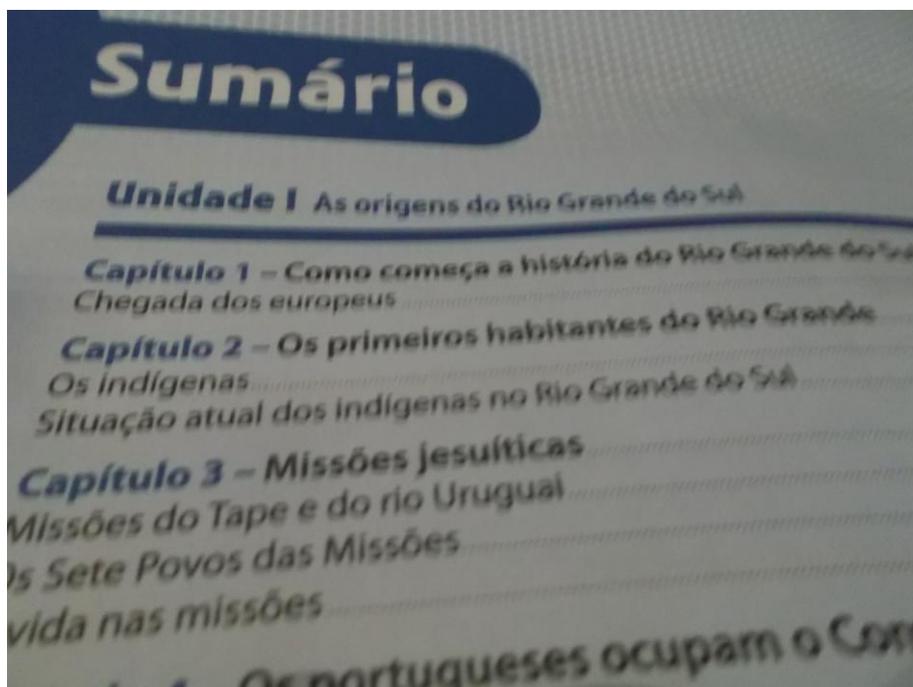


Figura 20- Sumário com os capítulos referentes à primeira unidade

Fonte: Acervo próprio

O excerto em questão, precisamente a referência ao primeiro capítulo, indica uma perspectiva eurocêntrica na abordagem da formação do Rio Grande do Sul. O título “Como começa a história do Rio Grande do Sul?” acompanhado do subtítulo “Chegada dos europeus”, que atua quase como uma resposta a pergunta-título, demonstra que tais questões estão intimamente relacionadas. No excerto analisado, a lógica da colonialidade aparenta estar presente. De acordo com STRECK (2010, p. 21) o colonialismo está relacionado aos movimentos histórico-geográficos de um contexto social determinado, enquanto que a colonialidade “atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo depois da independência política”. Em suma, significa que a descolonização política não veio acompanhada da descolonização do pensamento. Para tal, seria necessário contemplar novos paradigmas, reconhecendo uma alteridade amparada na originalidade da diferença, não na subalternidade. Afirmar-se culturalmente enquanto povo dotado de um passado legítimo – e não sustentado em um vazio social e pedagógico, como querem afirmar as correntes europeizantes – implicaria em ressignificar o olhar condicionado por uma estrutura cujas formas de colonialidade estão em diversos e diferentes âmbitos da sociedade.

Para superar a colonialidade pedagógica é necessário desconstruir o domínio geopolítico da epistemologia eurocêntrica. Segundo a geopolítica do conhecimento (LANDER, 2005), o eurocentrismo é um paradigma que compreende a experiência particular da Europa como um padrão de referência superior e universal, cujas organizações epistêmicas podem e devem ser estendidas a toda a humanidade. Trata-se de um patrimônio epistemológico que desconsidera os diferentes sentidos referentes às complexidades das formações sociais não originárias dos centros políticos hegemônicos. Segundo essa lógica, a Europa – destacando aqui o contexto das grandes navegações - constituía-se como lugar ativo, concebendo, portanto, os outros espaços como passivos e possíveis de serem ocupados, já que seus povos – não-europeus e não-cristãos – não eram “civilizados”. A ocupação das terras e dominação dos povos no sul da América, ou seja, o processo de colonização, gerou mais do que uma desestruturação cultural, gerou uma violência epistêmica, que se estende até hoje quando refletidas em discursos que vinculam o início da história de uma região ao início do processo de exploração dos povos daquela região. O não reconhecimento à formas de vida e sociedade anteriores à chegada dos europeus, predominante no discurso pedagógico do fragmento em questão, indica que o fim do processo de colonização não significou necessariamente o fim das relações de colonialidade e suas representações. Posteriormente, dentro da mesma unidade, há certa visibilidade à questão dos povos nativos, relacionando-as com o contexto atual e com a cultura missioneira.

Ainda em relação ao sumário, cabe refletir sobre o disposto em mais um capítulo:

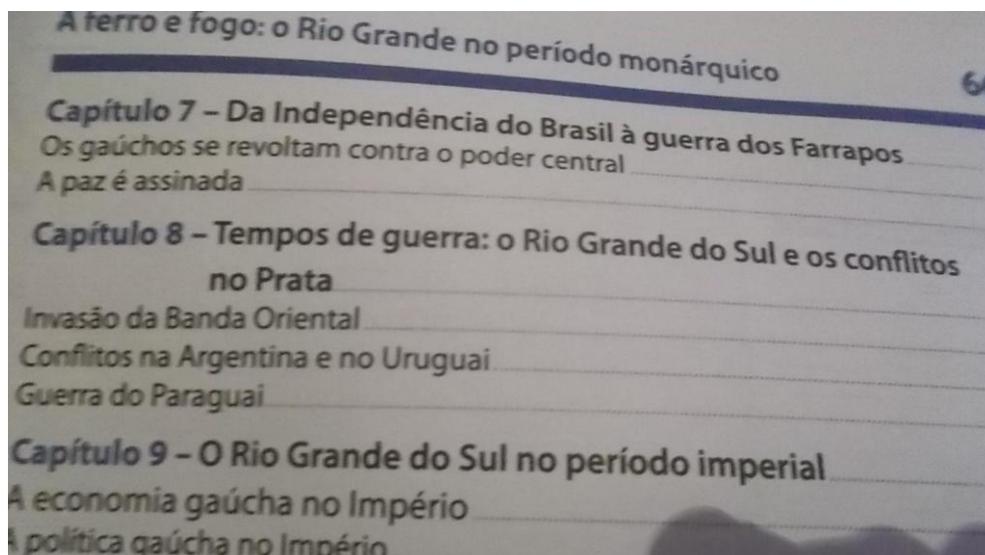


Figura 21- Sumário com alguns dos capítulos referentes à segunda unidade  
Fonte: Acervo próprio

Consoante ao viés eurocêntrico, o predomínio da perspectiva bélica no trato das relações fronteiriças representadas no excerto em questão, não são exceção a forma como tais representações vem se dando na historiografia oficial. Temos acesso a História das relações fronteiriças tal como foi proposta no além-mar, isto é, através do disposto em seus tratados oficiais. Embora os conflitos tenham sido constantes durante o período colonial, em vista da disputa entre Portugal e Espanha pelos territórios da região, a mobilidade fronteiriça influenciava na vida dos seus habitantes tanto nos tempos de guerra quanto nos de paz (REICHEL, 2006). Essa interpretação é direcionada por um eixo unilateral (norte-sul), orientada pela descida dos portugueses do Rio de Janeiro, então capital colonial. Todavia, de acordo com a autora, é possível focar a direção leste-oeste, perspectivando, assim, uma colonização mobilizada do litoral para o interior e reconhecendo as várias formas de interação das populações pertencentes aos territórios localizados junto às fronteiras oeste e sul do Rio Grande do Sul (atuais territórios da campanha sul-riograndense, Uruguai e pampa argentino). Segundo a autora, “é importante que sejam considerados outros movimentos, tanto geográficos, como políticos e humanos, que participaram do processo de exploração, ocupação e formação do atual território sul-riograndense” (2006, p. 43).

Isso significa que o fluxo populacional, os movimentos de trocas comerciais, intercâmbio de ideias, interações e influências diversas que já ocorriam na região – e

continuaram ocorrendo durante o sistema colonial, ainda que modificados e/ou influenciados pelas suas políticas - constituem elementos relevantes muitas vezes ignorados pela historiografia oficial. Ainda de acordo com a autora, a Região Platina constituía uma unidade socioterritorial cujas fronteiras político-administrativas formadas em seu interior - em razão da disputa entre as duas Coroas Ibéricas – não abarcam a situação de zona predominante antes e durante o período colonial. Nesse sentido, os habitantes da fronteira conheciam suas duas dimensões: limite (separação) e zona (interação), embora, apenas uma seja comumente destacada na historiografia oficial. A respeito da valorização do caráter bélico nas representações, Paulo Freire reivindica:

Às vezes sinto um descompasso em certas cidades entre a quantidade de marcos que falam ou proclamam envaidecidamente feitos de guerra e os que falam da paz, da doçura de viver. Não que esteja defendendo a ocultação dos fatos belicosos que escondem ou explicitam malvadezas, perversidades incríveis de que temos sido capazes nos descompassos de nossa história. Mostrá-los às gerações mais jovens é também tarefa educativa das cidades. Mas mostrá-los nem sempre como quem deles se orgulha (FREIRE, 1995, p. 24).

A fronteira, na região platina, servia como possibilidade de contato entre grupos vários da região. Apesar disso, a historiografia oficial comumente aborda a região considerando somente os conflitos pelas demarcações fronteiriças (GUTFREIND, 1992).

Abaixo, na mesma obra é possível extrair mais informações sobre representações relativas a fronteira e a nação.

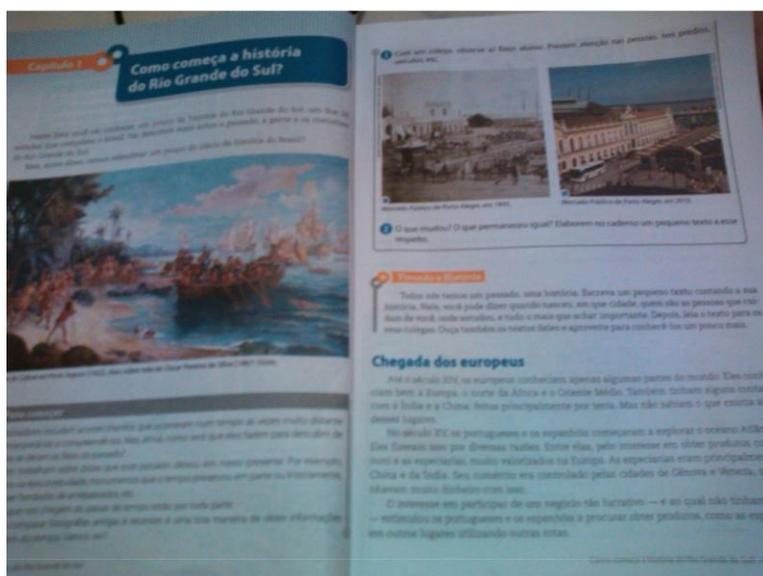


Figura 22- Início da história do Rio Grande do Sul  
Fonte: Acervo próprio



Figura 23- Texto sobre o Tratado de Tordesilhas  
Fonte: Acervo próprio

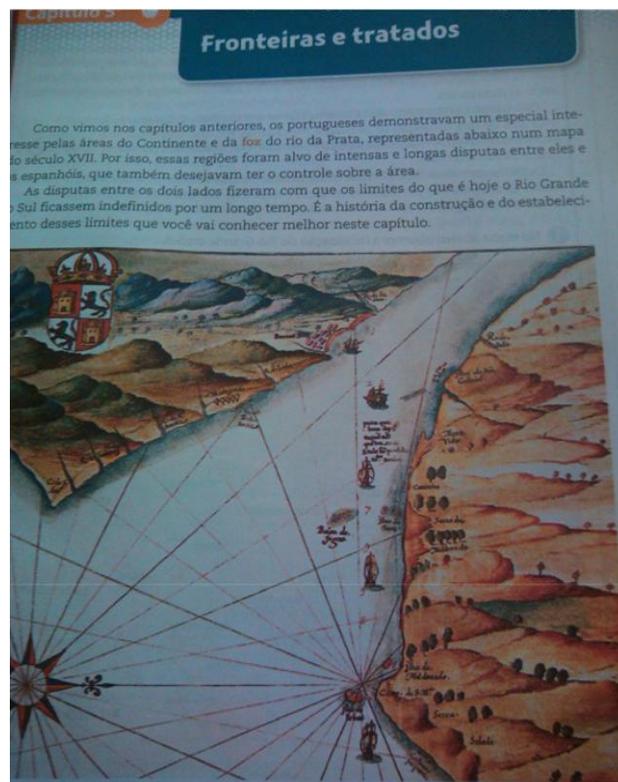


Figura 24- Introdução às questões dos limites e tratados ibéricos no Prata  
Fonte: Acervo próprio

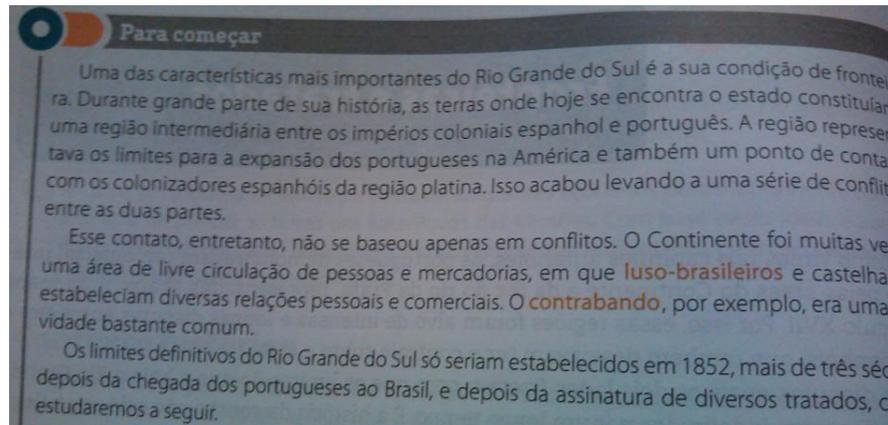


Figura 25- Texto introdutório sobre as características da região no período das disputas luso-espanholas  
Fonte: Acervo próprio

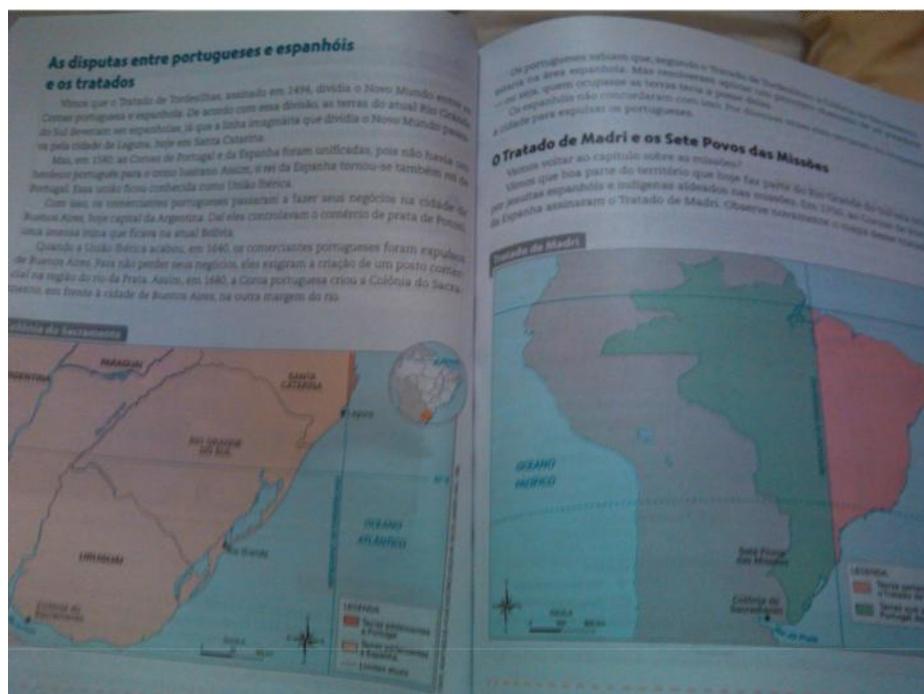


Figura 26- Texto sobre o tratado de Madri  
Fonte: Acervo próprio

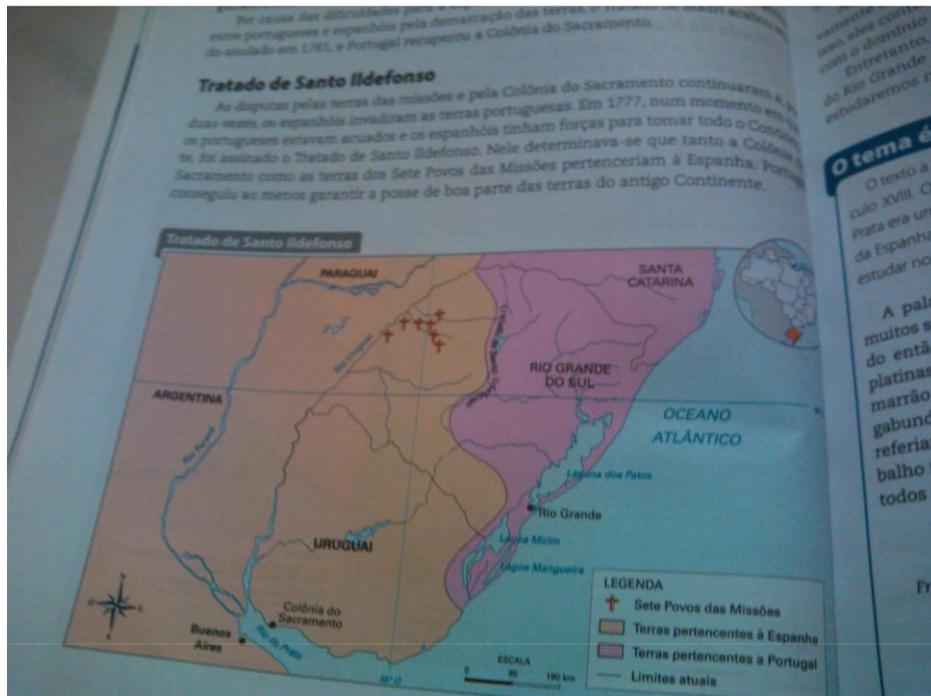


Figura 27- Texto sobre o tratado de Santo Ildefonso  
 Fonte: Acervo próprio

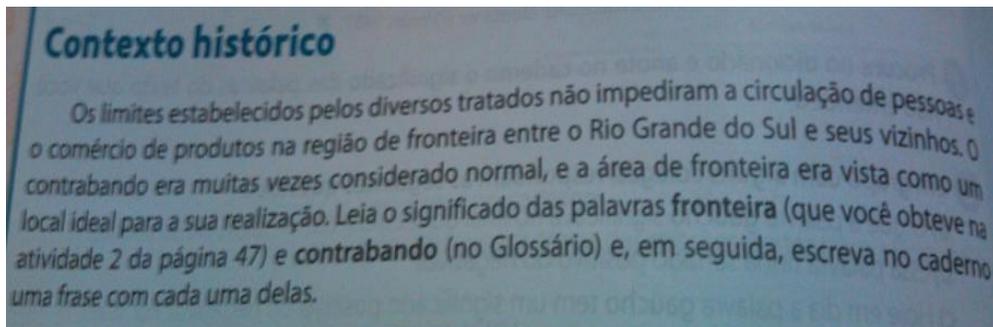


Figura 28- Texto sobre o contexto histórico da época  
 Fonte: Acervo próprio



Figura 29- Texto sobre as fronteiras atuais  
Fonte: Acervo próprio

As imagens anteriores descrevem a seguinte sequência: Inicialmente, um capítulo intitulado “Como começa a história do Rio Grande do Sul?”. Um pouco mais adiante, um texto sobre a chegada dos europeus, seguido de, duas páginas adiante, outro texto acompanhado de uma representação cartográfica acerca do tratado de Tordesilhas. Três capítulos adiante, ainda dentro da mesma unidade, inicia-se um novo capítulo intitulado “Fronteiras e tratados”, representado pela figura 24. Na página seguinte, encontra-se uma breve – e importante - explicação sobre a condição de fronteira do estado e novamente subsequentes textos e imagens relacionados aos tratados entre Portugal e Espanha. No fim do capítulo há uma breve explanação relativa ao fato das guerras na região não impedirem o trânsito de diferentes agentes e, por fim, um adendo ao capítulo, intitulado “A história não para” cujo intuito é problematizar as condições atuais da fronteira, com espaço para expressão da autoria do aluno frente a sua realidade.

É possível perceber aqui que a valorização ao significado histórico dos tratados sobrepõe-se ao caráter social das fronteiras. A brevidade com que é tratada a fronteira enquanto zona transicional contraria a forma, conteúdo e quantidade de páginas dedicadas aos

acordos ibéricos. Podemos questionar qual a relevância destas considerações geopolíticas, orientadas pelas disputas territoriais entre as duas Coroas Ibéricas, na organização do discurso sobre a fronteira e sobre a nação nos materiais analisados. A dimensão incerta das fronteiras regionais no século XVIII e a tradução das decisões diplomáticas luso-espanholas acerca destas parece estar presente em quase todos os livros de História. A predominância nos discursos pedagógicos dos diferentes arranjos pelos quais passou a geometria das fronteiras sob condução europeia, em detrimento das relações sociais desenvolvidas nesse espaço, expressa o lugar por onde observamos a questão. Sobre essa questão, Reichel (2006) afirma:

A perspectiva assumida por essa historiografia sul-riograndense é a da existência de uma fronteira sempre ameaçada. Ideologicamente, construiu o 'discurso da muralha', separando o que, pela própria natureza, é continuidade -a vastíssima área do pampa. Em suas publicações, destaca os conflitos entre Impérios e, após, entre nações independentes, deixando ao largo as aproximações e as trocas que ocorreram entre os dois lados da fronteira (REICHEL, 2006, p. 61).

Claro está que houve muitas outras formas de vida social na região (o próprio excerto relativo a figura 28 menciona a circulação de pessoas e produtos) e de diálogo intercultural, além das lutas pela ocupação do território.

Foi possível encontrar, dentro do mesmo ciclo, porém pertencente ao componente curricular “Geografia” outra representação dos tratados vinculada à formação do território:

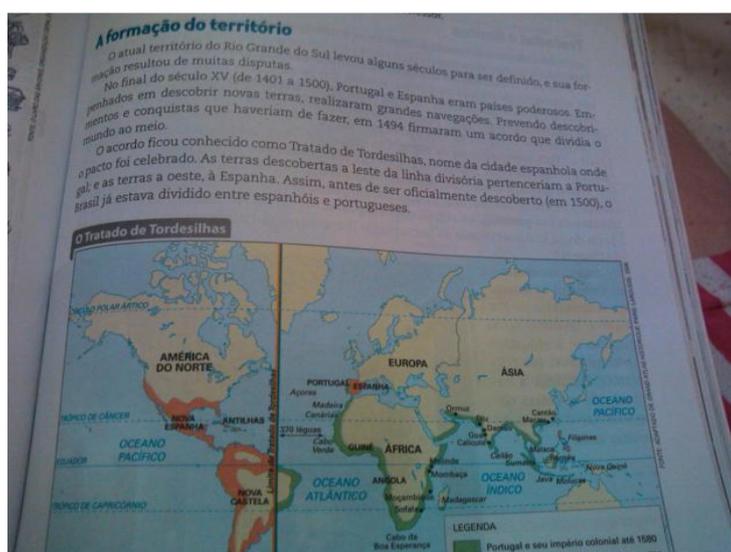


Figura 30- Texto sobre a formação do território rio-grandense amparado no tratado de Tordesilhas

Fonte: Acervo próprio

As imagens abaixo correspondem a um livro do 6º ano pertencente ao componente curricular “Português”.

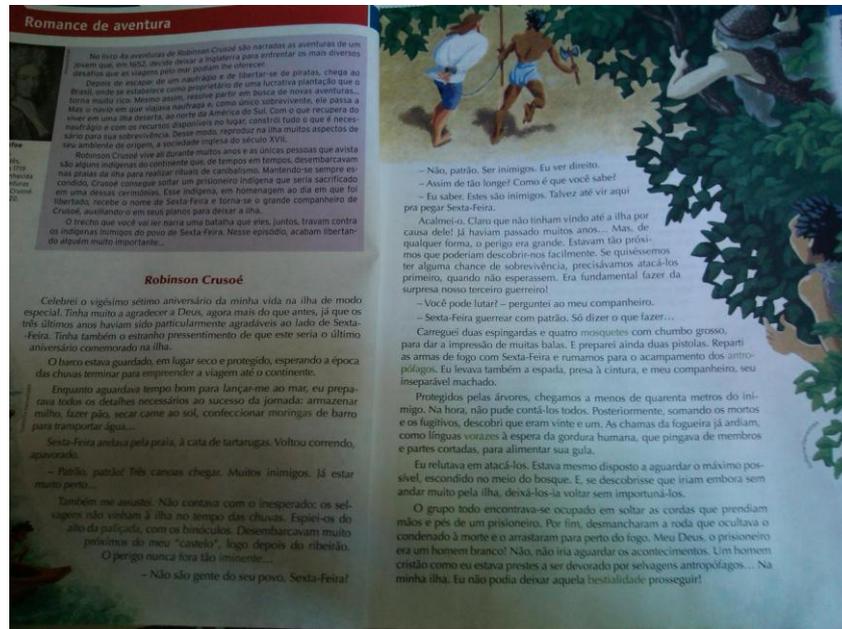


Figura 31- Texto "Robinson Crusoe"  
Fonte: Acervo próprio

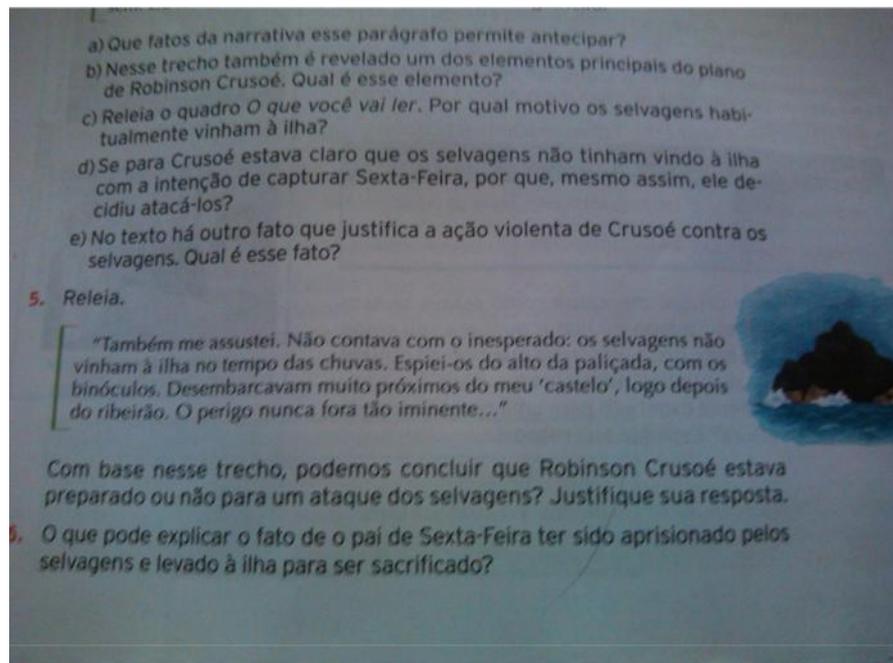


Figura 32- Atividades relativas ao texto "Robinson Crusoe"  
Fonte: Acervo próprio

5. Copie e complete o quadro a seguir em seu caderno, identificando as personagens principais e o modo como foram caracterizadas.

Papel na narrativa	Quem é?	Características
Protagonista ou herói	.....	.....
Antagonistas ou vilões	.....	.....

Figura 33- Atividade relativa a natureza dos personagens do texto "Robinson Crusóé"

Fonte: Acervo próprio

O primeiro texto presente no livro pertence ao gênero “Romance de Aventura” e é um trecho do livro *As Aventuras de Robinson Crusóé*. A história aborda a vida de um jovem inglês que sobrevive a um naufrágio e passa a viver em uma ilha deserta na América do Sul. Vive a se proteger dos índios canibais, junto a seu amigo, Sexta-Feira, indígena ex-prisioneiro, libertado por ele da tribo rival. Seguente ao texto, há exercícios de interpretação, materialidade linguística e adequação ao gênero. A denominação “selvagens” não é problematizada em atividades posteriores, sendo repetida com frequência e vinculada, em um dos exercícios, ao papel de vilão/herói.

Os conflitos culturais que perpassaram as situações de contato entre estrangeiros e nativos nunca permitiu um reconhecimento pleno da alteridade dos últimos<sup>24</sup>. Montoya<sup>25</sup> (apud SOARES, 2013), em seus relatos sobre a religiosidade guarani no sul da América, relata situações que indicam posições conflituosas acerca do sagrado, onde havia uma “demonização” das crenças indígenas pelos padres europeus. A antropofagia, por exemplo, tinha um significado social e religioso entre muitos dos grupos nativos, em que alimentar-se de parte da carne de alguém morto representava, dentre outras coisas, ingerir suas qualidades. Porém, “as representações ligadas ao ritual são seguidas de adjetivos ligados

<sup>24</sup> Cabe aqui ressaltar o tipo específico de relação que se desenvolveu entre nativos indígenas e jesuítas europeus na América do Sul nos séculos XVII e XVIII. De acordo com Schallenger (2013), configurou-se um significado próprio na relação entre estes, marcado pela dialética da verticalidade e da horizontalidade, onde, ao mesmo tempo em que não se reconhecia a expressão de alteridades fora da lógica cristã, se fazia necessário rearticular/negociar significados políticos e culturais no processo de interação entre as partes envolvidas.

<sup>25</sup> Antonio Ruiz de Montoya foi um jesuíta peruano que realizou trabalhos missionários na América do Sul entre os séculos XVI e XVII.

à selvageria, à gentildade e à barbárie” (SOARES, 2013, p. 64). Tendo sido, tais práticas religiosas, interpretadas como bárbaras e abomináveis, não foram toleradas no processo civilizatório, sendo a carne humana substituída pela “carne de Deus”.

As representações associadas ao antropofagismo religioso estão, pois, inseridas no discurso do estereótipo. Bhabha define o estereótipo como

uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 1998, p. 117).

Dessa forma, baseado nas informações dos excertos imagéticos acima, podemos considerar que a presença das forças estatais em uma sociedade sem Estado (sociedades indígenas nativas) gerou experiências que promoveram uma desestruturação e posterior ressignificação das culturas e territorialidades nativas. Isso envolveu variados processos de domínio, que, por sua vez, desencadearam uma gênese colonial responsável pela produção de interpretações que se perpetuam e atualizam discursivamente através dos estereótipos. Do mesmo modo, o estereótipo – o índio selvagem, canibal, incivilizado do sul da América - , construído pelo olhar europeu, é reformado, repetido, justificado enquanto discurso, preterindo, assim, todo um processo sócio-histórico na qual esses povos foram protagonistas no espaço transfronteiriço que configurou o sul da América durante as disputas coloniais.

A imagem abaixo pertence ao mesmo livro de Português do 6º ano.

1. Leia o texto abaixo, que explica o significado das cores na bandeira brasileira.

**A bandeira brasileira**  
 Você já deve ter lido que o verde de nossa bandeira representa as florestas; o amarelo, o ouro e as riquezas minerais; o azul, o céu; e o branco, a paz. Certo? Bem, esta é uma das interpretações. **Os historiadores preferem uma outra versão.** O verde e o amarelo entraram na nossa bandeira em 1822, num trabalho do pintor francês Jean-Baptiste Debret, fundador da Academia de Belas-Artes brasileira. O verde representava a Casa Real Portuguesa de Bragança (família de D. Pedro I), e o amarelo, a Casa Imperial Austríaca de Habsburgo (família da princesa Leopoldina). O losango foi uma homenagem de D. Pedro I ao general francês Napoleão Bonaparte (o losango dentro do retângulo era uma das formas preferidas das bandeiras militares napoleônicas). O azul e o branco também eram cores usadas em bandeiras portuguesas.

Marcelo Duarte. *Almanaque das bandeiras*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 12.



a) Retire do texto as informações que completam a frase a seguir.

No ano de ★, o verde e o amarelo ★ na nossa bandeira por causa de um trabalho do ★ Jean-Baptiste Debret, o fundador da ★ brasileira.

b) A frase do item anterior expressa a versão sobre a bandeira brasileira de qual grupo de pessoas?

c) Qual é o único verbo da frase e em que tempo ele está conjugado?

d) Por que foi utilizado esse tempo verbal?

e) Releia a frase em destaque no texto e escreva em que tempo o verbo *preferir* foi conjugado. O que o uso desse tempo verbal pode revelar sobre a opinião dos historiadores?

Figura 34 - Texto e atividades sobre o significado das cores da bandeira  
 Fonte: Acervo próprio

No excerto acima há um pequeno texto sobre o significado das cores na bandeira brasileira de acordo com a visão dos historiadores, para quem as cores representariam homenagens a personagens históricos. A seguir, é apresentada uma sequência de exercícios relacionados às informações do texto e emprego dos tempos verbais, bem como, sobre o significado de determinado tempo verbal nos efeitos de sentido do texto.

O que esse excerto parece demonstrar é que não há espaço para as margens da nação, isto é, historiadores acreditam que as cores e formas que compõe aquela que é considerada um dos maiores símbolos de um país, a bandeira, são devidas a preferências e circunstâncias advindas de contextos nobres e oficiais. As significações culturais transfixadas na simbologia oficial de um país sempre serão arbitrárias, posto que, como já visto, a necessidade político-histórica da ideia de nação não comporta todas as suas dimensões culturais. Bhabha (1998) nos provoca a pensar o lugar de onde escrevemos a nação – no nosso caso, a fronteira – chamando a atenção para o deslocamento das significações descentradas, inclusive, dentro de uma pedagogia nacionalista.

Já no livro de Português do 4º ano, o símbolo não teve um fim em si mesmo, foi usado como um texto para chamar atenção sobre a questão ambiental no país.



Figura 35- Cartaz S.O.S Mata Atlântica  
Fonte: Acervo próprio

Após a exposição do cartaz, segue algumas questões de interpretação relativas à simbologia das cores e à temática do cartaz.

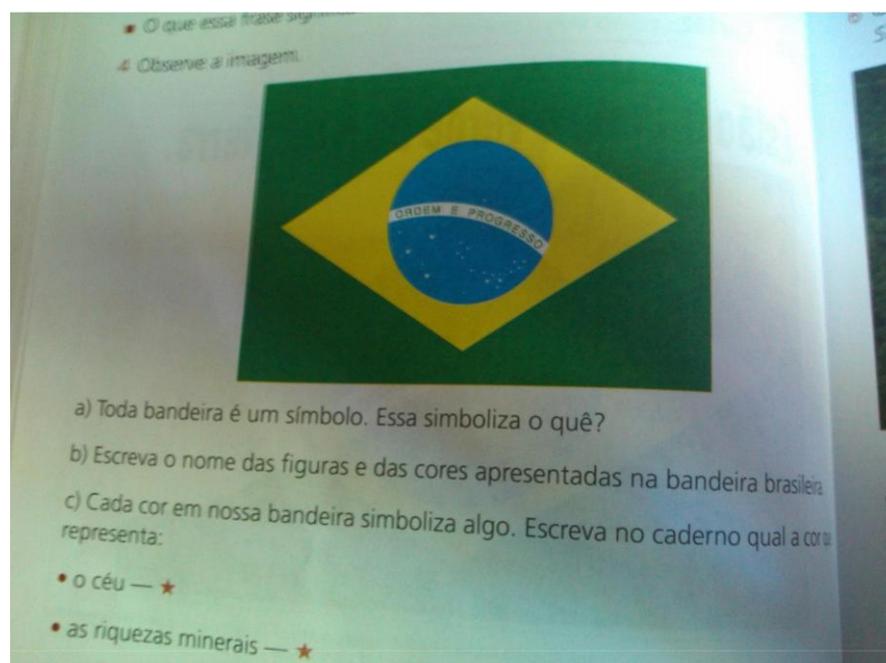


Figura 36- Atividade simbologia das cores  
Fonte: Acervo próprio

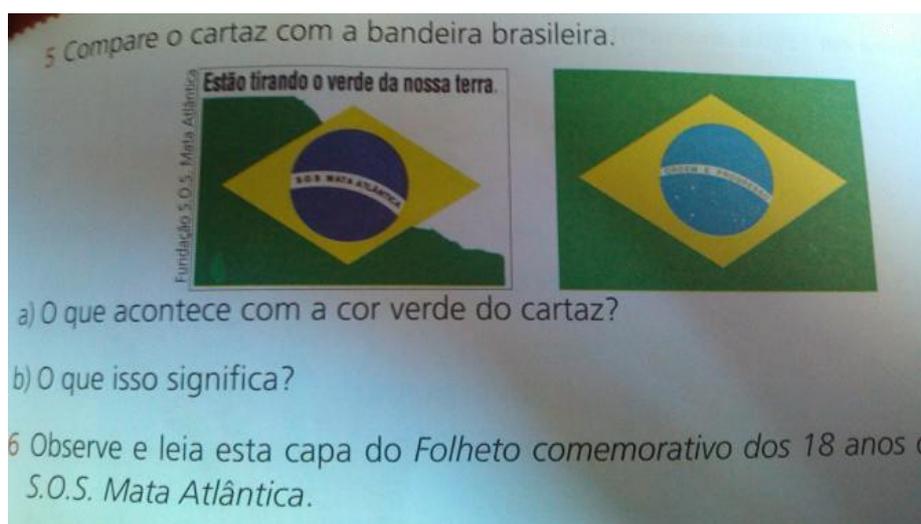


Figura 37- Atividade interpretativa sobre o cartaz  
Fonte: Acervo próprio

Posteriormente, consta a mesma imagem em outro gênero, desta vez um folheto alusivo ao aniversário da fundação S.O.S Mata Atlântica.



Figura 38- Folheto aniversário S.O.S Mata Atlântica  
Fonte: Acervo próprio

No folheto, o verde está representado pelas matas, no amarelo constam pegadas de pessoas e animais, a mensagem “S.O.S Mata Atlântica” ao centro da bandeira e no canto direito o lembrete de que somos também parte da natureza. Abaixo e nas páginas seguintes há uma série de atividades voltadas à leitura de imagens, leitura crítica da realidade, interpretação de texto, estrutura e função dos gêneros em questão.

Tem-se aqui uma releitura da bandeira nacional, onde são reescritos os sentidos de sua simbologia. O leitor, ao ler a imagem, lê um texto sobre os problemas ambientais da Mata Atlântica, isto é, vislumbra novos significados acerca do país – ou de uma parte dele – através da releitura de um dos seus símbolos oficiais. Não deixa-se de trabalhar o símbolo, mas usa seus significados (verde/matas, amarelo//riquezas, azul/céu, etc) como mediadores para uma reflexão crítica, onde sujeitos e a atividade humana “aparecem” como responsáveis pela configuração do espaço.

O livro referente ao componente curricular “Espanhol” e pertencente ao 6º ano, está repleto de representações interculturais, como podemos ver nas imagens abaixo.



Figura 39- Texto e atividade sobre características dos diferentes povos e o conceito de estereótipo

Fonte: Acervo próprio

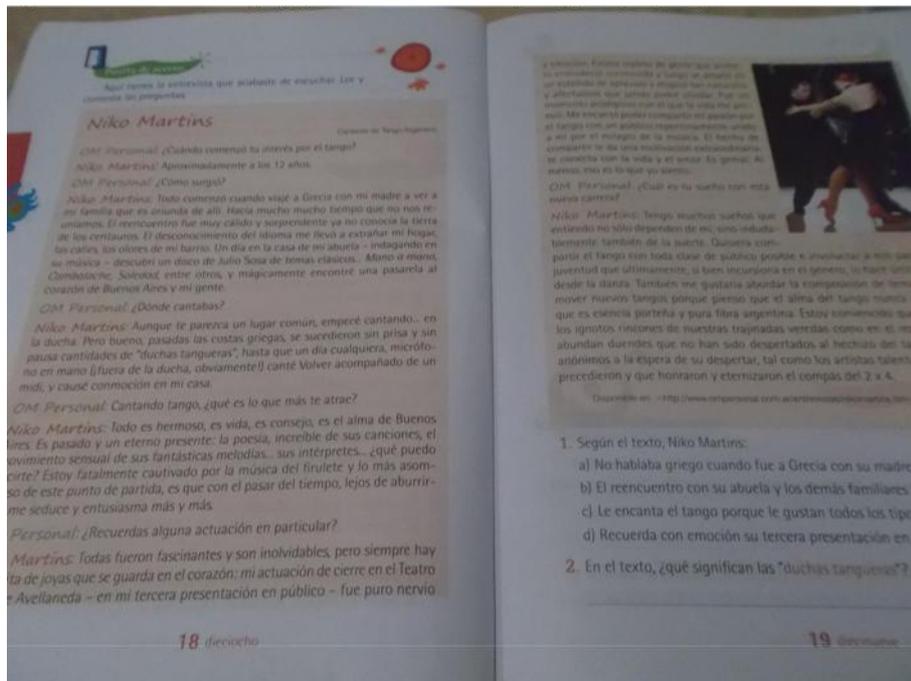


Figura 40- Texto (entrevista) e atividade de interpretação textual e cultural  
Fonte: Acervo próprio

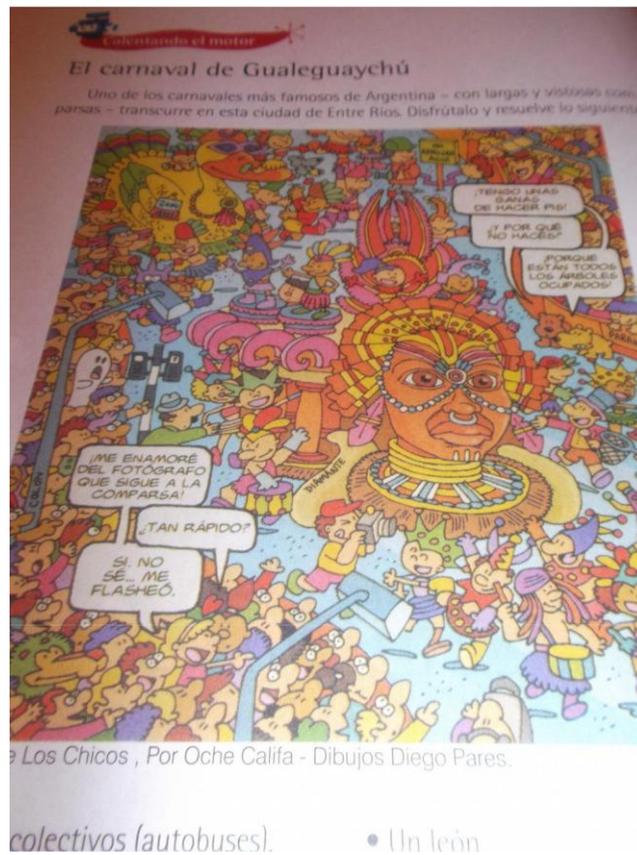


Figura 41- Texto e imagem sobre o carnaval de Gualeguaychú  
Fonte: Acervo próprio

2. ¿En qué se distingue el Carnaval brasileño que investigaron del Carnaval de Galeguaychú?

Carnaval de Brasil	Carnaval de Galeguaychú
Escolas de samba	Comparsas

3. ¿Se celebra el Carnaval en su región? Expliquen cómo es.

4. Organicen todas las informaciones en una cartulina, añadan algunas ilustraciones y expónganla en el mural de su escuela.

5. Lean la "marchinha" Abre Alas y busquen en <[www.suapesquisa.com/carnaval/marchinhas\\_carnaval.htm](http://www.suapesquisa.com/carnaval/marchinhas_carnaval.htm)> su versión original en portugués.

Oh Abre Alas  
Que quiero pasar (x2)  
Yo soy de lira  
No puedo negar (x2)  
Oh Abre Alas

Figura 42- Atividade sobre o carnaval do Brasil e de Guleguaychú  
Fonte: Acervo próprio

Calentando el motor

**A casa**

Era uma casa  
Muito engraçada  
Não tinha teto  
Não tinha nada  
Ninguém podia entrar nela, não  
Porque na casa não tinha chão  
Ninguém podia dormir na rede

Porque na casa não tinha parede  
Ninguém podia fazer pipi  
Porque penico não tinha ali  
Mas era feita com muito esmero  
Na rua dos Bobos  
Número zero

Vinicius de Moraes/Bardotti/Sérgio Endrigo

Imaginate cómo sería la casa descrita por Vinicius de Moraes (1913-1980) y dibújala.

Figura 43- Poema "A casa" de Vinicius de Moraes  
seguido de atividade  
Fonte: Acervo próprio

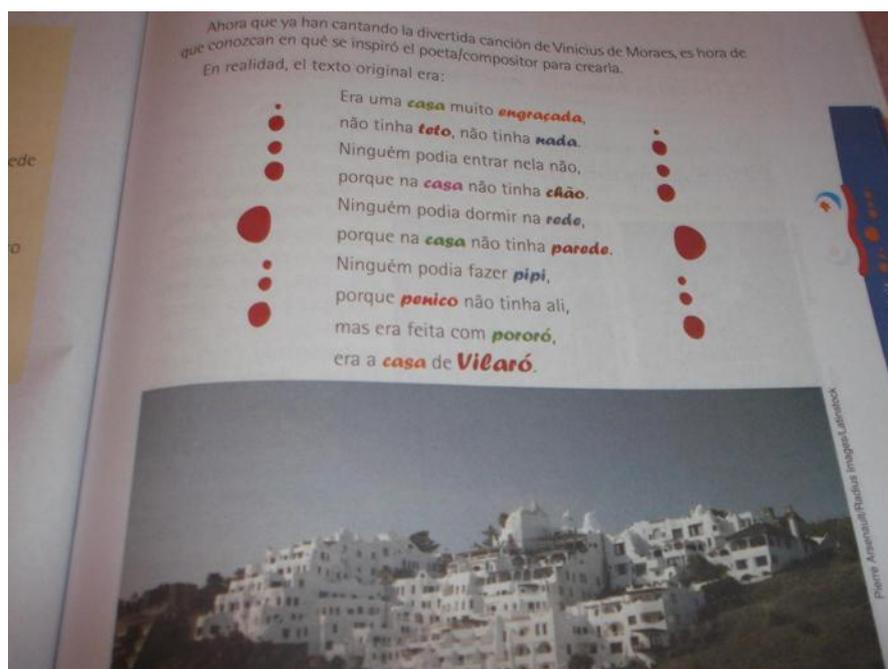


Figura 44- Versão original do texto "A casa"  
 seguido de imagem da Casa Pueblo  
 Fonte: Acervo próprio

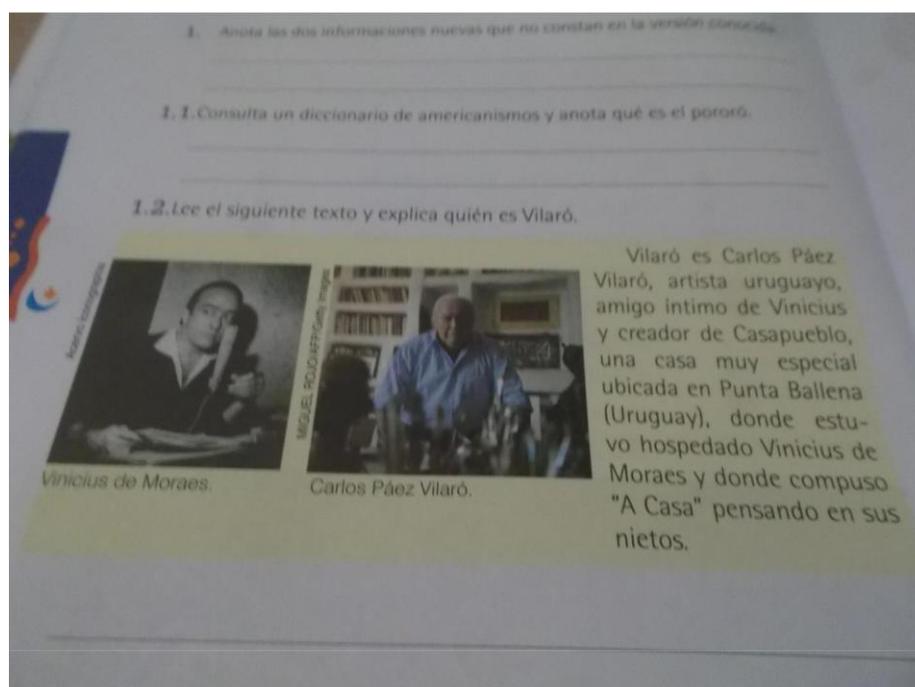


Figura 45- Atividade relacionada ao texto e texto explicativo sobre a relação dos autores  
 Fonte: Acervo próprio

A obra é parte da coleção “Lengua y Cultura” e apresenta textos e atividades de diferentes naturezas inseridos em uma concepção discursiva de língua e voltados a uma perspectiva intercultural de ensino. As imagens destacadas nessa análise constituem um recorte, pois, do contrário, seria necessário analisar a obra na íntegra. O recorte baseou-se nos extratos mais significativos das relações interculturais na América Latina, embora, como já dito, as atividades em geral correspondessem a esse padrão.

A América Latina, herdeira colonial dos modos de pensar europeus, comporta, apesar disso, uma matriz epistemológica autônoma, produzida no eixo das características particulares dos nossos povos e assentada na dialética entre movimentos de subalternidade e resistência. De acordo com Streck, uma pedagogia afinada com nossas bases culturais deve levar em conta o “encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, indígena e africana” (STRECK, 2010, p. 23). O autor questiona como tem a pedagogia se comportado nesse contexto, se perpetuado as crenças monoculturais europeizantes ou se reconhecendo-as em seus contextos na interação com outros saberes de forma a possibilitar novos caminhos paradigmáticos. Os excertos apresentados buscam desconstruir estereótipos, visibilizar expressões artísticas e personagens representativos de várias culturas e identificar elementos integradores entre essas culturas, reportando, assim, à construção de representações pautadas nas relações entre diferentes grupos culturais de forma a valorizar seus saberes e explorar suas diversidades de forma conjunta e integradora.

Já o livro de Inglês correspondente ao 6º ano, em contraponto ao de Espanhol, não abarca uma abordagem intercultural crítica no ensino de línguas. Seus textos e atividades (mais atividades do que textos) contém um caráter tecnicista, distante de questões sócio-políticas-culturais mais amplas. Podemos exemplificar com as imagens abaixo. A primeira delas refere-se a uma atividade envolvendo nacionalidade e aspectos gramaticais através de exercícios descontextualizados. A segunda é referente a atividades sobre migração no Brasil. É solicitado no enunciado que o leitor/estudante use seus conhecimentos prévios para realizar o exercício. Não há textos ou atividade relacionada às razões mais comuns para a migração, somente há, na página anterior, algumas fotos com exemplos de famílias migrantes de várias nacionalidades.

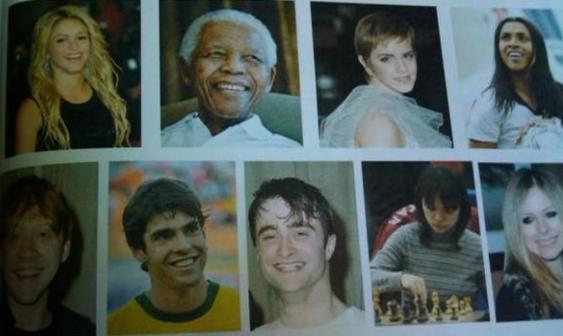
1. Identify the celebrities in the old photos (1 - 8) and write their names.

2. Relate the sentences below to the celebrities from exercise 1. Use numbers 1-8.

- [ ] Her real name is Stefani Joanne Angelina Germanotta.
- [ ] They are pop singers.
- [ ] He's a rap singer.
- [ ] They're popular actors.
- [ ] She's an actress.
- [ ] He's a politician – the first African-American president of the USA.
- [ ] They have kids together.
- [ ] She's from Canada.

3. What are their nationalities? Use the words in **brown** to help you.

American – Chinese – Brazilian – English – French – Canadian – South African – Colombian



- Barack Obama is from the United States. He is American
- Shakira is from Colombia. She is \_\_\_\_\_
- Nelson Mandela is from South Africa. He is \_\_\_\_\_
- Emma Watson is from France. She is \_\_\_\_\_
- Marta and Kaká are from Brazil. They are \_\_\_\_\_
- Avril Lavigne is from Canada. She is \_\_\_\_\_
- Daniel Radcliffe and Rupert Grint are from England. They are \_\_\_\_\_

Figura 46- Atividade envolvendo nacionalidade e gramática  
Fonte: Acervo próprio

(B) The Schürmann family \_\_\_\_\_ they are very famous.

(C) The migrant family \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ There are six people in the family: mother, father, and four children. They are a poor family.

\_\_\_\_\_ They are an Asian family with three little children. This is a typical house in their country.

2. In Brazil, there are a lot of migrant families. They migrate to different regions and for different reasons.

**Migration in Brazil from 1999 to 2004**



Source: IBGE, PNAD 2004. Special tabulations. Nepo/Unicamp.

Use your previous knowledge and check (✓) the common reasons for this migration.

<input type="checkbox"/> love	<input type="checkbox"/> religion
<input type="checkbox"/> education	<input type="checkbox"/> job opportunity
<input type="checkbox"/> natural disasters	<input type="checkbox"/> adoption

In pairs, ask and answer.

- Are you from the North, Northeast, Central, South or Southeast region of Brazil?
- Where are your family members from?
- Are there people in your family in a different country? Where?

Did you know...?

Brazilians also migrate to other countries, like the USA.

Figura 47- Atividade envolvendo migração e gramática  
Fonte: Acervo próprio

É no contexto das preocupações com a relação entre sociedade e ensino de línguas que emerge o viés transdisciplinar (ou indisciplinar/pós disciplinar) da Linguística Aplicada. Moita Lopes (2006) explica que a complexidade do mundo contemporâneo exige uma Linguística Aplicada capaz de relacionar-se de forma crítica com a vida social, aproximando-se de outras áreas igualmente comprometidas com o social, o cultural, o político, etc. Nesse sentido, o ensino de língua inglesa, até mesmo por sua condição hegemônica no mercado linguístico internacional, deveria incentivar a capacidade crítica de reflexão dos estudantes para atuação em um mundo globalizado. No contexto do material investigado na nossa análise, essas questões não são consideradas, tendo-se identificado esforços voltados basicamente ao desenvolvimento de habilidades de linguagem restritamente gramaticais.

#### 4.1.4 Análise dos livros didáticos correspondentes ao 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental)

Os excertos seguir correspondem aos livros do componente curricular Espanhol pertencente ao 7º, 8º e 9º ano.

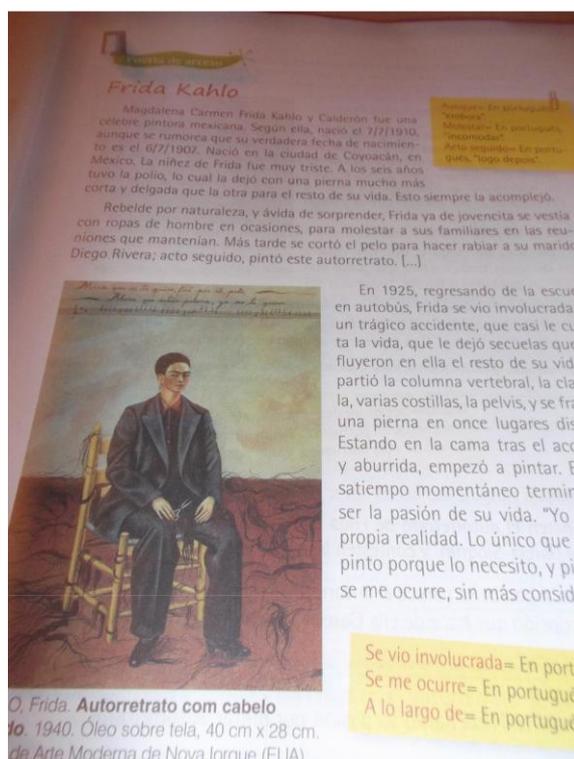


Figura 48- Texto sobre vida e obra de Frida Kahlo  
 Fonte: Acervo próprio

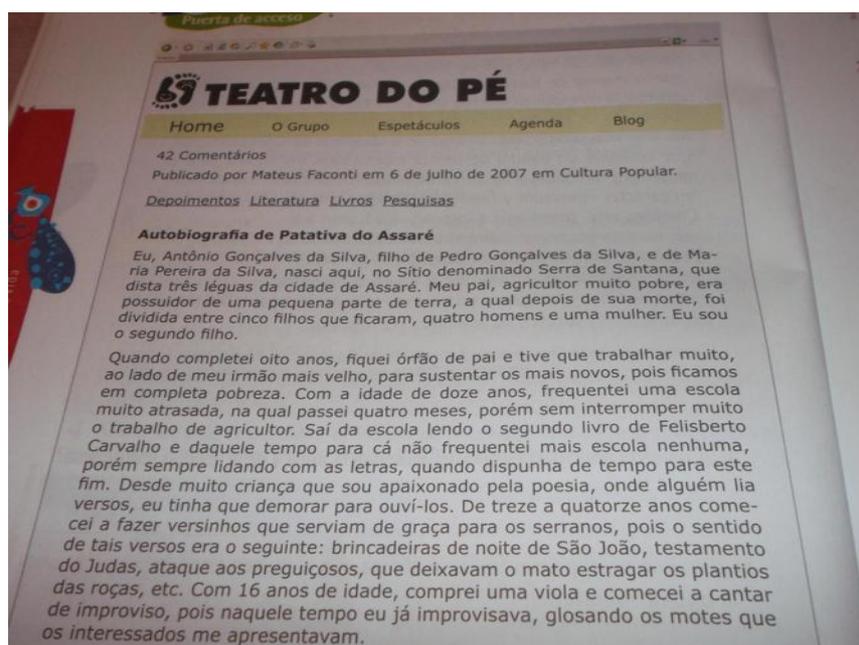


Figura 49- Texto contendo uma autobiografia de Patativa do Assaré inserida em um gênero digital  
Fonte: Acervo próprio

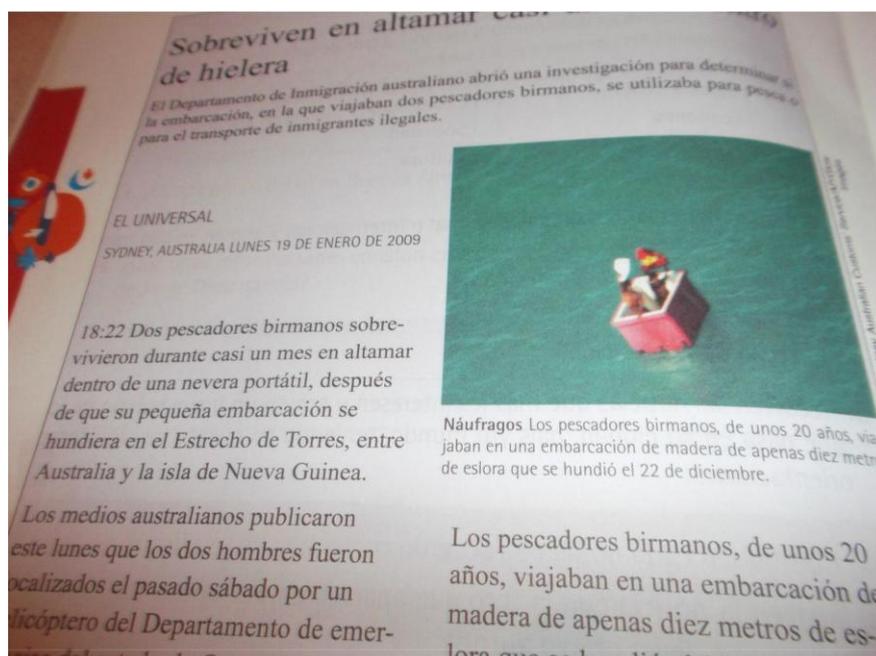


Figura 50- Texto sobre inmigrantes birmanos  
Fonte: Acervo próprio

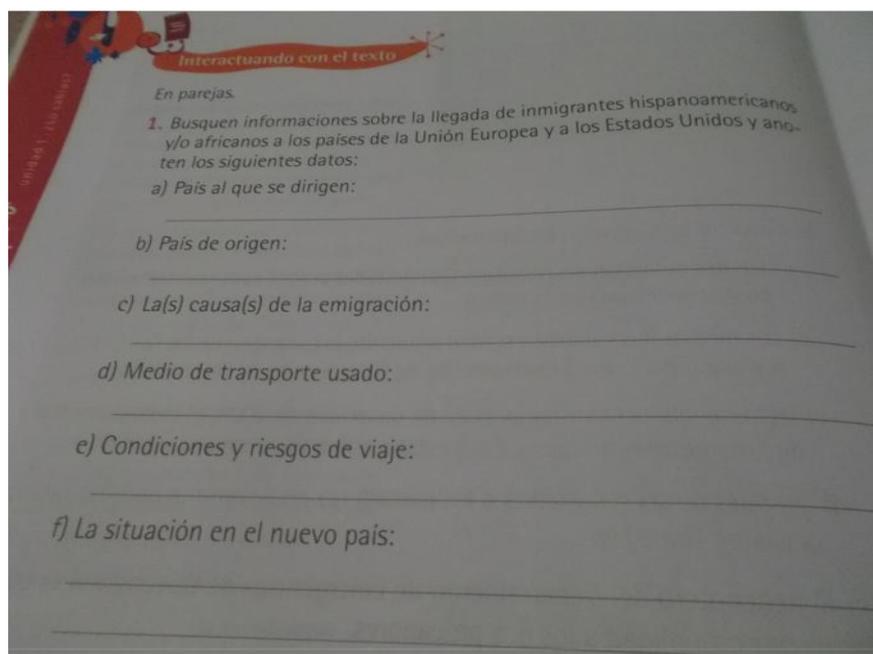


Figura 51- Atividade sobre migração  
Fonte: Acervo próprio

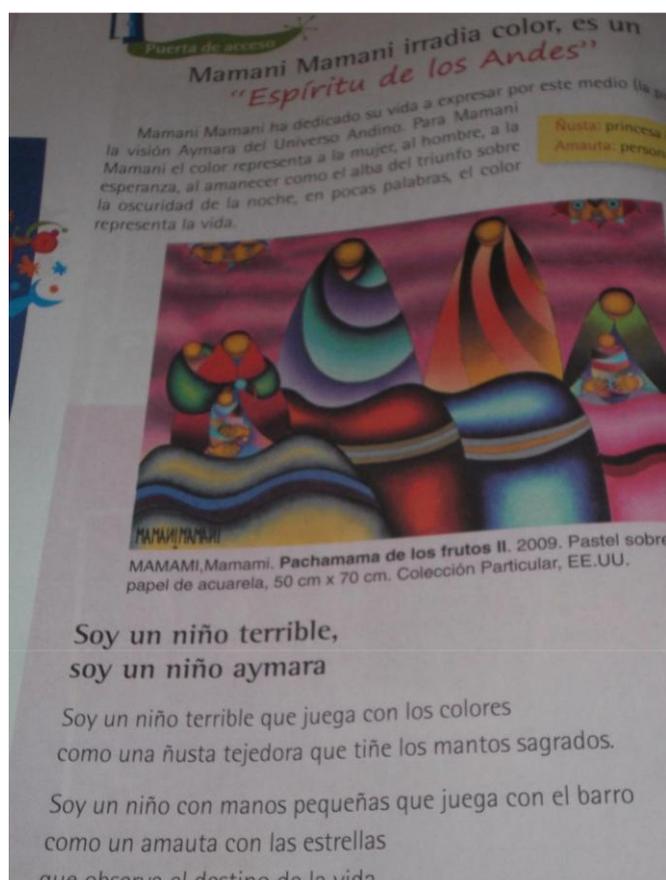


Figura 52- Texto sobre o "Espírito dos Andes"  
Fonte: Acervo próprio

Tal qual o livro do 6º ano, os materiais dos anos seguintes, também parte da coleção “Lengua y Cultura”, apresentam textos e atividades que reúnem elementos para uma formação intercultural. Essas representações, pluricêntricas, rompem com as estruturas epistemológicas dominantes, ao visibilizar: artistas oriundos de contextos marginalizados; escritores constituídos por uma conjuntura linguística não-padrão; a imigração como consequência e não como causa; o Espírito Andino, fundado nos valores da relacionalidade (STRECK, 2010). Essas questões, identificadas com uma pedagogia descolonizadora, nos ajudam a situar a educação no espectro das realidades latino-americanas. Canclini (2008) nos lembra que falar da América Latina como um todo não é tarefa simples atualmente. Latino-americanos espalhados pelo mundo, assim como a presença de outros povos na América Latina, acompanhados de uma indústria cultural globalizada, complexificam os vínculos entre povo/cultura e território. Não podemos, diante desse cenário, falar em América Latina una e indivisa, mas sim, una e diversa. Híbrida e em movimento. Com potencialidade para dar à luz um pensamento pedagógico próprio. Constatamos, entretanto, com base numa visão geral dos materiais analisados, que as realidades latino-americanas enquanto possibilidade pedagógica só se mostraram plenamente presentes nos materiais didáticos relacionados ao ensino de Língua Espanhola. A natureza conjuntural e indissociável da relação entre língua e cultura – que favorece a interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas – bem poderia se estender a outras áreas, projetando, assim, uma pedagogia e uma linguística “andarilhas”, no sentido cunhado por Freire (1977), isto é, que acompanhem os movimentos da sociedade, da cultura, dos sujeitos, enfim...da vida.

Ainda em relação às imagens apresentadas, gostaríamos de destacar duas questões: a primeira delas, da “ordem do dia”, refere-se a questão da migração. Contextualizar as condições através das quais se dão os processos de migração (figura 50) é particularmente relevante no sentido de desconstruir ideias essencialistas sobre as propriedades da mobilidade humana no contexto atual, que, mistificadas na ideia de uniformização nacional, muitas vezes transmutam-se em preconceito e exclusão.

A segunda questão refere-se particularmente à última imagem, que apresenta conteúdo sobre o “Espírito dos Andes”. Streck (2010) esclarece que os paradigmas ocidentais que nortearam as matrizes epistêmico-cosmológicas na América desconsideraram a sabedoria ancestral dos povos nativos, fundada dentro de uma lógica integral e reunindo muitos dos seus aspectos no que ficou conhecida como “filosofia andina”. O autor elucida questiona

os vetores dessa filosofia são determinados pela dialética de complementaridade *desde arriba y abajo*, da esquerda e direita, do vetor do feminino e masculino. Enquanto a filosofia tradicional, de origem grega, se caracteriza pelas dicotomias entre interior-exterior, transcendente-imanente, eterno-passageiro, essencial-acidental, universal-particular e a dicotomia entre material-espiritual ou mundano-divino, a filosofia andina parte de outro princípio: a relacionalidade. Tudo é interdependente com tudo, numa rede de solidariedade cósmica onde cada ente é parte (STRECK, 2010, p. 24)

A relacionalidade, enquanto perspectiva integral, fundamenta-se sob o potencial do “todo”, das relações, da complementaridade, em contraponto aos binarismos, tecnicismos e individualismos próprios dos paradigmas atualmente dominantes.

A imagem a seguir é pertencente ao livro do componente Português referente ao 7º ano.

4. Leia o texto abaixo.

**Independência ou aaahhhhh**  
[...]

Era uma vez uma terra cheia de belas praias e riquezas naturais. Um belo dia, no ano de 1500, essa terra recebeu a visita de uma galera bem diferente, com roupas estranhas e hábitos mais esquisitos ainda... Essa turma vinha de um país muito distante chamado Portugal. Humm... já descobriu sobre qual história estamos falando? Pois é, esse é o “nascimento” do Brasil, que já estava descoberto muuuuito antes dos portugueses e suas caravelas chegarem até aqui. [...]

Rafael Carraro. Disponível em: <http://atenevidinha.uol.com.br/>. Acesso em: 11 set. 2011.



a) Esse texto foi escrito para o público adolescente. Identifique no texto as marcas que indicam isso.

4a. Uso de gírias: galera. Linguagem informal, próxima do uso oral; alongamento de sílabas: *Loounga, muuuuito*, expressões como *pois é*.  
Uso de interjeições *aaahhhhhh, Humm...*

b) Releia.

4b. A desinência *lu de descobriu* nos indica a terceira pessoa do singular. Nesse caso, o texto está conversando diretamente com o leitor.

“Humm... já descobriu sobre qual história estamos falando?”  
Que desinência de pessoa verbal permite identificar a quem o narrador está se referindo?

4c. O texto trata de uma experiência já concluída e terminada.

c) Por que o pretérito perfeito predomina nesse texto?

d) Quais verbos irregulares aparecem no texto? *Era, vinha, é.*

e) Reescreva o trecho a seguir, supondo que o narrador esteja contando o fato no tempo verbal futuro do presente. Faça as adequações necessárias.

4e. Um belo dia, no ano de 1500, essa terra receberá a visita de uma galera bem diferente com roupas e hábitos estranhos.

“Um belo dia, no ano de 1500, essa terra recebeu a visita de uma galera bem diferente com roupas e hábitos estranhos.”

Figura 53- Texto "Independência ou aaahhhhh" e atividade sobre o texto  
Fonte: Acervo próprio

O texto mencionado na figura acima, por seu conteúdo e forma, apresenta amplo potencial de exploração. Potencial que, nas atividades que o acompanham, é reduzido aos aspectos formais. A problematização sobre o “nascimento” do Brasil ser anterior à chegada dos portugueses, foco temático do texto, fica abafada pelos aspectos formais. Os modos verbais foram trabalhados de modo que se compreenda sua função no texto, mas de forma isolada, isto é, não precedida ou inserida em atividades interpretativas, por exemplo. Por não se aprofundar na análise de outros elementos relacionados às condições de produção, gênero trabalhado, momento histórico, interpretação, etc, o discurso sobre a nação fica encoberto pelos aspectos formais.

Mais adiante, no mesmo livro, vemos a seguinte atividade:

**ATIVIDADES GLOBAIS | Reflexão linguística** Responda sempre no caderno.

1a. Aos brasileiros que, na época, desejassem ver o Cristo Redentor eleito como uma das sete maravilhas do mundo moderno.

1. Leia uma propaganda que fez parte de uma campanha nacional para que a estátua do Cristo Redentor fosse eleita uma das sete maravilhas do mundo moderno.

- A quem é dirigida essa propaganda?
- O que o texto sugere que o leitor faça?
- Os verbos *ajude*, *faça* e *eleja*, que aparecem na propaganda, estão em que modo verbal? *No imperativo.*
- O que o uso desse modo verbal expressa nessa propaganda?
- O uso do verbo no imperativo é frequente em propagandas. Por que isso ocorre?

2. Copie os trechos em seu caderno e preencha as lacunas com as formas verbais adequadas.

- Brigada antibullying** *contam / ajudam / fazem*

Estudantes que odeiam a injustiça sofrida por colegas que são “zoados” todos os dias nas salas de aula ★ (contar) como os ★ (ajudar) e o que ★ (fazer) para evitar o problema.

Leandro Fortino. Folhateen, suplemento do jornal Folha de S.Paulo, 20 jun. 2005. p. 6-7.

Ajude no milagre da restauração. Projeto de campanha para eleger o Cristo Redentor uma das sete maravilhas do mundo moderno. www.corcovado.com.br

Cartaz da campanha pelo Corcovado, cerca de 2007.

Figura 54- Texto (propaganda Campanha Cristo Redentor) seguido de atividades

Fonte: Acervo próprio

As atividades são referentes a um texto (cartaz) sobre a campanha nacional feita em 2007 para que a estátua do Cristo Redentor fosse eleita uma das sete maravilhas do mundo moderno. Ao lado do cartaz há atividades relacionadas ao público-alvo do texto, modo verbal e sua função no interior do texto, efeito de sentido dos modos verbais dentro do texto e relação entre elementos linguísticos e gênero textual. Essas são as únicas atividades relacionadas a esse texto no livro, e, de certa forma, contém uma boa exploração no que diz

respeito às condições de produção e recepção do texto, apesar de não abarcar todos os elementos disponíveis.

Aqueles bens, materiais ou imateriais, considerados “maravilhas do mundo” ou “patrimônios da humanidade” conservam, de algum modo, valores que ultrapassam os interesses do Estado. Por outro lado, o reconhecimento internacional e conservação desses bens implica em um retorno às visibilidades estatais, visto que, por exemplo,

a solicitação de inscrição de um sítio na Lista do Patrimônio Mundial deve partir dos próprios Estados signatários. A UNESCO não faz nenhuma recomendação para a inclusão na lista. Essa solicitação deve incluir um plano que detalhe como se administra e se protege o sítio (CURY, 2013, p. 130)

A questão é que, tais reconhecimentos exigem, como mencionado no texto da atividade, um esforço nacional para que um elemento da cultura local seja internacionalizado, construindo, assim, uma “triangulação entre Estado Nacional, economia global e localidades estratégicas” (SASSEN apud CANCLINI, 2003, p. 166) gerando, por conseguinte, retorno econômico para a região.

A complexidade das relações entre o local, o nacional e o global está bem marcada na atividade a seguir, presente no livro de História correspondente ao 8º ano.



Figura 55- Duas tirinhas relacionadas ao tema "independência"

Fonte: Acervo próprio

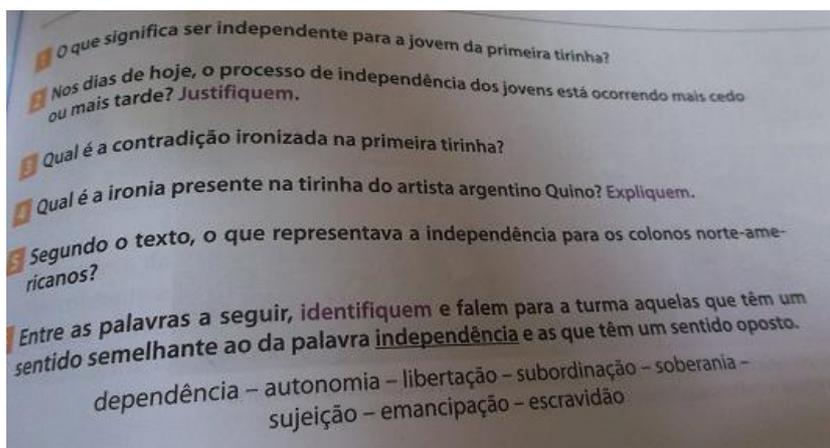


Figura 56- Atividades relacionadas às tirinhas da figura 55  
 Fonte: Acervo próprio

Os textos acima são compostos por duas tirinhas que tratam do tema “independência”, a primeira do ponto de vista individual e a segunda, nacional. As atividades a seguir problematizam os sentidos do termo em questão, possibilitando reflexão crítica sobre seus efeitos na atualidade. Tais efeitos, no caso da segunda tirinha, remetem diretamente ao caráter variante com que a globalização atua no mundo, como nos esclarece Canclini: “embora a globalização seja imaginada como co-presença e interação de todos os países, de todas as empresas e todos os consumidores, é um processo segmentado e desigual” (2003, p. 167). Isso significa que algumas culturas acumulam força (política, econômica, cultural) dentro dessa lógica fazendo com que todo um sistema passe a se constituir conforme sua narrativa, segregando aqueles grupos que não se adequam e/ou resistem. Embora seja um processo extra/transterritorial, as faces da globalização afetam territorialmente a vida social, como bem é explorado na segunda tirinha, onde questiona-se tanto a imposição dos mercados globais na América Latina – sugerindo que não somos tão independentes quanto cremos – quanto nossa capacidade de reconhecimento/reação à isso. Essa redistribuição de agentes internacionais no espaço público nacional é um indicador, dentre outras coisas, das interconexões desiguais promovidas pelos atuais fluxos globalizantes, que vem re-estruturando o papel do Estado enquanto organizador das narrativas pelas quais se organiza e experimenta a nacionalidade.

Mais adiante, na mesma obra, temos as seguintes atividades:

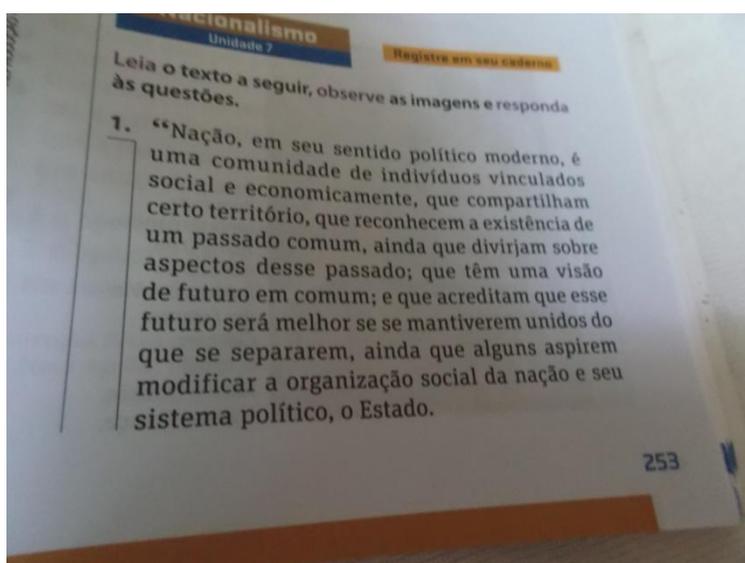


Figura 57- Texto com a definição de nação  
Fonte: Acervo próprio

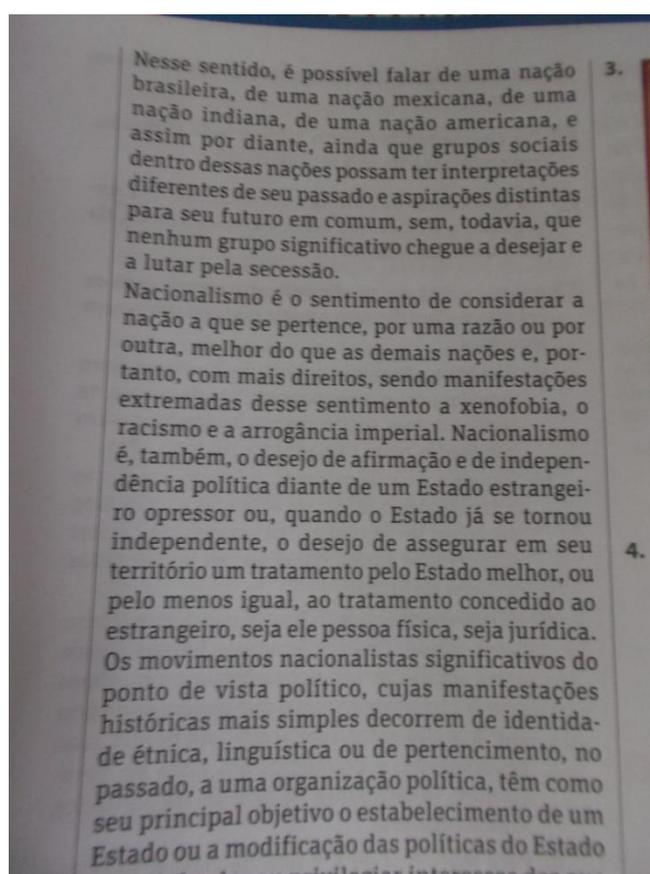


Figura 58- Cont. texto (figura 57) com a definição de nacionalismo  
Fonte: Acervo próprio

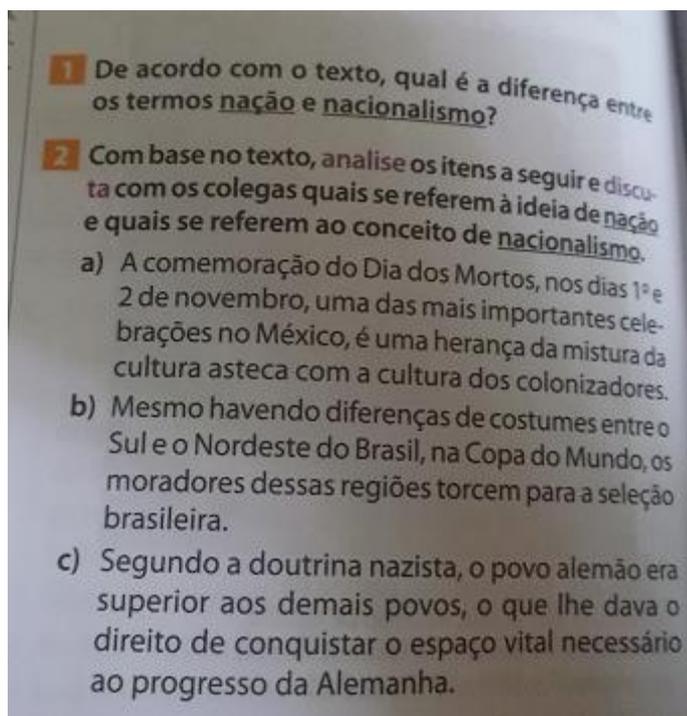


Figura 59- Atividades relacionadas ao texto (fig. 57 e 58)  
Fonte: Acervo próprio

O texto acima, contendo as definições de nação e nacionalismo, apresenta uma concepção monoculturalista de nação e confusa em relação ao nacionalismo, posto que, pela definição apresentada (“sentimento de considerar a nação a que se pertence [...] melhor do que as demais nações”) o termo mais apropriado seria o de patriotismo (HOBSBAWN, 2013). Na definição de nação, o verbo “divergir” em relação a uma suposta história partilhada nega a possibilidade de histórias diferentes. Compreende os elementos estruturantes da nação enquanto essência e não como possibilidades.

Ajustar o foco de atenção para o caráter intercultural do Estado Nacional significa buscar um espaço onde o reconhecimento das alteridades intra-nacionais fundamente relações entre esses diversos grupos tanto dentro das fronteiras nacionais quanto em movimentos transcendentais. Poderíamos, talvez utopicamente dizer que, a partir daí os sentimentos de pertença poder-se-iam dar em vários níveis, mobilizando, no jogo de forças e identidades, políticas minimamente ajustadas a tal complexidade.

## 4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

### 4.2.1 Produções textuais correspondentes ao 1º Ciclo (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental)

A aplicação desse momento da pesquisa deu-se com três turmas em fase de alfabetização, correspondentes aos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi solicitado a elas que representassem em forma de desenho o que entendiam por fronteira. As análises a seguir dispuseram de ferramentas conceituais semióticas (BARTHES, 1967), mobilizando os seguintes níveis de significação: denotação, sintagma, conotação/mito e sistema referente.

Segue, na sequência, os resultados organizados segundo os níveis de significação propostos por Barthes (apud PENN, 2014).

Tabela 1 – Elementos representativos da fronteira para os alunos do 1º Ciclo

<b>Denotação</b>	<b>Sintagma</b>	<b>Conotação/Mito</b>	<b>Sistema Referente</b>
Pasto verde	Em quase todas as imagens há pessoas interagindo sobre a paisagem(brincando, andando a cavalo, etc)	Pampa(espaco social)	Formação das Fronteiras no espaco platino: aspectos geográficos, sócio-políticos, e humanos
Homem com chapéu montado a cavalo		Pampa(bioma)	
Pasto verde com cercado e flores	O verde é a cor predominante em todos os desenhos	Gaúcho e aspectos referentes à tradição(andar a cavalo, vestimentas, etc)	Linha ,zona e faixa de fronteira: identificações e diálogos
Cavalo pastando na grama verde		Pessoas felizes em meio a natureza	A atuação dos símbolos na representação das comunidades políticas como forma de construir identificação e legitimar a coesão nacional
Sol	Pessoas e animais estão sorrindo		
Árvores e gaivotas	Os chapéus possuem bordas arredondadas semelhante aos dos gaúchos	Proximidade e convivência dos povos uruguaio e brasileiro	
Crianças brincando		Distinção entre soberanias nacionais	
Paisagens formadas por casas e árvores	Casa com um cercado rodeada de vegetação com animais (o nome da espécie acima do desenho: ovelha, vaca, cavalo, boi). Uma linha distintiva. A seguir, outra casa sem o cercado, apenas a vegetação verde e um cachorro.	Identificação de símbolos nacionais	
Construção com uma placa escrito "Fazenda" com animais e árvores			
Paisagem envolvendo uma fogueira			
Casa com animais			
Paisagem verde, natureza e gaúcho	Bandeira do Brasil e ao lado uma bandeira da Argentina. Ao meio um mastro onde diz "Brasil e Argentina"		
Bandeira Brasil e Argentina			
Um marco com 3 bandeiras: Brasil, EUA e Japão	Um marco onde se vê a bandeira do Brasil ao meio, do Japão à esquerda e dos EUA à direita		
Dois espaços verdes separados por um espaço(uma faixa ou uma rua)	Palavras "Brasil" e "Uruguai" sobre as casas em letra maiúscula e em destaque		
Árvores e tendas semelhantes a barracas	Bandeira e mastro somente, sem conteúdo		
Várias casas escrito em cima "Uruguai" e Brasil conforme o lado de cada uma			
O contorno de uma bandeira			

De posse dos dados obtidos, tecemos as seguintes considerações: a fronteira, nas representações dos alunos pertencentes ao 1º Ciclo (três primeiros anos do Ensino Fundamental), está associada a imagem do Pampa, do gaúcho, da divisão de lugares, da confluência de lugares e vivências e também das inter-relação desses aspectos com os símbolos nacionais, constituindo, desse modo, uma síntese das referências relacionadas às vivências sociais construídas no espaço-tempo a qual os sujeitos pesquisados estão inseridos.

Buscamos em Reichel (2006) subsídios teóricos que nos auxiliarão na reconstrução histórica de alguns aspectos da realidade regional representados nos desenhos das crianças. Nos filiamos à visão de que o Rio Grande do Sul está historicamente inserido em um contexto mais amplo, a Região Platina, e, portanto, é também constituído pelas referências sociais, culturais e geográficas da região. Subscrevemos o entendimento de Reichel, para quem “uma região se organiza a partir da relação que o homem estabelece com a natureza, principalmente através do seu trabalho, resultando dessa troca espaços geográficos dotados de especificidades naturais, econômicas e humanas” (REICHEL, 2006, p. 44). Desse modo, o espaço o qual nos referimos comporta um bioma que abrange a metade sul do Rio Grande do Sul, toda a região do Uruguai e boa parte da Argentina. O Pampa, enquanto ecossistema, caracteriza-se por uma vegetação rasteira, extensas planícies e um solo favorável ao desenvolvimento da pecuária, sendo esta uma atividade econômica forte na região, influente nos modos de vida que aqui se configuraram. O “gaúcho”, homem dos pampas, fruto das relações que iam se constituindo entre sujeitos e territórios, ilustra a questão (embora, é preciso lembrar, que o “gaúcho” habitante dos pampas do século XIX pouco tem a ver com a imagem folclórica com que a tradição representa o gaúcho atualmente, sendo esta última, construída da literatura romântica). Claro está que há convergências geográficas e sócio-culturais que fazem da região do Pampa um espaço naturalmente integrador, considerado, no passado, uma unidade socioterritorial. Posteriormente, forças geopolíticas forjaram o traço das fronteiras no interior do seu território, fragmentando-o. Podemos examinar com atenção que as representações dos alunos indicando áreas verdes, campos extensos e arborizados, povoados de animais, fazem alusão à paisagem natural do Pampa, caracterizada dessa forma e portadora de uma riqueza em termos de diversidade de sua fauna e flora.

Em muitos dos desenhos, a fronteira aparece como um espaço, ao mesmo tempo, dividido e compartilhado. Crianças brincam, pessoas se relacionam e compartilham uma série de práticas sociais, em um espaço institucionalmente regido sob a égide de uma nação. Isso nos remete à situação paradoxal que envolveu as situações sociais de fronteira desde suas formações no espaço platino, onde as funções de zona e de linha co-existiam (REICHEL,

2006). Aponta, ainda, para os efeitos simbólicos com que os sentidos da nação refletem nos sujeitos e práticas da fronteira, onde os símbolos, demarcações e políticas diversas lembram a todo momento a existência dessa soberania. Embora o sistema escolar analisado não esteja localizado em uma zona limítrofe (lembramos que a escola em questão pertence a um município situado na faixa de fronteira, não na zona, o que não o dispensa de ser alvo de políticas e identificações várias), as representações acerca da fronteira na perspectiva de crianças em fase de alfabetização, apontam para relações de reconhecimento e identificação de um espaço comum, associado ao Pampa, ao gaúcho, à divisão e partilha do espaço bio-social fronteiriço, bem como, a presença de símbolos oficiais nesse espaço. Símbolos que denotam alguns paradoxos dessa realidade, como a dupla função da fronteira. Tais representações, portanto, correspondem a perspectiva desses alunos acerca do que vem a ser uma fronteira e, mais precisamente, de como se constitui a situação social de fronteira em que estão inseridos.

#### 4.2.2 Análise das produções textuais correspondentes ao 2º Ciclo (4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental)

Essa parte da investigação, deu-se com turmas do 4º ao 6º ano e foi solicitado aos alunos que explicassem com suas palavras o que entendiam por fronteira. As análises a seguir dispuseram de critérios metodológicos fundamentados na análise do conteúdo (BARDIN, 2009), onde foram construídas inferências com base na tríplice relação (símbolo, fonte e público) e seguindo o procedimento: descrição, interpretação e inferência. Enquanto método, a análise de conteúdo não impõe modelos rígidos, mas assente uma flexibilidade na sua aplicação a depender da natureza de cada pesquisa. E, para o caso do presente estudo, optou-se por sistematizar os procedimentos e a análise como um todo de forma discursiva e não-linear. Foram retirados os excertos considerados mais informativos dentro de um núcleo de dados que se aproximam e/ou se repetem com outros termos.

Segue abaixo, os resultados encontrados.

Quadro 4- Concepções de fronteira 2º ciclo

CONCEPÇÕES DE FRONTEIRA								
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fronteira é o que separa um país do outro”</li> <li>• “Eu acho que fronteira é uma fonte”</li> <li>• “Eu acho que é um campo”</li> <li>• “Eu acho que fronteira é uma cidade que fica dulado de um país”</li> <li>• “Eu acho que é uma fazenda com animais e casas”</li> <li>• “Eu acho que fronteira é campanha”</li> <li>• “O Brasil fas fronteira com o Uruguai”</li> <li>• “Fronteira é uma divisão entre uma cidade e outra”</li> <li>• “Fronteira é um campo com árvores e pastos e terras”</li> <li>• “Fronteira é uma coisa que dividi uma cidade ou estado”</li> <li>• “Fronteira é uma cidade que é diferente das outras”</li> <li>• “Fronteira é uma linha que divide um estado de outro. Ex: o rio grande do sul faz fronteira com o rio grande do norte”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ligamento, mas que também são bem próximos sendo separados por uma espécie de divisa”</li> <li>• “Fronteira é um espaço que depois dali são fronteiras, às vezes dizemos que algo é sem fronteira é por que não acaba, também é a divisa que faz com algum lugar”</li> <li>• “Eu acho que fronteira é quando um país faz ligação com outro. Também pode ser o espaço de uma cidade, país, etc, para outro lugar”</li> <li>• “Fronteira é uma divisa de um país”</li> <li>• “A fronteira é duas terras separadas”</li> </ul>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu acho que fronteira é a parte frontal de alguma coisa. Por exemplo, uma árvore sempre vai ter a parte frontal dela e de qualquer outra coisa”</li> <li>• “Bom, eu conheço a “Rainha da Fronteira” não sei bem o que é, eu acho que é tipo uma linha que divide Bagé de outra cidade ou algo parecido, ou pode ser também um outro nome para “paisagem”</li> <li>• “A fronteira é um espaço rural por exemplo a rainha da fronteira é um espaço rural com muitos campos”</li> <li>• “É uma linha imaginária que separa locais, como país, estado, cidade, etc. E as vezes é separado por muros e cercas”</li> <li>• “Eu acho que é quando tem uma cidade muito prosima da outra e se chama fronteira”</li> <li>• “Fronteira é uma linha que dividi uma cidade da outra”</li> <li>• “Bom, fronteira para mim é aquilo que indica algo”</li> <li>• “Fronteira no meu ponto de vista é quando uma cidade ou país possui um certo tipo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É tipo fronteira com outro país, tipo Bagé fronteira com o Uruguai, sei lá”</li> <li>• “Fronteira é o país que fica mais perto de outro exemplo o Brasil faz fronteira com a Argentina”</li> <li>• “Fronteira é um lugar que vai para outro aí a pessoa viaja e sai da fronteira de onde ela mora e vai para outra”</li> <li>• “coisa gaúcha, rainha da fronteira, Bagé”</li> <li>• “Fronteira pra mim é um lugar que atravessa a cidade um lugar bonito diferente dos outros, um lugar que atravessa o pampa pra mim isso é fronteira, nos moramos na rainha da fronteira num lugar gaucho e especial pra mim isso é fronteira”</li> <li>• “eu acho que é um canpo onde eles plantão alimentos”</li> <li>• “Para mim a palavra fronteira vem do campo, é o campo verde fronteira é o gaúcho chimarreando aqui em bagé é a rainha da fronteira”</li> <li>• “fronteira pra mim é uma espécie de marcação que se refere a uma divisão de países um do outro”</li> <li>• “fronteira eu acho que tem a ver com campo animal! e também com nossa cidade”</li> </ul>							
	<table border="1"> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td>Alunos do 4º ano</td> <td rowspan="3" style="text-align: center; vertical-align: middle;"><b>L E G E N D A</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td>Alunos do 5º ano</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td>Alunos do 6º ano</td> </tr> </tbody> </table>		Alunos do 4º ano	<b>L E G E N D A</b>		Alunos do 5º ano		Alunos do 6º ano
	Alunos do 4º ano	<b>L E G E N D A</b>						
	Alunos do 5º ano							
	Alunos do 6º ano							

Fonte: Autoria própria

As considerações depreendidas a partir dos dados expostos no quadro 4 podem ser simplificadas no seguinte esquema:

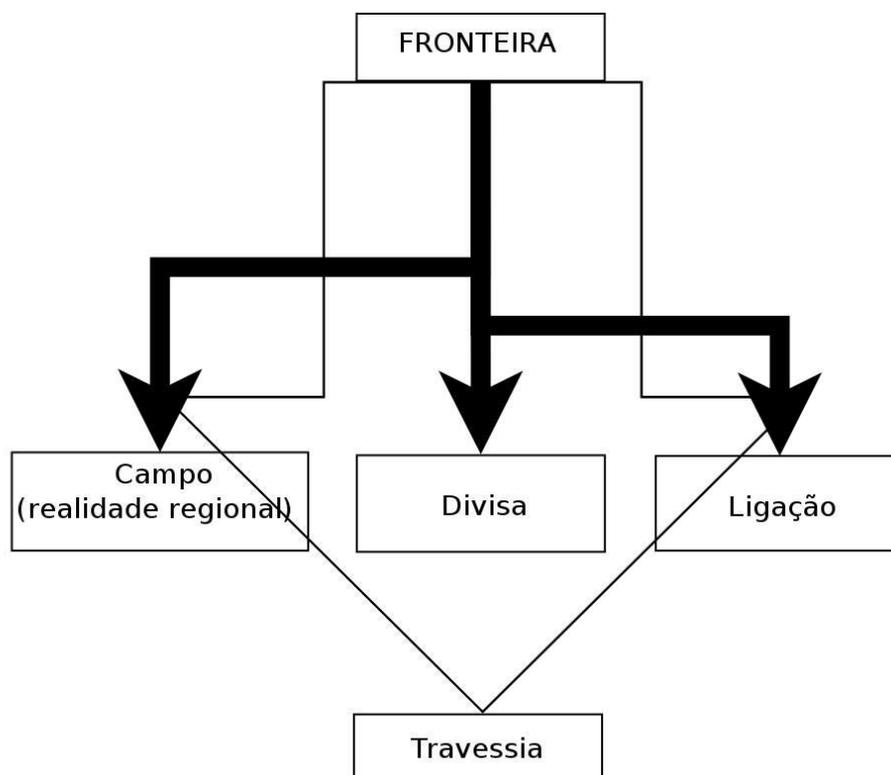


Figura 60- Esquema das representações dos alunos 2º Ciclo  
Fonte: Autoria própria

Com base nos dados demonstrados acima, podemos dizer que, até certo ponto, as visões predominantes reiteram as representações das crianças menores: fronteira ligada ao campo, fronteira como divisa, fronteira como 'ligação' “, etc. Porém, esse ciclo apresentou uma perspectiva nova: a fronteira como travessia. Alguns alunos definiram fronteira como “um lugar que vai para outro”, “fronteira pra mim é um lugar que atravessa a cidade (...) que atravessa o pampa”. A mobilidade das fronteiras, tanto no sentido humano quanto no sentido político, alcança significação dentro do contexto das relações sociais. Sabe-se que a geografia por muito tempo abordou as fronteiras sob a perspectiva do “limite” e que, com o passar do tempo, as dinâmicas que envolviam as fronteiras foram ressignificadas e repensadas através do viés geopolítico. Para este último, o espaço fronteiro interessa em sua função social, que está, por sua vez, intrinsecamente relacionada – mas não determinada - às decisões políticas

de um determinado local e período histórico. A permeabilidade das fronteiras, retratada na metáfora da travessia, nos chama ao desafio de construir novas imagens conceituais, que respondam ao sentido das coisas. A fronteira que vai de um lugar a outro, que atravessa a cidade, é uma fronteira-mediação. Reencantada pelo olhar infantil. Interessante observar que a fronteira evoca uma abundante possibilidade de sentidos, possui tantas interpretações possíveis quanto possíveis são as formas de ser. Apareceram, ainda, outras interpretações bastante interessantes (como costumam ser as explicações das crianças): “fronteira é uma fonte” (jorra quais significados?); “fronteira é a parte frontal” (sabemos que etimologicamente vem de “front” e que geopoliticamente está a frente dos movimentos de integração...mas...e eles sabiam?); “é aquilo que indica algo”, etc. Se entendemos representações como estruturas de significados pelas quais as pessoas dão sentido as suas vivências, mais urgente consideramos a necessidade de inteligibilizar as estruturas de significado que constituem a fronteira, fundamentada, obviamente, nas vozes de lá proeminentes.

Ademais, a fronteira novamente apareceu conectada à realidade regional: “fronteira tem a ver com campo animal! e também a nossa cidade”; “eu acho que fronteira é campanha”; “coisa gaucha, rainha da fronteira, Bagé”; “é o campo verde (...) o gaúcho chimarreando”; “eu acho que é um campo onde eles plantão alimentos”; “a fronteira é um espaço rural”; “pode ser também outro nome para paisagem”. É inegável a associação com as características sócio-culturais do Pampa. Compreender o que representa a fronteira na perspectiva de alunos moradores da faixa de fronteira Brasil/Uruguai, implica considerar os fatores sociais, históricos, políticos, simbólicos, vividos nessa conjuntura particular e, a partir daí, problematizar as implicações dessas perspectivas na construção de uma educação fronteiriça.

#### 4.2.3 Análise das produções textuais correspondentes ao 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental)

Essa fase do presente trabalho foi realizada com alunos do 7º ao 9º ano, sendo solicitado aos mesmos que explicassem com as suas palavras o que entendiam por fronteira e abrindo espaço para que citassem exemplos e comentassem o que sabiam sobre o termo. Os preceitos metodológicos são os mesmos da fase anterior (4.2.2). A seguir, os resultados encontrados.

Quadro 5- Concepções de fronteira 3º ciclo

CONCEPÇÕES DE FRONTEIRA – 3º CICLO								
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fronteira é o espaço entre um país e o outro”</li> <li>• “Fronteira é a divisa de uma cidade de outra, por exemplo Bagé é fronteira com o Uruguai, existe países com fronteira assim como existe cidades com fronteira, a gente ouve a palavra fronteira em tudo quanto é lugar, na rua, na televisão em tudo quanto é lugar”</li> <li>• “Fronteira é um lugar demarcado. Ex: Aceguá é fronteira de Uruguai”</li> <li>• “Fronteira pra mim é uma cidade que está perto de outro país isso é uma fronteira. Um dos exemplos é Santana do Livramento e Rivera uma cidade brasileira e outra cidade uruguaia”</li> <li>• “Fronteira é uma divisão de um lugar para outro como se foce uma linha”</li> <li>• “É o que Bagé fas com o Uruguai”</li> <li>• “Fronteira é um divisor entre países, estados e cidades e serve para demarcar o seu espaço”</li> <li>• “Fronteira é a divisão entre dois países. Temos exemplos como a famosa fronteira Brasil-Uruguai, ou Aceguá-Uruguai. Quando se vai a Aceguá um lado é Brasil e outro Uruguai, e o que separa uma país de outro é um marco. Fronteira é a separação de dois lugares diferentes”</li> <li>• Fronteira é a divisão de um município, estado ou país. Algumas pessoas cruzam a fronteira fugindo de seus países por causa da guerra ou em busca de emprego, outras cruzam a fronteira sem permissão e são chamadas “imigrantes ilegais”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• que é como Uruguay e Bagé eu acho que é tipo isso”</li> <li>• “regiões e países mas pode ser como fronteira de amizade ou algo assim”</li> <li>• “Eu não sei bem o que é fronteira mais ou que tem alguma coisa a ver com país”</li> <li>• “Fronteira é duas cidades ligadas por uma praça, um rio ou uma ponte”</li> <li>• “Fronteira é a divisão de um lugar que liga a outro a gente faz fronteira com o Uruguay”</li> <li>• “Fronteira é a separação de duas cidades”</li> <li>• “eu sei que existem várias fronteiras. O que são fronteiras? Fronteiras são divisas entre cidades, países, etc. Existem fronteiras como Bagé e Aceguá só que eu tenho algumas dúvidas, como se Bagé e Dom Pedrito são fronteiras, sendo do mesmo país, eu acho que sim, são fronteiras, Brasil e Argentina outra fronteira. Outra coisa que eu sei é que Bagé é a rainha da fronteira”</li> </ul>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fronteira pode ser uma estrada talvez ou uma faixa separando uma cidade da outra”</li> <li>• “Fronteira nada mais é do que onde é dividido um país, cidade, etc”</li> <li>• “É a divisa de um país, estado ou cidade para demonstrar a saída de uma cidade e começo de outra”</li> <li>• “Eu acho que são os campos que ligam uma cidade a outra. Bagé é a rainha da fronteira, por ter fronteira com Aceguá”</li> <li>• “Fronteira eu já ouvi falar mas eu acho “Fronteira é a divisão entre duas coisas, não necessariamente entre duas cidades,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fronteiras são as linhas que dividem os países uns dos outros. Um exemplo Argentina e Paraguai ou Argentina e Uruguai”</li> <li>• “Determina o limite geográfico”</li> <li>• “Fronteira, um tipo de apelido. Ex: rainha da fronteira”</li> <li>• “Fronteira para mim é o limite de algum lugar ou país”</li> <li>• “É quando liga uma cidade a outra”</li> <li>• “Nem sei direito o que é fronteira, mas me lembra cidades, estado, geografia. Me lembra Sant'Ana do Livramento, fronteira com o Uruguai. Só isso, não sei o que é. Beijjos!”</li> </ul>							
<table border="1"> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td>Alunos do 7º ano</td> <td rowspan="3" style="text-align: center; vertical-align: middle;"><b>L E G E N D A</b></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td>Alunos do 8º ano</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td>Alunos do 9º ano</td> </tr> </tbody> </table>			Alunos do 7º ano	<b>L E G E N D A</b>		Alunos do 8º ano		Alunos do 9º ano
	Alunos do 7º ano	<b>L E G E N D A</b>						
	Alunos do 8º ano							
	Alunos do 9º ano							

Fonte: Autoria própria

Podemos simplificar no esquema abaixo as representações geradas a partir das concepções de fronteira dos alunos pertencentes ao 3º ciclo.

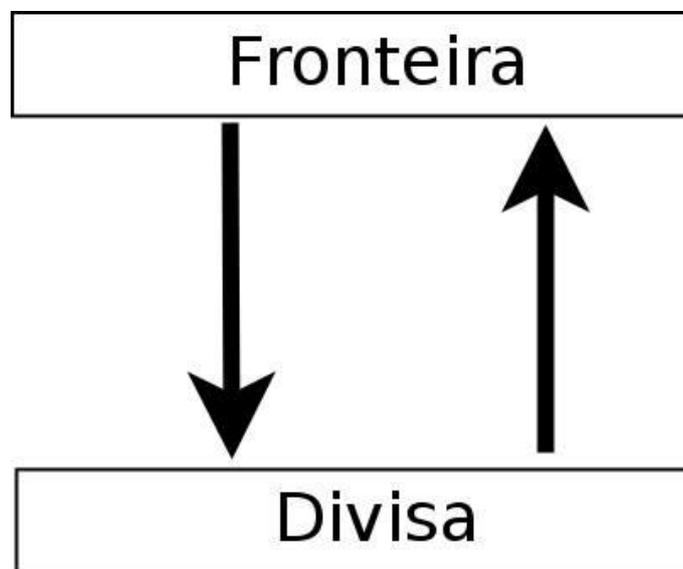


Figura 61- Esquema das representações dos alunos do 3º ciclo  
Fonte: Acervo próprio

É possível verificar, a partir dos dados gerados, uma maior presença do controle do Estado no entendimento das relações de/na fronteira. Ainda que constem algumas menções relacionadas aos aspectos “ligação” e “proximidade”, a fronteira é associada ao limite na maior parte das interpretações. Podemos conjecturar que, conforme se vai amadurecendo (lembrando que os alunos participantes dessa fase da pesquisa estão nos últimos anos do Ensino Fundamental) ampliam-se – embora não necessariamente – as chances de internalizar as visões que predominam socialmente. E que, cabe assinalar, são disseminadas a todo momento e de várias formas através da mídia (onde comumente é associada à criminalidade), da historiografia oficial, da escola...(!). A historiografia oficial historicamente abordou a Região Platina de forma fragmentada, endossando, não seu caráter de unidade, mas seus limites e relações de conflito geradas pelas demarcações destes. Segundo Gutfreind (1992), pode-se conceber duas grandes correntes na abordagem da historiografia oficial do Rio Grande do Sul: uma de matriz lusitana e outra de matriz platina. Na primeira, as relações luso-brasileiras predominam e não há espaço para os vínculos com o Prata. Na segunda, reconhece-se a participação espanhola e platina na formação do estado, porém, este é entendido como constituído pela identidade brasileira. O que parece faltar a ambas, além da

negação ou do reconhecimento, é a admissão da impossibilidade de compreender a história do Rio Grande do Sul fora do contexto das relações platinas.

Apesar do caráter prescritivo da fronteira, predominante nas representações desse ciclo, um dos textos deixa escapar: “a gente ouve a palavra fronteira em tudo quanto é lugar, na rua, na televisão em tudo quanto é lugar”. Ainda que a tradição pedagógica invisibilize a fronteira, ela está presente na vida cotidiana, seja representada pelo limite e explicada de forma confusa, seja vivida sócio-historicamente sem consciência explícita dos fatores que a constituem, seja sentida no horizonte dos pampas e na sensação de que o Uruguai é logo ali.

### 4.3 ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS CURRICULARES

#### 4.3.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico (PPP), documento norteador das práticas pedagógicas e elaborado coletivamente, é, teoricamente, responsável pela organização dos fundamentos políticos, filosóficos, epistêmicos e pedagógicos estruturantes de determinado sistema escolar. Os atores envolvidos na construção do documento o fazem com vistas à transformação da realidade escolar, isto é, há intencionalidades prospectivas diante do instituído de forma a construir sentidos que possam ser responsivos a todos. Essa atuação conjunta busca, de certa forma, superar a fragmentação no processo educacional, colocando sujeitos em contato em um processo interativo acerca de suas concepções educativas. O PPP é um documento importante para a instituição pois reflete a identidade da escola como um todo, na medida em que explicita suas concepções, ações e forma de organização pedagógica, dimensionando essas questões à realidade da escola e ao contexto mais amplo onde esta se encontra inserida.

O documento aqui analisado, cuja vigência é 2013/2015, é composto pelos itens especificados no quadro a seguir

<b>DADOS DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA</b>	
<b>Dados da escola</b>	endereço, telefone, e-mail, níveis de ensino e informações adicionais acerca de números do decreto de criação, portaria de autorização e funcionamento, etc.
<b>Introdução e justificativa</b>	consta o histórico da escola, sua estrutura e composição das gestões anteriores, acompanhado de uma breve explanação sobre o foco pedagógico de cada gestão.
<b>Filosofia da escola</b>	pode ser resumida na intenção de fornecer meios para que o aluno seja sujeito de sua própria formação, sendo capaz de ler e interpretar a realidade na qual está inserido.
<b>Objetivos</b>	divididos em objetivo geral da escola, em que visa ser um espaço coletivo de construção do conhecimento partindo do princípio de valorização da diversidade, e objetivos específicos dos níveis e modalidades de ensino.
<b>Diagnóstico da realidade</b>	caracterização sócio-cultural da escola (questão socioeconômica da comunidade e sua participação no ambiente escolar) e caracterização pedagógica (aprendizagem como um vetor de inserção do aluno nas questões sociais).
<b>Metodologia</b>	adoção dos princípios da pedagogia sócio-interacionista e primazia por uma aprendizagem contextualizada, interdisciplinar e lúdica.
<b>Caracterização do Projeto Político Pedagógico</b>	aborda a interação com a comunidade, sistema de avaliação, reflexão pedagógica, instâncias representativas intra-escolares, relação teoria/prática, qualidade educacional, relevância do currículo, espaço de ação-reflexão-ação.
<b>Referencial teórico</b>	fundamentos filosóficos (concepção de ensino-aprendizagem processual, provisória e complexa; fundamentos sociológicos ( intenção de preparar para a cidadania); fundamentos epistemológicos (interacionismo piagetiano, sociointeracionismo vigotskyano e contribuições da psicogênese da língua escrita).
<b>Avaliação</b>	escolar (voltada para a qualificação das relações humanas, políticas e pedagógicas através da formação permanente); pedagógica (avaliação contínua e processual).
<b>Iniciativas a serem desenvolvidas pela escola</b>	pedagogia de projetos, feira de ciências, feira da consciência negra, trabalhos interdisciplinares.
<b>Organização curricular</b>	Educação Infantil, Ensino Fundamental- Anos Iniciais (currículo por atividades), Ensino Fundamental- Séries Finais, Educação de Jovens e Adultos – EJA.
<b>Organização administrativa</b>	especificada a função dos seguintes setores: equipe diretiva, coordenadoria pedagógica, supervisão escolar, orientação educacional, secretaria, serviços de merendeira, serviços gerais, setor de pessoal, reprografia, conselho escolar, círculo de pais e mestres e comissão representativa. Ainda dentro desse item, há referência aos espaços pedagógicos da escola.
<b>Normas de convivência</b>	explanação das regras básicas da escola e sanções para quem desrespeitá-las.
<b>Considerações finais</b>	reiteração das intenções da escola de alçar esforços para o pleno cumprimento do presente documento, salientando a busca por apoio e incentivo da mantenedora.

Fonte: Autoria própria

Através dos dados obtidos no documento acima especificado, é possível tecer algumas observações. As discussões são de ordem conceitual, posto que buscamos compreender como se dá, nas especificações curriculares, o tratamento das formulações conceituais relacionadas a fronteira e nação. Como já vimos, a fronteira abarca experiências que, relacionadas às conformações nacionais, resultam em um novo sistema, variável, movediço, vivencial, onde as linhas demarcam mas não limitam, onde a Nação é transcendida mas não rejeitada, e assim vão se esculpindo novos sentidos, funções e movimentos para aquilo que, nos parece, vai se configurando na complexidade. E é na complexidade que buscamos uma compreensão sobre como são constituídos os sentidos de fronteira e de nação no sistema escolar, mais especificamente nessa fase da pesquisa, como estes são constituídos nos documentos que conformam o currículo.

Tais termos e/ou conceitos não são citados ou ao menos referidos indiretamente em nenhuma parte do(s) texto(s) contido no PPP da escola. Consta na filosofia da escola a intenção de formar sujeitos capazes de ler e interpretar a realidade na qual estão inseridos, porém em nenhum momento há menção ao aspecto geopolítico dessa realidade. Podemos perguntar o que significa este silenciamento ou pensar na possibilidade de uma contradição que, porventura, passe despercebida pelos sujeitos atuantes na elaboração do referido documento. Podemos, ainda questionar, embora superficialmente, se surtiria algum tipo de efeito ou quais efeitos surtiriam na aprendizagem dos alunos uma alteração nessas questões. O que foi possível verificar, através da ausência das categorias-chave e questões adjacentes a estas no documento orientador da práxis pedagógica na escola, é que tais disposições curriculares se mantêm atreladas às diretrizes curriculares oficiais necessitando elementos para compreender - e colocar em perspectiva pedagógica - fundamentos da realidade local. A fronteira não está visível na organização pedagógica curricular, destoando, assim, da realidade sócio-cultural da região. Não podemos esquecer que esses “vazios”, essas “invisibilidades”, nos constituem, ocupando os lugares através dos quais são atualizados os sentidos da Nação. Se a construção do conceito de nação, em sua origem, buscou outorgar homogeneidade ao que é diverso, cabe identificar como vem se dando os esforços, conscientes ou não, na re construção de sentidos nacionais diante de novas experiências que comportam significações oficiais/nacionais padronizadas.

### 4.3.2 Os planejamentos

Para fins de análise no presente trabalho, nos foi possível acessar os planos de estudos do 1º ao 5º ano, pois os planos referentes aos demais níveis de ensino estavam em reformulação/reelaboração, não tendo sido concluídos até o término dessa pesquisa. Os planos de estudos são documentos detalhados acerca das atividades a serem desenvolvidas e estão organizados em eixos mediadores de forma a sobrepor a lógica da fragmentação do conhecimento, possibilitando ao professor uma ampla visão em relação às variadas dimensões que formam parte no processo pedagógico. Inicialmente será explicitado através de um esquema os elementos que conformam a estrutura do plano e, posteriormente, sintetizado em um quadro os possíveis conteúdos relacionados às categorias-chave aqui estudadas.

#### 1º momento: estrutura dos planos de estudos

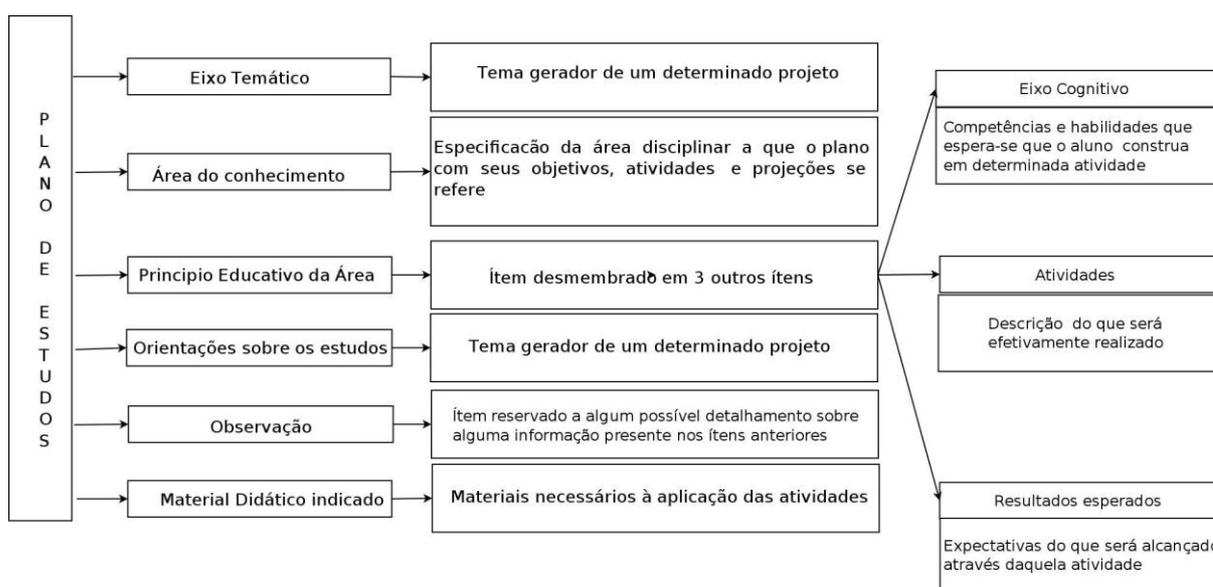


Figura 62- Estrutura dos planejamentos  
Fonte: Autoria própria

#### 2º momento: Categorias-chave e/ou questões adjacentes presentes nos planos

Segue abaixo quadros representativos da presença das formulações conceituais para Fronteira e Nação, assim como assuntos adjacentes, nos planos analisados.

Quadro 7- Planos 1º ciclo

Nível de ensino	Conteúdo presente nos planos relacionado explícita ou implicitamente aos conceitos trabalhados
1º ano	-----
2º ano	<p>Na área Linguagem, item Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confecção de cartazes mostrando os países integrantes do mundial;</li> <li>- Confecção e pintura das bandeiras dos países participantes do mundial;</li> <li>- Mostra de trabalhos com o país explorado na sala, evidenciando a língua falada, as características, a moeda, a economia, a gastronomia e os símbolos;</li> <li>- Conscientizar o aluno do valor de respeitar as diferentes crenças religiosas e cultos praticados pelos povos participantes do mundial.</li> </ul> <hr/> <p>Área Linguagem, item Resultados Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seja capaz de entender a importância dos jogos da copa do mundo, em que os diversos povos com suas identidades e características peculiares participam e disputam respeitando-se e confraternizando.</li> </ul> <hr/> <p>Área Ciências da Natureza, item Eixo Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a pesquisa e estudo dos diversos países participantes da Copa do Mundo.</li> </ul> <hr/> <p>Área Ciências da Natureza, item Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as cidades sedes dos jogos da Copa do Mundo.</li> <li>- Conhecer as bandeiras dos países participantes do mundial.</li> </ul>
3º ano	<p>Área Ciências Humanas, item Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância dos símbolos nacionais através de colagens e pinturas.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

Os dados referentes ao 2º ciclo, como explicado anteriormente, são representativos somente dos dois anos iniciais (4º e 5º ano) posto que foram os níveis passíveis de serem acessados no momento. Não havia planejamentos concluídos dos anos seguintes.

Quadro 8- Planos 2º ciclo

Nível de ensino	Conteúdo presente nos planos relacionado explícita ou implicitamente aos conceitos trabalhados
4º ano	<p>Área Ciências Humanas, item Princípios Educativos da Área:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer que o conhecimento histórico é produto da interação entre as pessoas, com o meio e que fazemos parte desse processo, e que a realidade (local, regional, nacional e global) é interdependente dos aspectos históricos, econômicos, tecnológicos, sociais, físicos e naturais.</li> </ul>
	<p>Área Ciências Humanas, item Eixo Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer e respeitar a diversidade étnica e cultural que compõe a população de Bagé.</li> <li>- Estudar a procedência geográfica e cultural de suas famílias e as histórias envolvidas nos deslocamentos e nos processos de fixação.</li> </ul>
	<p>Área Ciências Humanas, item Resultados Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar o Hino Nacional conforme a Legislação vigente.</li> </ul>
5º ano	<p>Área Ciências Humanas, item Eixo Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as transformações sócio-históricas pelos quais passaram os grupos sociais do seu contexto (índios, negros, imigrantes, etc), situando-as no tempo e no espaço.</li> <li>- Compreender conceitos que envolvem os movimentos migratórios (migração, emigração, imigração, mobilidade urbana, etc), suas causas, consequências e importância desses movimentos na formação do RS. Reconhecer características da cultura e natureza gaucha.</li> </ul>
	<p>Área Ciências Humanas, item Resultados Esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a ação humana e suas consequências como elemento definidor da realidade, favorecendo e/ou condicionando disposições culturais individuais ou do grupo.</li> <li>- Perceber a importância dos diferentes povos na formação do RS, assim como suas contribuições culturais.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

Com base nas informações extraídas do documento, cujas sínteses das representações acerca da fronteira e nação estão expostas acima, é possível tecer algumas considerações. As categorias-chave estão presentes ora de forma tímida, ora de forma mais definida, embora ainda incipiente. É possível perceber a falta de uma articulação entre as formulações conceituais aqui mobilizadas e os elementos estruturantes do plano, isto é, eles aparecem em um dos itens e faltam em outros, necessitando uma articulação significativa entre eles. É importante ressaltar, todavia, que muitas propostas no item “atividades” constavam de forma

vaga: “visita a locais históricos”, “confeção de maquetes e esquemas de representação variados”, etc, não sendo possível dimensionar exatamente qual o nível de relação que havia entre tais possibilidades de práticas e as categorias em questão. Para uma averiguação dessa natureza, seria necessário acompanhar o trabalho dos professores, via observação ou entrevista, porém, optou-se por acessá-los de forma indireta via materiais didáticos, currículos e textos dos alunos. Nesse caso, torna-se impraticável escalonar de alguma forma a associação direta entre suas práticas e a relação destas com as categorias nação e fronteira.

Nota-se, ainda, uma preocupação com os símbolos nacionais, onde sua predominância confirma a visão de Silva (2012, p.18), para quem, “o nacionalismo e as fronteiras nacionais, contudo, ainda dão o tom da política de significado”. Apesar dessa proeminência de sentidos atrelados às conformações de âmbito nacional, percebe-se a presença de perspectivas que apontam na direção da relação entre o local, regional, nacional, considerando as interações e mobilidades que os estruturam e reconhecendo suas diferentes culturas constitutivas. Interessante, também, observar que tais perspectivas são mais presentes nos dois últimos anos, isto é, pós ciclo de alfabetização. Ainda assim, a fronteira em si não está manifesta ou, todavia, consta de forma incerta, acobertada, oculta. Se o discurso é entendido como prática, onde o mundo é constituído em sistemas de significação (FAIRCLOUGH, 2001), então a fronteira não existe, pois sua representação não é perceptível. Pode-se dizer que, com base nos dados apresentados, a necessidade que se apresenta é a de conferirmos novas visibilidades para a fronteira, não no sentido de forjá-la transparente, mas de permitir que suas ambiguidades, mobilidades e paradoxos instituintes sejam, ao menos, mais claramente comunicados/presentes.

#### 4.4 ELEMENTOS DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA VOLTADA A CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS

As análises a seguir são parte de atividades aplicadas nas minhas aulas e que estão, também, presentes no produto pedagógico desenvolvido a partir desse trabalho (Roteiro Didático para Escolas Brasileiras do Contexto Fronteiriço Platino). Buscou-se, a partir dos dados presentes na pesquisa, construir uma proposta cujas atividades estejam situadas em uma perspectiva intercultural, reconhecendo as relações entre os povos constituintes da nossa região dentro de um processo que envolve a ressignificação dos sentidos e funções da fronteira e a desmistificação da nação enquanto comunidade política homogênea.

Partindo do conceito de cultura, trabalhamos questões indígenas, africanas e européias (imigrantes italianos e alemães, principalmente, por constituírem grupos que povoaram ativamente a região). Tais atividades se estenderam durante todo o ano, posto que estão em relação com as que viriam a seguir. Para explanação nessa análise, dentre as atividades presentes no produto pedagógico, recortamos algumas que ilustram o ponto central da nossa pesquisa: a problematização das relações de fronteira na escola, sob a ótica da convivência entre os povos.

Iniciaremos, portanto, com o vídeo “A Carta”, produzido pelos alunos do 6º ano da escola onde foi realizada essa investigação e premiado no Festival Internacional de Cinema da Fronteira<sup>26</sup>. Assistimos ao vídeo e foram propostas as seguintes questões aos alunos:

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=MS89bEgsh4>

- Qual é o tema abordado no vídeo?
- Qual exemplo de semelhança cultural entre os povos da fronteira Brasil e Uruguai aparece no vídeo “A Carta”?
- De acordo com o vídeo, quem habitava os pampas antes da colonização portuguesa e espanhola?
- Por que você acha que o vídeo se chama “a Carta”?
- A quem é dirigida a carta que você acabou de assistir?
- Qual a função principal da carta produzida pelos alunos?
  - ( ) informar e contar sobre uma realidade regional que nem todos conhecem
  - ( ) sensibilizar e chamar a atenção sobre a beleza do lugar
  - ( ) divertir e emocionar
- “O tempo passa, vai passando...e com ele muitas verdades. Se houvesse cinema no tempo dos charruas talvez a gente tivesse muitas verdades pra contar”. Com base nessa fala narrada na carta, podemos considerar que: (marque apenas uma opção a cada dupla de alternativas)
  - ( ) existem muitas verdades
  - ( ) a verdade é uma só
  - ( ) a(s) verdade(s) muda (no tempo, no espaço, etc)
  - ( ) a(s) verdade(s) é imutável
  - ( ) nem todas as verdades são contadas
  - ( ) todas as verdades são contadas

<sup>26</sup> O Festival Internacional de Cinema da Fronteira acontece anualmente na região da fronteira Brasil-Uruguai, onde, de acordo com o site do evento, “se visualiza a identidade cultural fronteiriça, consubstanciada na mistura de idiomas, na música, na gastronomia, artes, ritos, mitos e em festas populares que durante o Festival se traduzem em cinema” (O Festival..., 2016). Fonte: [www.festivaldafronteira.com](http://www.festivaldafronteira.com)

Sabemos que a região platina foi uma comunidade sócio-cultural que constituía uma unidade em termos de território e territorialidades (REICHEL, 2006). Essa comunidade foi afetada com os determinismos providos pelos Estados Nacionais. Apesar disso, muitos laços culturais se mantêm, herdados das relações entre os povos constituintes da região e da forma como os sujeitos organizam suas relações de trabalho no espaço, configurando, assim, territorialidades específicas. Essas territorialidades apresentam singularidades em relação à nação e às propostas/identificações de cunho nacionalista, pois foram formadas através dos vínculos com os países do Prata. Isso não significa que as identificações nacionais são inexistentes, apenas que são constituídas e significadas sob as condições locais. Desse modo, faz-se necessário pensar os elementos que conformam as identificações locais, valorizando-os enquanto singularidades e elos de integração regionais.

Nesse contexto, uma das atividades propostas diz respeito justamente ao reconhecimento desses elos. As reflexões em aula foram mediadas por práticas diversas (pesquisas, rodas de conversa, slides, etc), que materializaram-se no cartaz abaixo.



Figura 63- Cartaz feito em aula na semana farroupilha

Fonte: Acervo próprio

O contato entre idiomas como elemento constituinte das singularidades locais, também foi problematizado através de poemas do escritor Fabián Severo. Sendo a fronteira regional um lugar de encontros, nela encontram-se pessoas, culturas, línguas, etc. O contato lingüístico na fronteira Brasil/Uruguai gerou o Portunhol, uma realidade lingüística que materializa diferentes relações entre as pessoas e o modo como utilizam a língua na fronteira. Sendo assim, não há um único portunhol, mas vários, pois várias são as formas de se relacionar com a língua nesse contexto específico. Frente a tais questões, foi solicitado aos alunos que lessem os poemas abaixo, escritos pelo autor fronteiriço da cidade de Artigas:

**POEMA 34**

Mi madre falava mui bien, yo intendia.  
*Fabi andá faser los deber,* yo fasía.  
*Fabi traseme meio litro de leite,* yo trasía.  
*Desí para doña Cora que amaña le pago,* yo disía.  
*Deya iso guri* i yo deiyava.  
 Mas mi maestra no intendía.  
 Mandava cartas en mi caderno  
 Todo con rojo (iguaisito su cara) i asinava  
 imbaiyo.  
 Mas mi madre no intendía.  
 Le iso para mi mijo i yo leía.  
 Mas mi madre no intendía.  
*Qué fiseste meu fío, te dice que te portaras bien*  
 I yo me portava.  
 A historia se repitió por muintos mes.  
 Mi maestra iscrevía mas mi madre no intendía.  
 Mi maestra iscrevía mas mi madre no intendía.  
 Intonses serto día mi madre intendió i dice:  
*Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela*  
 I yo deiyé.

(Fabian Severo)

**POEMA 57**

Nos semo da frontera  
 como u sol qui nace alí tras us ucalito  
 alumeia todo u día incima du río  
 y vai durmí la despós da casa dus Rodríguez.

Da frontera como a lúa  
 que hace la noche casi día  
 deitando luar nas maryen del Cuareim.

Como el viento  
 que hace bailar las bandera  
 como a yuva  
 que lleva us ranyo deles yunto con los  
 nuestro.

Todos nos semo da frontera  
 como eses pávaro avuando de la pra qui  
 cantando un idioma que todos intenden.

Viamo da frontera  
 vamo pra frontera  
 como us avó y nuestros hijo  
 cumendo el pan que u diabo amasó  
 sofrendo neste fin de mundo.  
 (Fabian Severo)

Após a leitura, questionou-se:

➔ Você teve dificuldade para entender alguma palavra ou frase de algum dos poemas?

- ➔ O “poema 34” retrata uma dificuldade de entendimento entre a mãe do menino e a professora. Que sugestão você daria para resolver a situação?
  
- ➔ No “poema 57” o autor compara o fato de ser da fronteira com elementos da natureza. Quais são eles?
  
- ➔ Você concorda com o termo “fin de mundo” que o autor usa para se referir a fronteira? Por que?

As atividades foram propostas no sentido de valorizar o portunhol enquanto prática lingüística legítima, reconhecendo o papel deste na convivência de culturas na fronteira, embora, mais propriamente, nas situações limítrofes de fronteira. As línguas que emergem nas situações de contato nas fronteiras regionais engendram diferentes relações entre sujeitos e línguas. Desse modo a presença do portunhol – designação genérica para diferentes práticas lingüísticas oriundas das situações de contato entre o português e o espanhol (MOTA, 2014) – como língua materna de muitas pessoas na fronteira, implica no reconhecimento da região enquanto matriz de uma realidade sociolingüística complexa. Se é através da linguagem que traduzimos nossas experiências em significado, constituindo, intersubjetivamente, nosso estar no mundo, o reconhecimento/valorização de variadas manifestações lingüísticas (divergente dos padrões oficializados) pressupõe o reconhecimento das estruturas de sentido de seus contextos culturais.

ZOLIN-VESZ (2014) explica que a idéia de língua nacional, normatizada por uma gramática oficial, aprendida como forma através, principalmente, da representação escrita, está associada a uma concepção monolíngüe do conceito de língua. O autor nos convida a pensar o portunhol como translíngua, práticas discursivas que envolvem a complexa interação entre mais de uma língua, produzindo sentidos nos entremeios (móveis) da oficialidade. Dessa forma, uma abordagem lingüístico-pedagógica síncrona às localidades fronteiriças, comportam práticas lingüísticas regionais, cujos significados são vivenciados cotidianamente, constituindo e mediando relações com o mundo.

No bojo das questões de fronteira e seus desdobramentos na região, abordamos sua mobilidade em relação os povos que atualmente vem migrando para cá. Aproveitando o ensejo das problematizações despertadas a partir do vídeo “A carta”, trabalhamos o gênero

“carta” e a migração haitiana para o Rio Grande do Sul. Bakhtin (1979/2003, p. 262) define gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, indicando que há uma flexibilidade na formação dos textos, posto que configuram linguagem em uso e esta é variante. Após serem expostos à estrutura básica de uma carta e perceberem que seus elementos (remetente, destinatário, local, data, assunto, etc) estavam presentes no vídeo assistido, os alunos compreenderam as várias possibilidades de produção de um gênero. O próximo passo seria escrever uma carta coletiva. A atividade originou-se da seguinte proposta:

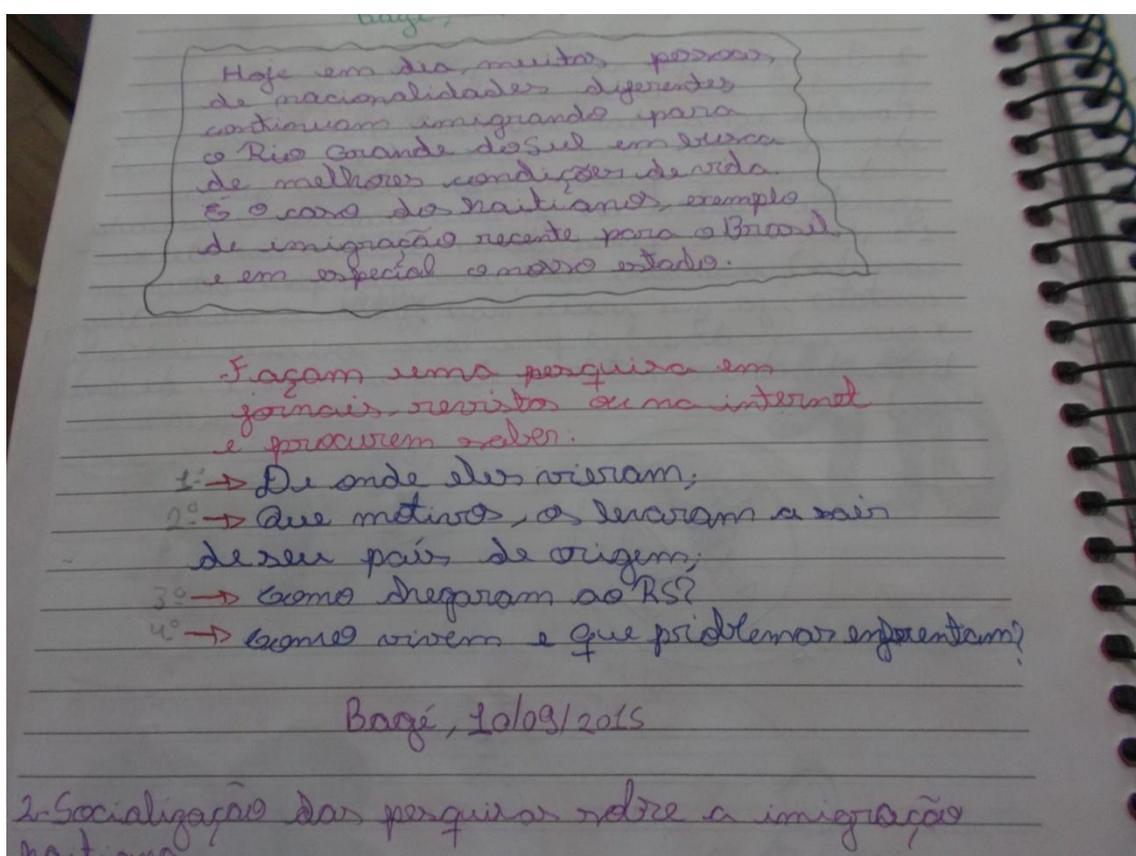


Figura 64- Pesquisa sobre o contexto de imigração haitiana (caderno de uma aluna)

Fonte: Acervo próprio

Essa atividade foi ressignificada no produto pedagógico desenvolvido, onde a carta escrita pelos alunos originou as atividades seguintes. Na atividade aplicada em minha turma, houve pesquisa, socialização, leitura e interpretação de charges relacionadas ao assunto, etc, onde, posteriormente, os alunos escreveram uma carta coletiva que foi enviada à Associação de Imigrantes Haitianos de Caxias do Sul. Seria inviável sintetizar no presente trabalho todas as atividades que possibilitaram as reflexões e condições de aprendizagem para a escrita da

carta, o que estamos expondo é um recorte das atividades mais significativas. Segue abaixo a carta transcrita na íntegra.

21/09/2015

Queridos membros da Associação de Imigrantes Haitianos de Caxias do Sul,

Nós, estudantes do 5º ano da escola Félix Contreiras Rodrigues (Bagé/RS), estamos muito felizes pela chegada de vocês. Vivemos em uma cidade conhecida como “Rainha da Fronteira” por ser pertinho do Uruguai e nossos países serem amigos. Aqui na região tomamos muito chimarrão e dividimos com os países vizinhos muitos outros hábitos, além de uma paisagem verde chamada de Pampa, onde moram muitas espécies de plantas e animais.

Na nossa fronteira as pessoas fazem as coisas juntas e aprendemos na escola que nossa cultura é misturada com muitas outras. Estamos estudando sobre migrações e o que cada povo contribuiu na formação do nosso estado. Os alemães, por exemplo, nos trouxeram muitas coisas gostosas como cuca, batata, salsicha, assim como a religião protestante e a cerveja também são presentes deles. Os italianos também vieram para cá e sua cultura nos trouxe pizza, vinho, macarronada, o costume de comer panetone no Natal e muitas outras coisas. Como vocês podem ver, o Brasil não é só dos brasileiros. Somos feitos de várias cores, religiões e costumes: os índios nos deram a caça e a pesca, os africanos a capoeira e a feijoada e os países vizinhos dividem conosco a cultura gaucha.

É muito bom conhecer culturas diferentes e vocês podem ensinar coisas novas para nós. Vimos uma reportagem na televisão onde aparecia um homem destratando um trabalhador de um posto de gasolina por ser haitiano..tentem evitar ficar perto dessas pessoas que tem preconceito (fica feio para elas não saberem sobre o nosso país e o nosso estado). Descobrimos que esse preconceito tem nome: se chama xenofobia. Mas, ficamos pensando, se esse território era dos índios, a maioria de nós não estaria aqui hoje se não fosse a imigração.

Percebemos também que nossos brinquedos vieram de diversas partes do mundo: alguns deles dizem “made in China”, outros dizem “made in France”, então nos perguntamos: Por que os brinquedos podem entrar e sair dos lugares e as pessoas não? Brinquedos e objetos são legais mas são as pessoas que ajudam na transformação do nosso país.

Nós ficamos tristes quando soubemos que um terremoto devastou o país de vocês. Estamos de braços abertos e muito gratos por terem escolhido o nosso país para se abrigar. Foi muito bom estudar e conhecer um pouco mais sobre o país de vocês e por isso queríamos saber, como está a vida aí em Caxias? Esperamos que esteja boa e que sejam felizes.

BEM – VINDOS!!!

(assinatura dos alunos)

Os movimentos migratórios contemporâneos de grupos marginalizados configuram uma realidade que vem sendo exposta ao mundo como problema, gerando o que Silva (2012) chama de “fundamentalismo cultural”. Para a autora

o fundamentalismo cultural inventa e recorre a uma nova noção da natureza humana, o *homo xenofobicus*. Em outras palavras, no moderno etos liberal fica ideologicamente superada a aparente contradição entre uma humanidade compartilhada, que envolve uma premissa generalizadora, sem excluir qualquer ser humano, e o particularismo cultural, que se traduz em termos nacionais (SILVA, 2012, p. 24).

Ainda de acordo com a autora, tal fundamentalismo possui raízes político-econômicas acompanhando a barreira ditada pelo pertencimento nacional. Parece certo afirmar que, diante das muitas formas de se produzir cultura nos movimentos híbridos das relações sociais (CANCLINI, 1995), os processos migratórios – contemporâneos ou não – questionam os parâmetros do que nos é imposto sob justificativas nacionalistas. Pensar as condições através das quais se deram/se dão os deslocamentos dos povos auxilia no traçado das compreensões acerca do caráter incerto das relações transfronteiriças, onde os domínios do Estado na conformação e controle dos territórios revestem-se de novos significados. Tais fluxos geram novas funções para as fronteiras e deslocam concepções essencialistas acerca da nação. Nesse sentido, construir representações interculturais, compreendendo a mobilidade das fronteiras em sua natureza relativa e circunstancial, nos permite mais referências no diálogo com o mundo contemporâneo, onde as territorialidades locais são constituídas na imbricação de elementos culturais variados e dinâmicos.

A carta enviada aos membros da Associação de Imigrantes Haitianos de Caxias do Sul representa uma síntese das principais idéias discutidas acerca do assunto em sala de aula. Foi escrita coletivamente, inicialmente no quadro e depois transcrita pro papel. É preciso mencionar que a carta foi reescrita diversas vezes, pois procuramos diferentes formas de abordar as ideias que os alunos traziam. Um dos exercícios, inclusive, foi a redação de cartas individuais que não foram enviadas, somente serviram como exercício para “provocar” as reflexões dos alunos individualmente, fazendo com que expressassem sua autoria de uma forma mais profunda. Socializadas as mensagens individuais, fizemos tópicos com ideias do que teríamos a dizer a eles e assim, fomos construindo o esqueleto da carta. Dessa forma, os assuntos expostos na mensagem dizem respeito a reflexões que viemos desenvolvendo em vários momentos no ano e não somente a partir da carta audiovisual assistida. Um exemplo

seria o trecho “Percebemos também que nossos brinquedos vieram de diversas partes do mundo: alguns deles dizem ‘made in China’, outros dizem ‘made in France’ ”, que trata de reflexões fruto de trabalhos anteriormente aplicados<sup>27</sup>.



Figura 65- Trabalhos enviados juntamente com a carta à Associação de Imigrantes Haitianos  
Fonte: Acervo próprio

Um dos membros da Associação, representando o grupo, respondeu com outra carta via email. Na carta-resposta se diziam comovidos com o carinho, mencionavam os desafios dos imigrantes no Brasil (ressaltando que a educação é uma das “maiores maneiras” de lidar com essas questões), agradeciam por termos apresentado o ambiente da nossa região e

<sup>27</sup> No caso desse trecho, trabalhamos no início do ano um poema intitulado “Um Gato Chinês”, de José Paulo Paes, que menciona vários elementos da cultura chinesa como o mandarim, tinta nanquim, a cidade de Xangai, características físicas como olhos puxados, bigodes compridos, etc, e partindo dele entramos na questão dos produtos fabricados na China e exportados para o Brasil, onde eles trouxeram exemplos de brinquedos cuja a sentença inicial ‘made in’ indicaria o lugar de fabricação. Foram trazidos brinquedos produzidos na China, França, etc.

expressaram a vontade de planejar um passeio e poder encontrar-nos para trocar experiências. Respondemos, também via email, que seria um prazer recebê-los e que estavam convidados para o “Sarau Intercultural” que estávamos organizando na escola. Devido à proximidade da data e a dificuldade de conseguir algum financiamento da prefeitura para a viagem em tão pouco tempo, eles não puderam vir, mas acredito que o canal de diálogo foi aberto e os alunos experienciaram as reflexões sobre a língua e sobre as conformações regionais em um contexto de interação social.

O Sarau mencionado anteriormente foi um evento artístico organizado na escola pela nossa turma com o objetivo de socializar poemas, músicas, histórias, etc, produzidos pelos grupos culturais estudados. Sendo assim, houve espaço para arte fronteiriça, indígena, africana, etc.



Figura 66- Apresentação no Sarau Intercultural  
Fonte: Acervo próprio



Figura 67- Poesia fronteira no Sarau Intercultural  
Fonte: Acervo próprio

Ainda sobre a questão regional – que, em última instância, focaliza as ideias centrais desse trabalho –, enfatizamos a atividade seguinte como exemplo de afirmação das identidades locais numa perspectiva discursiva de linguagem explorada através dos desdobramentos do gênero “carta”. A fronteira, mencionada nas cartas anteriores, a carta escrita e a carta audiovisual, é retratada como um lugar especial. Vimos também que existem várias formas de se fazer uma carta.

Partindo dessas questões, foi pedido aos alunos que escutassem com atenção a música “E.C.T.”, do Nando Reis, transcrita a seguir. Posteriormente, foram realizadas atividades de interpretação e problematização acerca do tipo de correspondência mencionado na música (carta de amor). A música menciona “postais” num sentido genérico, fazendo referência à correspondências várias enviadas via serviços postais e aproveitamos a oportunidade para explorar o gênero cartão-postal, um tipo simplificado de carta que reúne elementos visuais e verbais. Exploramos a função, estrutura e singularidades do gênero e os alunos confeccionaram cartões-postais com a paisagem da fronteira pampeana. O destino desse trabalho ficou sob responsabilidade deles, cuja orientação/sugestão foi para que enviassem a um amigo(a) morador de outro local, com o intuito de mostrar as belezas da nossa região.

Letra da música:

**E.C.T**

Tava com um cara que carimba postais  
 Que por descuido abriu uma carta que voltou  
 Levou um susto que lhe abriu a boca  
 Esse recado veio pra mim, não pro senhor.

Recebo crack, colante, dinheiro parco embrulhado  
 Em papel carbono e barbante, até cabelo cortado  
 Retrato de 3 x 4 pra batizado distante  
 Mas isso aqui meu senhor, é uma carta de amor

Levo o mundo e não vou lá (4x)

Mas esse cara tem a língua solta  
 A minha carta ele musicou  
 Tava em casa, a vitamina pronta  
 Ouvi no rádio a minha carta de amor

Dizendo "eu caso contente, papel passado,  
 presente  
 Desembrulhado, vestido, eu volto logo me espera  
 Não brigue nunca comigo, eu quero ver nossos  
 filhos  
 O professor me ensinou, fazer uma carta de amor"

(Nando Reis)



Figura 68- Exemplo de cartão-postal da fronteira pampeana  
 (frente e verso)

Fonte: Acervo próprio

Pensar em uma abordagem pedagógica que contemple a relação intercultural e as identificações locais no espaço platino, significa buscar raízes que nos auxiliem não a procurar consensos, mas perspectivas. Não perspectivas fixas, mas móveis, envolvidas em uma forma de olhar situada no tempo, no espaço, na História (coletiva e individual) e na linguagem. Biesek (2013) afirma que

O homem<sup>28</sup>, ao relacionar-se com o ambiente, constrói o seu modo de vida e nele estabelece suas relações: há, entre o homem e o seu espaço cultural, uma relação de tipo ecológico. O ambiente é uma referência fundamental, porque nele estão impressas as marcas de construção da história pessoal, e, também, da história coletiva (BIESEK, 2013, p. 106)

As atividades aqui expostas representam alguns dos resultados obtidos na minha experiência prática dentro do intuito de abordar as relações culturais transfronteiriças no contexto platino. Algumas estão integralmente no produto pedagógico desenvolvido e outras com novos contornos, embora frutos dessa experiência particular. Os dados anteriormente analisados (materiais didáticos, produções textuais e dispositivos curriculares) serviram como indicadores dos direcionamentos dados ao produto, a quem este seria uma contra-resposta.

---

<sup>28</sup> O termo “homem” foi mantido para conservar a referência fiel a original, porem, não concordamos com o uso genérico da palavra “homem” para representar a espécie humana.

## 5 CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO...

A problemática central dessa pesquisa diz respeito ao tratamento das formulações conceituais para nação e fronteira dentro de um sistema escolar determinado. Nos propomos a investigar as abordagens implícitas e explícitas sobre tais formulações nos seguintes dispositivos: livros didáticos, produções textuais e documentos curriculares, tomando como base tais reflexões para a construção de um roteiro pedagógico voltado aos contextos fronteiriços brasileiros no espaço platino.

Voltando o olhar às discussões abordadas, passamos a uma reflexão, primeiramente, acerca da forma como tais conceitos são explorados nos livros didáticos. Observamos, no material analisado, a presença acentuada de abordagens associadas ao limite geográfico, aos documentos e simbologia oficiais, aos tratados e demarcações (e seus respectivos conflitos), aos estereótipos em relação ao regional e, percebemos que tais abordagens sobrepõem-se àquelas associadas às relações que se configuram nas territorialidades locais fronteiriças. As poucas representações interculturais no material analisado estavam presentes nos livros de língua espanhola. Pudemos observar, dessa forma, uma tendência a paradigmas de cunho nacionalista e/ou europeu na forma como a fronteira e a nação são exploradas nestes livros. As representações dos alunos do Ensino Fundamental sobre a fronteira, através de seus textos verbais e imagéticos, evocam significados relacionados às identificações e (con)vivências locais, ao limite (materializado na presença do Estado e na divisão/separação do território), à paisagem regional e à mobilidade das fronteiras. Os dados confirmam as afirmativas de Raffestin (2005), para quem a fronteira se caracteriza por relações paradoxais. Os alunos a representaram em sua dupla função (limite e zona), porém, transcenderam essa dicotomia, quando propuseram outros sentidos para a fronteira. Temos, ainda, a discussão sobre como esses encaminhamentos conceituais são conduzidos nos dispositivos curriculares, onde foi possível observar, em um dos documentos analisados (PPP), o apagamento de tais questões e, no outro (planejamentos), uma manifestação tímida das mesmas, onde alguns pontos se fazem presentes, ainda que de forma assimétrica entre os itens. Vale acrescentar nosso papel diante de tal cenário, visto que parte da pesquisa retoma uma experiência prática pessoal. Entendemos como um desafio a multiplicação da consciência em torno da questão fronteiriça nas práticas pedagógicas e da maneira como essas questões tem se organizado na conjuntura investigada. Esse processo, ainda em construção, busca novos sentidos para o fazer pedagógico na fronteira, o que demanda um diálogo contínuo entre os atores envolvidos no espaço investigado. É nesse contexto que projetamos um roteiro com atividades voltadas a

uma perspectiva cultural no espaço fronteiroço platino, de forma a contribuir, a partir da reflexão teórica e de uma experiência prática pessoal, na construção de um caminho pedagógico compatível aos contextos de fronteira.

Mencionei no início deste trabalho que refletir sobre a fronteira implica, inicialmente, uma leitura do contexto e de sua complexidade. A fronteira, na sua função paradoxal (zona e linha/agente de encontro e de separação), coloca em evidência, mais do que suas ambiguidades instituintes, mas a relação entre diferentes modelos explicativos acerca do que vem a significar ser fronteiroço e ser latino-americano num mundo em permanente mudança. Streck nos lembra que “ser latino-americano é ser estrangeiro em sua própria terra, porquê o espelho em que se vê é um espelho eurocêntrico (STRECK, 2013, p. 43). Esse “espelho” de onde nos enxergamos, estruturante das nossas representações e, portanto, de quem somos, muitas vezes contraria experiências identificadas na realidade cotidiana. Nossas referências pedagógicas nos mostram os tratados ibéricos mas nos escondem a cultura guarani; nos mostram as bandeiras mas nos escondem os povos; nos mostram os documentos mas nos escondem a memória; nos mostram as contribuições da imigração europeia (e, realmente, foram muitas!) mas nos escondem os intercâmbios platinos; nos mostram o território e nos escondem a ação humana; nos mostram os limites geográficos e nos escondem as fronteiras. E assim, somos ensinados a pensar que nossa fronteira nos divide, quando, pedagogicamente, deveríamos ser expostos ao seu potencial integrador (embora já o conheçamos de alguma forma, através da nossa história e cultura, conscientemente ou não).

Nossas referências nos mostram também a Nação no singular. Não uma nação compreendida como um processo aberto, heterogêneo, em permanente construção. Mas uma comunidade política idealizada por poucos e imaginada por muitos, dentro do sentido proposto por Anderson (2008), para quem não bastava, dentro do ideário nacional, supostas identificações semelhantes, mas também esquecimentos em comum. Nesse sentido, atingimos algum grau de correspondência a esses ideários, posto que nossos esquecimentos (nossos “vazios” como mencionamos nas reflexões relativas ao currículo no presente trabalho) nos constituem, nos expõem, imprimindo no nosso horizonte pedagógico todo um mundo POR FAZER. É importante deixar claro que o conceito de nação, apesar do seu caráter homogeneizante e a forma particular com que é significado na fronteira, não faz-se dispensável. As relações transfronteiriças, isto é, de transcendência dos limites nacionais que acontecem nas fronteiras, juntamente com os efeitos dos processos de globalização, ressignificaram a função sócio-política-econômica dos Estados e foram ressignificadas por esta, mas não a superaram. Descartando-se o Estado-Nação, resta-nos a “selva de pedra” do

Mercado e suas projeções de um capitalismo “sem fronteiras”. A fronteira é parte da nação, está no interior de seus territórios, configurada por aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais particulares. E são os aspectos educacionais que nos interessam particularmente nesse trabalho.

Ao longo desta pesquisa, o cruzamento entre os dados apontou para entendimentos e divergências no modo como as categorias trabalhadas são percebidas no sistema escolar, transitando entre perspectivas nem sempre próximas. Dessa forma, podemos observar que o tratamento das formulações pedagógicas relacionadas, implícita ou explicitamente, aos conceitos de “nação” e “fronteira” no sistema escolar analisado caracteriza-se, em partes, pela hegemonia de um conceito, nesse caso, o de nação, em relação a outro conceito e contexto específico, nesse caso, a fronteira. Voltando o olhar para os dispositivos didáticos, para os textos dos alunos e para os documentos curriculares, verificou-se a existência de um sistema que deixa pouco espaço para as considerações locais, fazendo com que seja necessário problematizar as condições pelas quais pensamos a fronteira e sua relação com os construtos nacionais nas práticas pedagógicas.

É preciso dizer que a fronteira não se encerra nas percepções aqui relatadas, somente indica alguns modos de ver a questão. Tampouco nossas ponderações, diante desse cenário, pretendem-se conclusivas, mas partícipes da realidade inserida, onde as explicações – e, certamente, no trânsito pela complexidade, muitas nos escaparam – e as ações práticas só fazem sentido sob um horizonte autoral. Ou inventamos ou erramos, diria Martí em outro tempos, preocupado com as implicações dos sentidos locais na construção de quem somos. É através das referências locais que vamos construindo novos canais de relações interculturais, reinventando, dentro do possível, novos contextos lingüísticos, pedagógicos, culturais, etc, que, carregando as marcas das vivências locais, nos devolvam, ainda que numa perspectiva passageira e cambiante, nosso próprio modo de ver.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARELLANO, Rolando. *Somos más que siesta y fiesta : doce mitos y verdades sobre América Latina*. Lima: Planeta, 2012
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70, 1977
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso (1952-1953)*. In: *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- BAUER, Otto. (2000). A nação. In: BALAKRISHINAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro, Contraponto.
- BEHARES, Luis E. La conceptualización de las variedades de portugués habladas em Uruguay. In: Ana Lourdes da Rosa Nieves Fernández [ET AL.]. (Org.). *Línguas em contato: onde estão as fronteiras?*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2012, v., p. 113-138.
- BENTO, Fábio Régio. *Fronteiras, significado e valor – A partir do estudo da experiênciadadas cidades gêmeas de Rivera e Santana do Livramento*. In: Bento, F. R. (Org.) *Fronteiras em Movimento*. Jundiá: Paco Editorial, 2011.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOÉSSIO, Cristina; JUNIOR, Bento; CUNHA, Yanna. *Programa Escola Intercultural Bilingue de Fronteira: primeiros anos na fronteira Jaguarão/Brasil – Rio Branco/Uruguai*. R. Pol. Publ., São Luis, v.16, n 2, p. 421- 431, jul-dez. 2012.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacionalde Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Escolas de fronteira*. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>> . Acesso em: 18 abr 2015
- CAMPOS, Camila T. *O processo de apropriação do desenho à escrita*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2011
- CANCLINI, Nestor G. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003

CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Buenos Aires: Sudamericana, 1995

CANCLINI, Nestor G. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. São Paulo: Iluminuras, 2008

CARNEIRO, R. (2008). A educação intercultural. In M. Lages e A. Matos. *Portugal: percursos de interculturalidade*. Vol. IV. Lisboa: OI.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobránsky. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 1.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000

CHOPPIN, Alain. *História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte*. Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa. Set/dez 2004.

CORONA, Ignacio. ¿Vecinos distantes? Las agendas críticas posmodernas en Hispanoamérica y el Brasil. In: COSTIGAN, Lúcia Helena (dir.). *O Brasil, a América Hispânica e o Caribe: abordagens comparativas*. Revista Iberoamericana. v. LXIV, n. 182-183. Pittsburg: University of Pittsburg. Enero-junio 1998, p. 17-38.

CURY, Mauro J. A patrimonialização e a representação das missões jesuítico-guaranis entre o Brasil, Paraguai e Argentina. In: CURY, Mauro J; SCHALLENBERGER, Erneldo (Orgs). *A Cultura Missioneira no Universo Transfronteiriço*. Cascavel: Edunioeste, 2013

IRALA, Valesca Brasil. Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In: Ana Lourdes da Rosa Nieves Fernández [ET AL.]. (Org.). *Línguas em contato: onde estão as fronteiras?*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2012, v., p. 216-235.

FABRÍCIO, Branca. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FEDATTO, Nilce. Educação em Mato Grosso do Sul: limitações da escola brasileira numa divisa sem limites na fronteira BrasilParaguai. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.) *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005, p. 491-510

FERRARI, M. *Interações transfronteiriças na zona de fronteira BrasilArgentina*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2011.

FILHO, José L. de. *Multiterritorialidade em regiões transfronteiriças: estudo de duas cidades gêmeas na fronteira Brasil/Uruguai*. Tese (Doutorado) - Universidade de Santa Cruz

do Sul, 2010.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olhos d'agua, 1995

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

GADELHA, Carlos G.; COSTA, Laís. A política nacional de integração e desenvolvimento das fronteiras: o programa de desenvolvimento da faixa de fronteira – PDF. In: OLIVEIRA, Tito C. M. de (Orgs.). *Território sem limites – estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GUTFREIND, Ieda. *A historiografia rio-grandense*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1992

HAESBAERT, Rogério. *Da desterritorialização à multiterritorialidade*. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização, do fim dos “territórios” à multiterritorialidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LAMPERT, Ernani (org). *Educação na América Latina: Encontros e Desencontros*. Pelotas: EDUCAT, 2002

LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do Outro: ensaios de sociosemiótica*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LESSA, Carlos. *Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira*. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 22, n. 62, Jan./Abr. 2008.

MACHADO, Lia Osorio. “Cidades na Fronteira Internacional: conceitos e tipologia”, (pg.59-72). In: NUNES, Ângel; PADOIN, Maria Medianeira; e, OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de, (Orgs.). *Dilemas e Diálogos Platinos: Fronteiras*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2º vol, 2010.

- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da, *Currículo, Cultura e Sociedade*/ Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista – 4. Ed. – São Paulo, Cortez, 2000.
- MOTA, Sara. *Portunhol e sua re-territorialização na/pela escrit(ur)a literária: os sentidos de um gesto político*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.
- OLIVEIRA, M. A. M. Tempo, Fronteira e Imigrante: Um lugar de Inexistências. In: OLIVEIRA, T. C. M.. *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Editora UFMS, 2005, p. 350-365.
- PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014
- PINA, Maria Cristina. *Nação e identidade nacional no livro didático de História: a abordagem de Borges dos Reis na Bahia Republicana*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 145-163 mai.2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art10\\_37e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art10_37e.pdf)> Acesso em: 28 nov 2015
- PORTO-GONÇALVES, Carlos. Apresentação. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.
- POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, Tito C. M. de (Orgs.). *Território sem limites – estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005.
- REICHEL, H. J. Fronteiras no espaço platino. In: BOEIRA, N; GOLIN, T. Colônia. 1.ed. Passo Fundo: Méritos, v.1, 2006. Cap. 2. *Coleção História Geral do Rio Grande do Sul*
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983/2007.
- SANTOS, Ricardo Soares. *A integração latino-americana no século XIX: antecedentes históricos do MERCOSUL*. Revista Sequência, no 57, p. 177-194, dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2008v29n57p177>> Acesso em: 13 dez.2014

SILVA, Regina C. Fronteiras nacionais e configurações socioculturais. In: *Interdisciplinaridade e fronteiras*. Cascavel: Edunioeste, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Washington. Negociação e hibridismo no espaço missioneiro do Guairá pelos escritos de Antonio Ruiz de Montoya (1609-1632). In: CURY, Mauro J; SCHALLENBERGER, Erneldo (Orgs). *A Cultura Missioneira no Universo Transfronteiriço*. Cascavel: Edunioeste, 2013

STURZA, Eliana Rosa. *A fronteira e a nação no século XVIII: os sentidos e os domínios*. PPGL-Editores, 2007. 21 p. – (Série Cogitare ; v. 3)

SIMÕES, Antônio José Ferreira. *Integração: sonho e realidade na América do Sul*. Brasília: FUNAG, 2011.

STRECK, Danilo. *Pedagogia no Encontro de Tempos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001

STRECK, Danilo. *Fontes da Pedagogia Latinoamericana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

## 7 ANEXOS

## 7.1 PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS



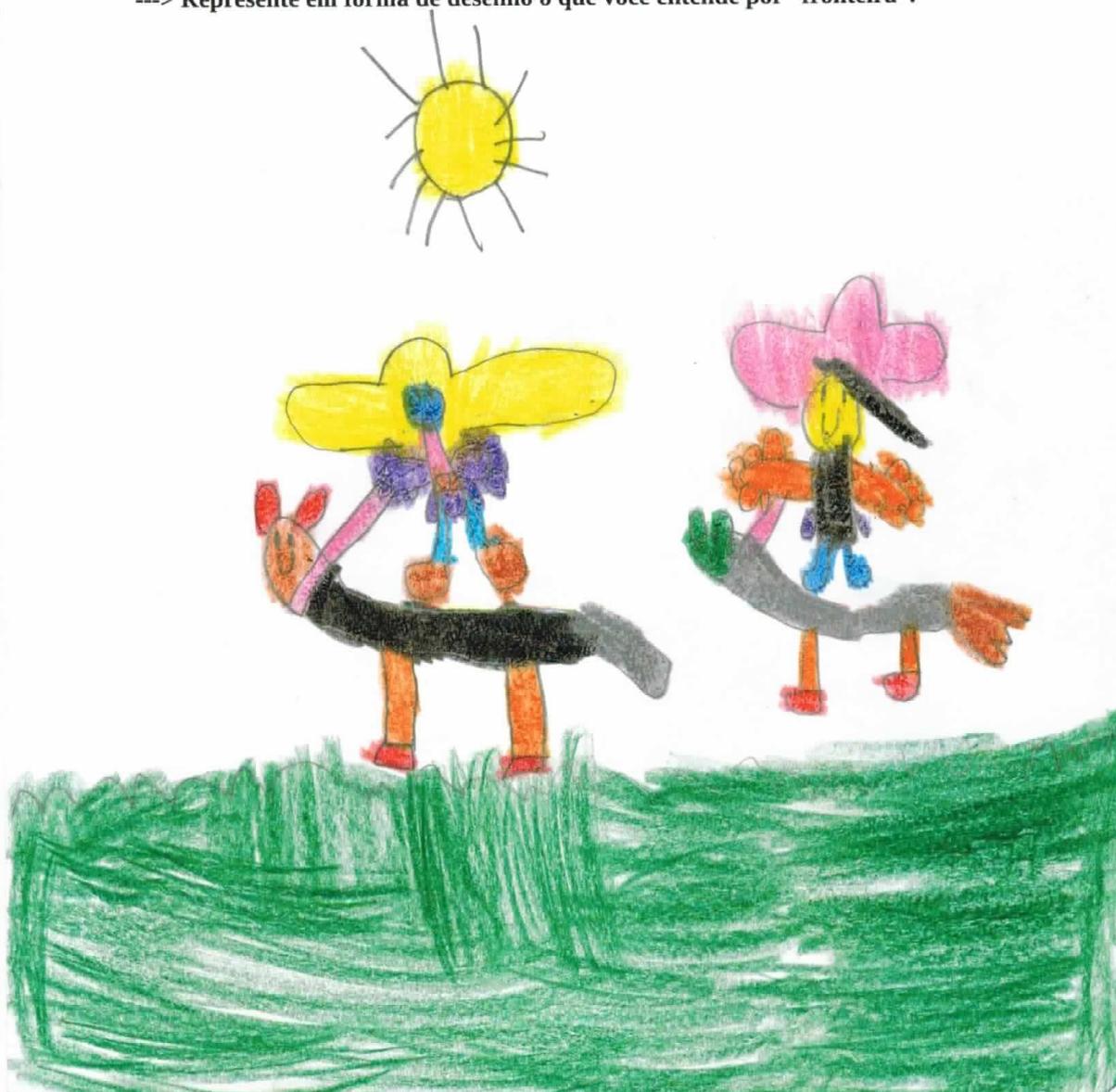
1º ano

---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.



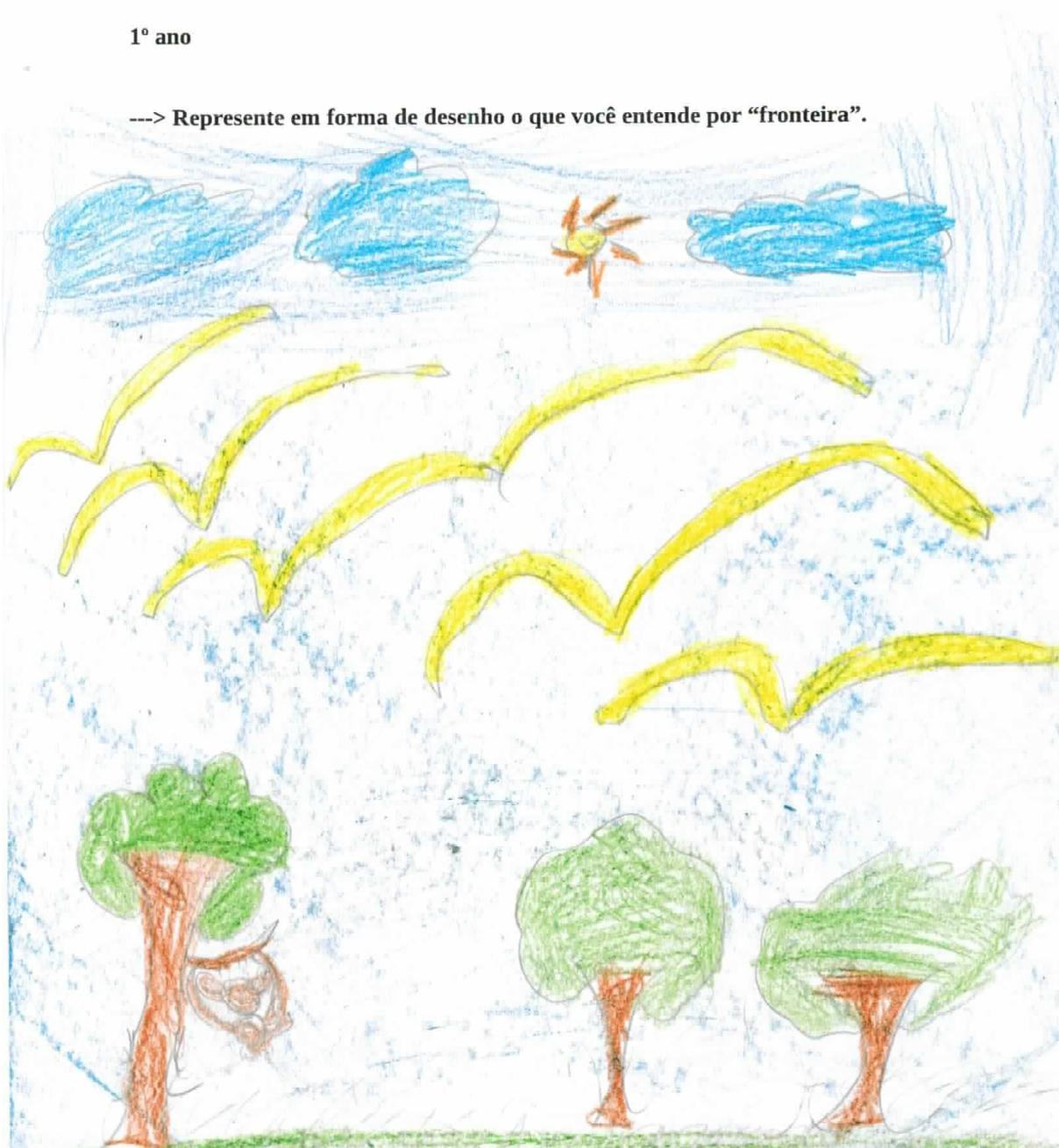
1º ano

---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.



1º ano

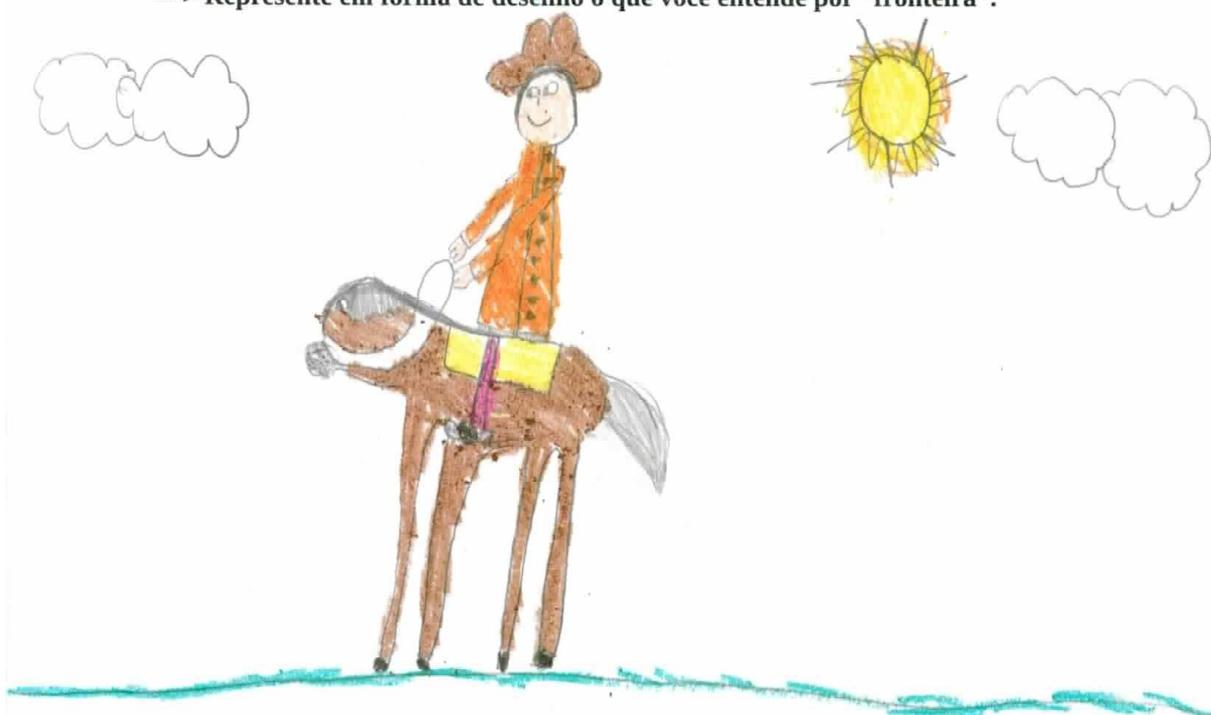
---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





1º ano

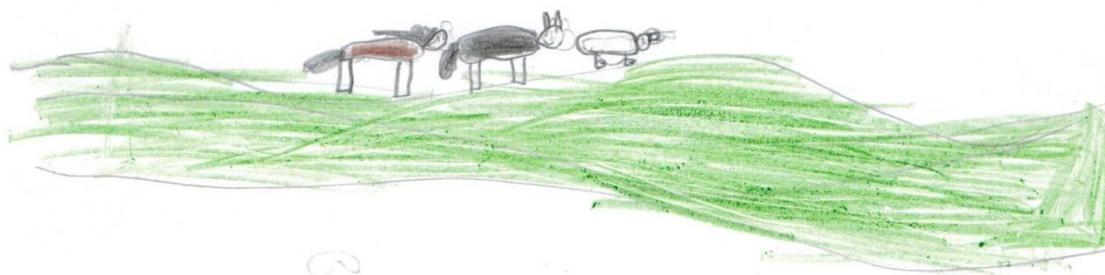
---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





1º ano

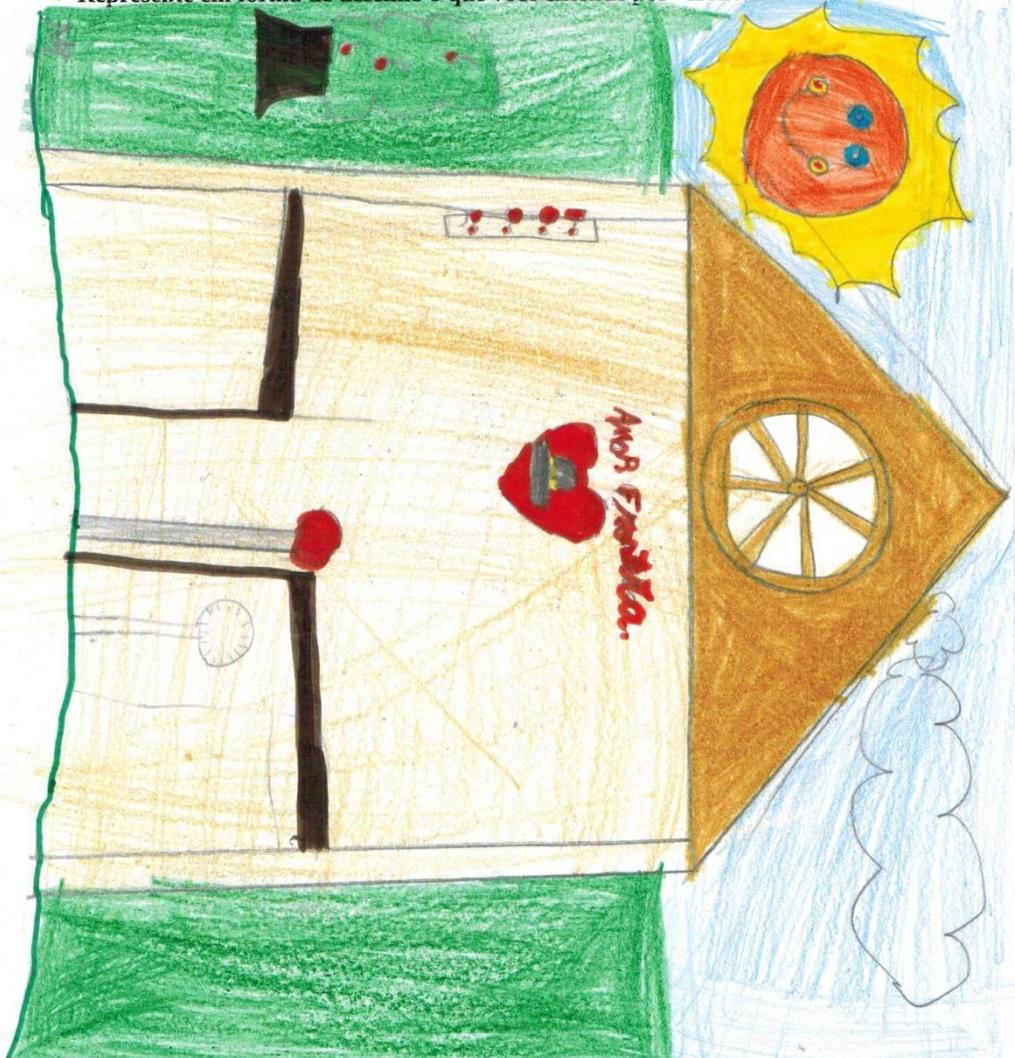
---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





2º ano

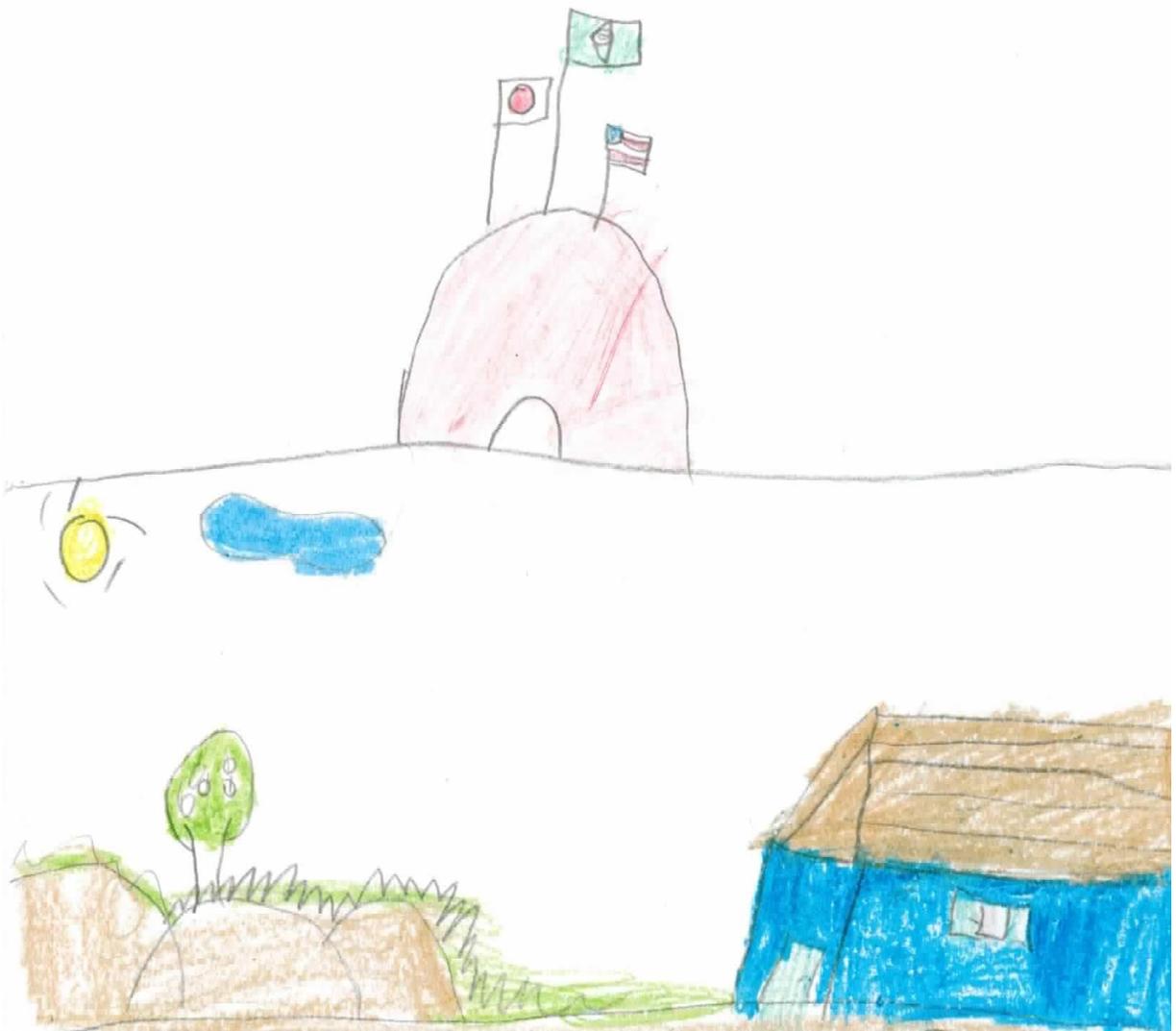
---> Represente em forma de desenho o que você entende por "fronteira".





2º ano

---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





2º ano

—> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.



2º ano

---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”



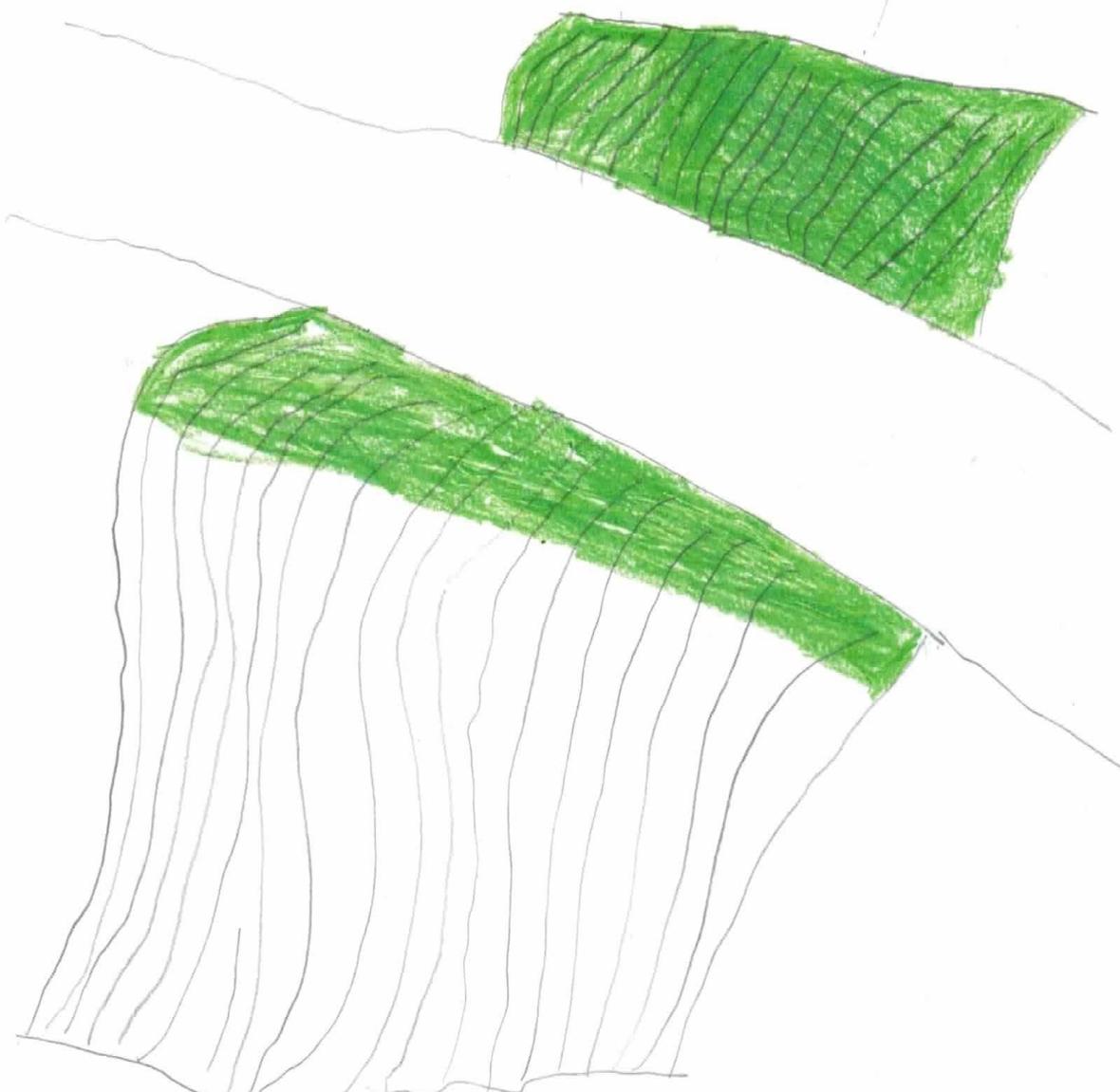
2º ano

---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.



3º ano

---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.



3º ano

---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





3º ano

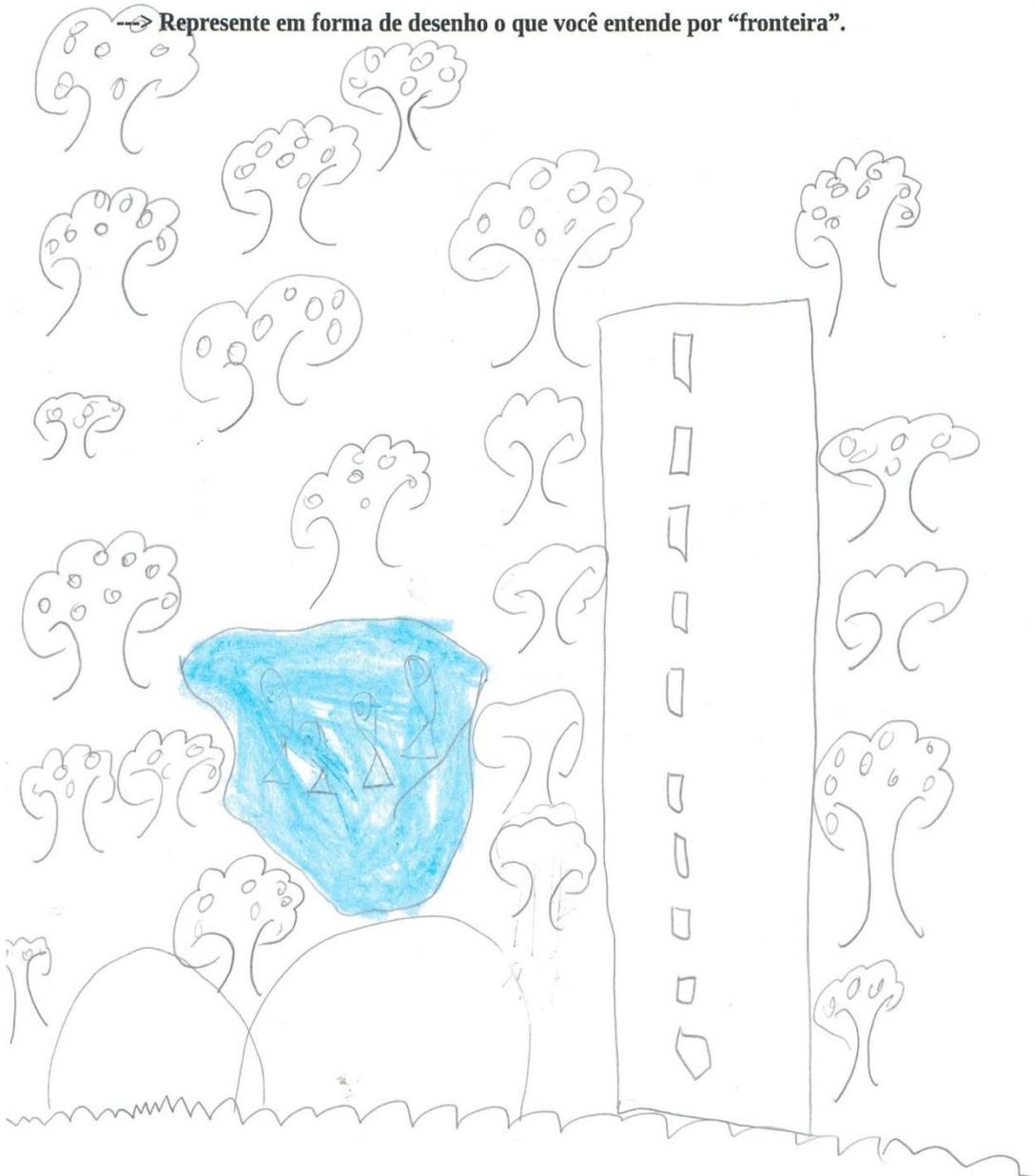
---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





3º ano

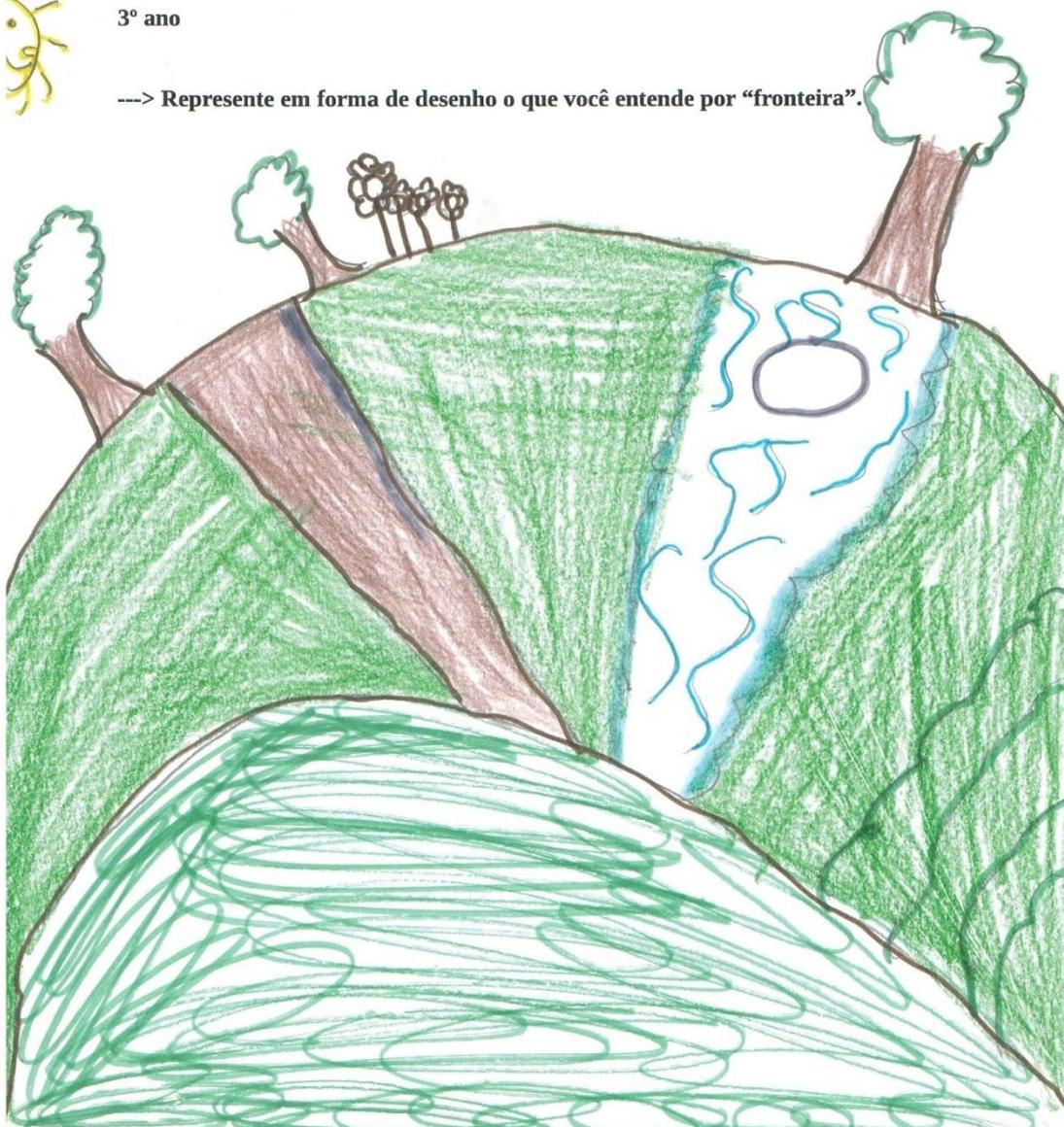
---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





3º ano

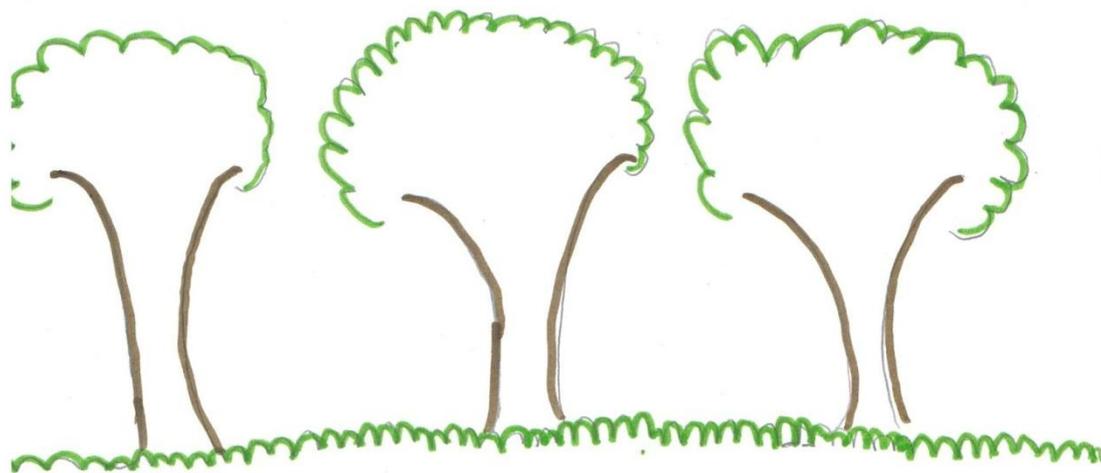
---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





3º ano

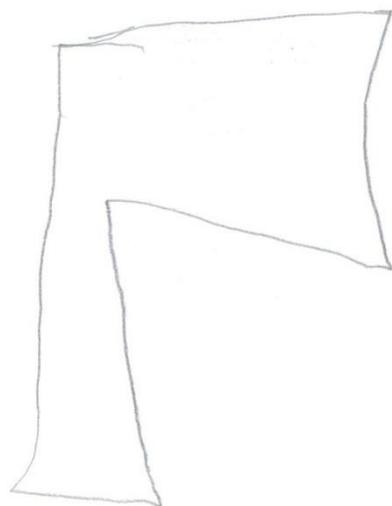
---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





3º ano

---> Represente em forma de desenho o que você entende por “fronteira”.





4º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por "fronteira".

U BRASIL FAS  
FRONTEIRA COM  
U URUGUAI



4º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

*Em acho que fronteira e campemba*



4º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Eu acho que fronteira é uma cidade que fica do lado de um país.



4º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Eu acho que é um CAMPO



4º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Eu acho que é uma fazenda  
com animais e casas.



4º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira é o que separa  
um país do outro



4º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

*Eu acho que fronteira é uma fonte*



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Bom, eu conheço a "Rainha da Fronteira" não sei bem o que é, eu acho que é tipo uma linha que divide Bagé de outra cidade ou algo parecido, ou pode ser também um outro nome para "paisagem".



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira é um espaço que depois dali são fronteiras, às vezes dizemos que algo é sempre fronteira e por que não acaba, também é a divisa que faz com algum lugar.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Eu acho que fronteira é quando um país faz ligação com outro.

Também pode ser o espaço de uma cidade, país, etc para outro lugar.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira no meu ponto de vista é quando uma cidade ou país possui um certo tipo de ligamento, mas que também são bem próximas sendo separadas por uma espécie de divisa.



5° ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Bom, fronteira para mim é aquilo que indica algo.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

fronteira é uma linha que divide  
uma cidade do outro



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Eu acho que é quando tem uma cidade muito próxima da  
outra e se chama fronteira



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

é um linha imaginária que separa locais como país, estado cidade etc.  
e anexes e separados por muros e cercas



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Eu acho que fronteira é a parte frontal de alguma coisa. Por exemplo, uma árvore sempre vai ter a parte frontal dela e de qualquer outra coisa.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por "fronteira".

Bom eu não lembro mas eu acho que é um tipo de campo onde eles devem plantar e criar animais



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira é o linha de separação de um terreno para o outro e assim.  
Um exemplo é o de Bagé que faz fronteira com  
a Uruguaí.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

É tipo a divisão do Brasil e outros países estrangeiros  
ou seja que isso é uma fronteira.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

É uma cidade que faz divisa  
com outra cidade.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por "fronteira".

A fronteira é quando um país faz fronteira com o do lado por exemplo o Rio grande faz fronteira com a uruguaí.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por "fronteira". Eu acho que é quando um lugar faz fronteira com outro.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

fronteira é uma região  
equalizada que tem cada  
região que se põe ao centro  
da Cidade do Pampa.



5º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira é quando o país é separado de outro país.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira para mim é, um lugar que situa  
terra a cidade um lugar, bonito diferente dos  
outros, um lugar que situa no Pampa para  
mim isso é fronteira, mas moramos na subúrbia  
da fronteira num lugar gaúcho e especial para  
mim isso é fronteira...



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira é um lugar que  
vai para outro ou a pessoa  
viaja e sai da fronteira  
de onde ela mora e vai para  
outra.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira é uma cidade ligada ~~ou~~  
seja, fronteira é uma cidade  
junto a outra cidade



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

fronteira é o algo que tem a ver com campo animal, e também com nossa cidade



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por "fronteira".

fronteira pra mim é uma espécie  
de marcação que se refere a uma divisão  
de países um do outro.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Para mim a palavra fronteira vem do campo, é o campo verde, fronteira é os gaúchos chamarreando aqui um logo é a rainha da fronteira.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por "fronteira".

coisa gaúcha, Rainha da fronteira, Babe



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

É tipo fronteira com outro país, tipo Dage fronteira com a Uruguay sei lá.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira é quando nos possuímos de uma cidade por outra.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Fronteira é aonde a gente sai de uma cidade, tipo uma pessoa quer sair de uma cidade para outra, ele está atravessando a fronteira.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

*Fronteira é uma cidade que faz fronteira com  
outra cidade*



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

eu acho que fronteira  
é o nome da cidade rainha  
da fronteira.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

*É uma divisação entre ~~entre~~ um país*



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

éu acho que a fronteira  
do Brasil o amole tem  
vários ridoles e municípios  
e estados.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

FRONTEIRA PRA MIM É O QUE DIVIDE UM PAÍS  
DO OUTRO OU ESTADO.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”.

Eu acho que fronteira é: cidade onde tem pessoas, casas, animais etc.



6º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por "fronteira".  
*fronteira é  
é uma cidade como Bagé que faz a fronteira com  
o outro país como Bagé que faz  
a fronteira com o Uruguai.*



7º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”. Fique a vontade para citar exemplos e comentar o que sabe sobre o termo.

Fronteira é a divisa de uma cidade de outra, por exemplo Dourados é Fronteira com o Uruguay, existe países com Fronteira assim como existe cidades com fronteira, a gente ouve a palavra fronteira em tudo quanto é lugar, na rua, na televisão em tudo quanto é lugar.



8º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por “fronteira”. Fique a vontade para citar exemplos e comentar o que sabe sobre o termo.

Eu acho que são os campos que ligam uma cidade a outra. Bagé é vizinha da fronteira, por dar fronteira com Acigüá.

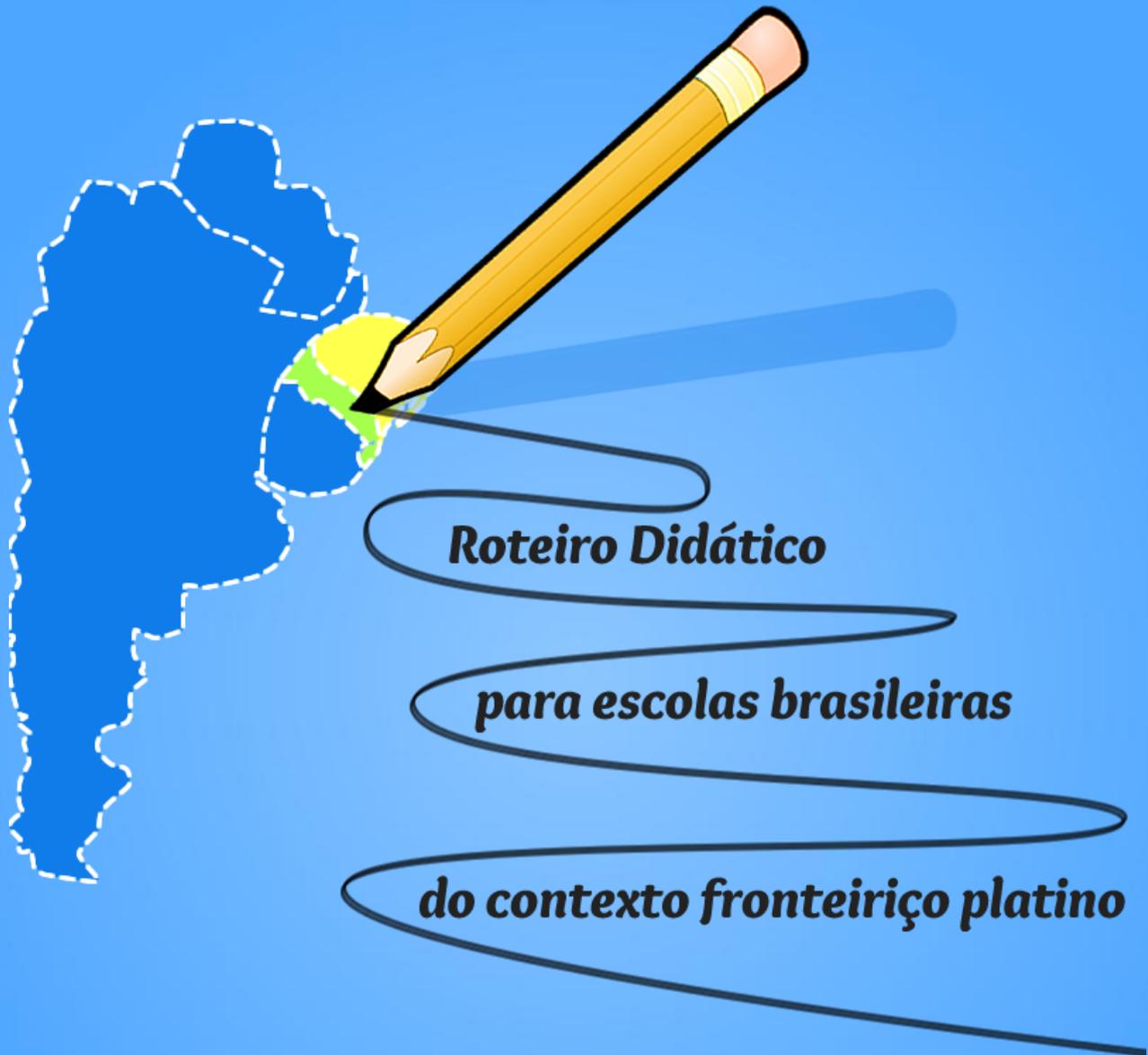


9º ano

---> Explique, com as suas palavras, o que você entende por "fronteira". Fique a vontade para citar exemplos e comentar o que sabe sobre o termo.

Fronteira para mim é o limite  
de algum lugar ou país.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS



***Roteiro Didático***  
***para escolas brasileiras***  
***do contexto fronteiriço platino***

Alana Nunes

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valesca Brasil Irala

## SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA.....	3
2 QUADRO DE OBJETIVOS .....	5
3 ATIVIDADES DO 1º CICLO .....	6
4 ATIVIDADES DO 2º CICLO .....	15
5 ATIVIDADES DO 3º CICLO .....	26
6 REFERÊNCIAS .....	32
7 ANEXOS.....	34



## 1 CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA...

Esse trabalho é fruto das reflexões desenvolvidas na minha dissertação, intitulada “Fronteira e Nação no espaço escolar: em direção a uma proposta de autoria docente”, orientada pela professora Valesca Brasil Irala e vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa. O objetivo desse roteiro é oferecer aos professores um conjunto de atividades pedagógicas pautadas na interculturalidade e voltadas a uma concepção integrada da fronteira e do espaço platino.

Compreendo como Espaço Platino a região abarcada pela bacia do Prata (Argentina, Paraguai e Uruguai) e Campanha Rio-grandense, por considerar que essa região, que compunha uma unidade socioterritorial no período pré-colonização (REICHEL, 2006), mantém, apesar das limitações geográficas posteriormente fixadas, elementos culturais em comum. No interior da região platina as fronteiras cumprem uma função integradora, favorecendo o encontro de povos, culturas, línguas e relações sociais variadas. Portanto, a forma particular com que as relações se constituem no cenário fronteiriço regional faz com que haja demandas de práticas pedagógicas afinadas com essa realidade, o que inclui, dentre outras questões, a desmistificação da ideia de nação enquanto comunidade política homogênea (HOBSBAWM, 2013; ANDERSON, 2008) e a construção de referências locais/regionais.

O roteiro está dividido em 3 ciclos, organizados, estes, por projetos temáticos diferentes mas relacionados entre si. A estruturação em ciclos, com vistas a flexibilização de fases próximas do desenvolvimento da aprendizagem, é compatível com uma pedagogia de projetos, onde se busca superar a fragmentação curricular concernente à periodização tradicional dos níveis de ensino (normalmente em séries). Cada ciclo, desse modo, abrange três níveis de ensino: o 1º Ciclo contém atividades aplicáveis a alunos pertencentes aos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano); o 2º Ciclo aos três anos seguintes (4º, 5º e 6º ano) e o 3º Ciclo aos três últimos anos (7º, 8º e 9º ano).

O 1º Ciclo apresenta o projeto “Labirinto de espelhos: quem sou eu/quem somos nós?’, cujas atividades buscam estimular o aluno a desenvolver uma concepção integrada de si e da realidade multifacetada em que está inserido. Espera-se que ele se reconheça como parte desse contexto, reconhecendo, também, múltiplas alteridades e construindo identificações interculturais. O 2º Ciclo apresenta o projeto “DissemiNação:

as idas e vindas que ocorre(ra)m na nossa região”, onde aspectos mais críticos dessa realidade são problematizados. Se no ciclo anterior, a ideia era promover identificações, neste, o foco é compreender o contexto sócio-político-cultural da formação regional. E, por fim, o 3º Ciclo, com o projeto “Indo ao Pampa”, sugere que, considerando-se parte constitutiva e constituinte desse espaço e reconhecendo criticamente suas múltiplas facetas, esse aluno(a) seja capaz de intervir no meio em que está, questionando as referências que lhe são oferecidas e construindo novas territorialidades. Em suma, o foco temático dos três projetos é semelhante e em seu conjunto eles comporiam uma relação dialética entre: reconhecer(-se), compreender e problematizar.

Esclareço que as diversas atividades aqui apresentadas não tem a intenção de abarcar o conjunto de reflexões presentes na dissertação, mas oferecer sugestões didático-pedagógicas que podem ser replicadas na íntegra ou dentro de projetos outros que dialoguem com o que o professor estiver desenvolvendo em sua aula. O roteiro é composto por projetos com atividades para aplicação com os alunos, imagens com exemplos de atividades realizadas com minha turma, dicas para os professores e “pingos de teoria” estrategicamente dispostos dentre as atividades.

Espero que esse material sirva de auxílio àquelas práticas que buscam renovar o olhar sobre a fronteira, que, pensada através das relações platinas, dispõe de novos e singulares elementos frente a uma América Latina plural. Do mesmo modo, repensando a fronteira, nos obrigamos também a repensar/renovar nossa posição no mundo enquanto sujeitos comprometidos com uma educação que valorize a diversidade e união dos nossos povos.

## 2 QUADRO DE OBJETIVOS

<b>Objetivo Geral:</b> Construir representações interculturais acerca dos grupos constituintes da região platina com base em referências múltiplas e regionais.	
1º CICLO	<p><b>Objetivos específicos:</b> desenvolver uma concepção integrada de si e do contexto em que vive; compreender-se parte integrante desse contexto; reconhecer diferenças e semelhanças; familiarizar-se com aspectos culturais dos povos historicamente constituintes da região; explorar as origens do seu núcleo familiar; expressar-se através da fotografia, lendo interpretando e produzindo imagens e compreendendo-as como um registro artístico da memória pessoal e coletiva; identificar a diversidade de povos na composição do nosso país.</p> <p><b>Estratégias didáticas utilizadas:</b> exercícios práticos de reconhecimento individual e coletivo; brincadeiras e dinâmicas; leitura e exploração de texto poético; confecção de uma árvore mapeando a formação cultural da região e as origens familiares; produção textual (desenho); leitura e interpretação de imagens; pesquisa no dicionário; registro de imagens do Pampa; seleção de fotos para a exposição; atividade com colagem.</p> <p><b>Recursos utilizados:</b> papel, lápis, lápis de cor, espelho, material fotocopiável (anexo), dicionário, aparelho para registro de imagens, jornais, livros e revistas.</p>
2º CICLO	<p><b>Objetivos específicos:</b> explorar o contexto sócio-político-cultural da formação regional; compreender o conceito de cultura; pesquisar a contribuição cultural de povos constituintes da região; reconhecer as características do gênero “carta”, considerando as especificidades de algumas modalidades desse gênero; refletir sobre a função integradora da fronteira; ser capaz de apreender as condições sócio-políticas geradoras de movimentos migratórios; valorizar o portunhol como prática lingüística legítima da fronteira; produzir uma carta.</p> <p><b>Estratégias didáticas utilizadas:</b> leitura, interpretação e exploração dos seguintes tipos de texto: tirinha, poema, carta (audiovisual, escrita e cartão-postal), música; dinâmica; pesquisa (cultura local); confecção de um cartão-postal; redação de uma carta.</p> <p><b>Recursos utilizados:</b> papel, lápis, aparelho de som, aparelho de vídeo, material fotocopiável (anexo).</p>
3º CICLO	<p><b>Objetivos específicos:</b> problematizar referências sócio-regionais dentro de uma perspectiva integrada e sustentável; compreender a função de textos biográficos; explorar elementos interculturais das culturas platinas; diferenciar fato e opinião; reconhecer as características dos gêneros “notícia” e “documentário”; ser capaz de produzir um mini-documentário.</p> <p><b>Estratégias didáticas utilizadas:</b> brainstorming; leitura, interpretação e exploração dos seguintes tipos de texto: música, biografia, documentário e notícia; exercício de distinção entre fato e opinião; pesquisa sobre o bioma Pampa; produção de um mini-documentário.</p> <p><b>Recursos utilizados:</b> aparelho de som, aparelho de vídeo, câmera, material fotocopiável (anexo).</p>

## 3 ATIVIDADES DO 1º CICLO

Projeto: “LABIRINTO DE ESPELHOS: QUEM SOU EU/QUEM SOMOS NÓS?”

Atividades:

1 – Dinâmica “A diversidade no espelho”: Em dupla coloquem-se frente ao espelho, observando seu reflexo e o de um colega. Atente para as seguintes questões:

- quem é o mais alto?
- a cor dos seus olhos é a mesma dos olhos do colega?
- o formato do seu rosto é parecido com o do seu colega?
- o cabelo é semelhante na cor, comprimento, textura (se é liso, crespo, cacheado, etc)? <sup>[1]</sup>
- a roupa que estão vestindo é semelhante?
- que outras diferenças possuem?
- e que semelhanças possuem?



2 – Faça uma lista das diferenças e semelhanças encontradas entre você e seu colega. Há mais diferenças ou semelhanças? Converse sobre isso com seus colegas e professora.

DIFERENÇAS	SEMELHANÇA

“Existir é ser chamado a existência em relação a uma alteridade, seu olhar ou lócus”

(BHABHA, 1998, p. 76)

3 – Somos diferentes em várias coisas: aparência, língua, religião... vamos explorar um pouco essas diferenças? Leia com atenção o poema abaixo:

**PESSOAS SÃO DIFERENTES**

São duas crianças lindas  
mas são muito diferentes!  
Uma é toda desdentada  
a outra é cheia de dentes...

Uma anda descabelada,  
a outra é cheia de pentes.  
Uma delas usa óculos  
e a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados  
a outra gosta de quentes  
Uma tem cabelos longos  
a outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,  
Aliás, nem mesmo tentes!  
São duas crianças lindas,  
mas são muito diferentes!

(Ruth Rocha)

a) Explique com as suas palavras sobre o que fala o poema.

b) Marque um “C” dentro do quadrado se a afirmação a seguir estiver correta e “E” se estiver errada:

Afirmção: A IDEIA CENTRAL DO POEMA ESTÁ PRESENTE NO TÍTULO!

4 – Pinte, no quadro abaixo, as características que você se identifica:

<b>DESDENTADA</b>	<b>DESCABELADA</b>	<b>GOSTA DE GELADOS</b>	<b>CABELOS LONGOS</b>
<b>CHEIA DE DENTES</b>	<b>“CHEIA DE PENTES”</b>	<b>GOSTA DE QUENTES</b>	<b>CABELOS CORTADOS “RENTES”*</b>

\*Converse com o seu professor(a) sobre esse termo e, se preciso, consulte um dicionário.

5 – Você sabe o por que de sermos tão diferentes? Nossa região é formada por pessoas pertencentes a grupos diversos, que vieram de várias partes do mundo e se misturaram com os povos indígenas que aqui moravam. Algumas vieram de países da África, outras de países europeus e, outras, de países sul-americanos que convivem conosco aqui pertinho. Com base na pesquisa que você e sua turma fizeram para conhecer um pouco mais do modo de vida de cada um desses povos\*, construam, em grupos, uma “árvore genealógica” com os povos que participaram da formação da nossa região.



Atividade não aplicada, desenvolvida como exemplo para esse trabalho.

→ como poderia se chamar essa árvore? Crie um nome para ela:

\*Professor(a), realize uma pesquisa anterior à esta atividade com seus alunos.

Sugestão de atividades para socialização dos trabalhos pesquisados:

- Feira intercultural
- Confeção de um álbum
- Exposição no saguão da escola
- Etc.

6 – Pesquise em casa a origem da sua família. Depois, construa uma árvore, como a que foi feita em sala de aula, mapeando a(s) origem(s) das pessoas que fazem parte da sua família.

ATENÇÃO: Você vai precisar da ajuda de seus pais/avós (ou qualquer outro membro da sua família) para realizar essa atividade.

“mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’”

(WALSH, 2006, p.21)

7 –

**SOLTANDO A IMAGINAÇÃO...**

Imagine que você acaba de encontrar uma criança da sua idade pertencente a alguma etnia indígena ou a algum dos povos pesquisados e que não fala a mesma língua que você. Você quer convidá-la para brincar, mas ainda não fez isso por conta da situação linguística. Faça, no espaço abaixo, um desenho para essa criança tentando comunicar a ela quem você é, como é o lugar onde você vive, etc.

Obs: essa atividade também pode ser aplicada em forma de dinâmica onde os alunos fariam mímicas.

8 – Preste atenção nas imagens abaixo\*:



Ave Veste-Amarela



Sororo (ou Graxaim)



Cobra (espécie não identificada pelo autor da foto)



Tachã



Flor (espécie não identificada pelo autor da foto)



Serrilhada (fronteira pampeana)

\*As imagens foram retiradas de um grupo no facebook chamado “Fotos do Bioma Pampa, criado para socialização de imagens do Pampa. O grupo pode ser acessado no link: <https://www.facebook.com/groups/330574247123517/?fref=ts>

Agora responda:

- a) Qual foto você gostou mais? Por que?
- b) Que sensações essas imagens transmitiram a você?
- c) Que palavras você usaria para definir a natureza do Pampa?

**VOCÊ SABIA?**

Os seres das imagens que você viu fazem parte da fauna e da flora do Pampa. Procure no dicionário o significado de FAUNA e FLORA e transcreva aqui.

FAUNA É \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

FLORA É \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9 – A palavra “pampa” é de origem indígena e significa “região plana”. Os primeiros habitantes das terras que atualmente formam a região sul do Brasil pertenciam a três tribos principais: Pampianos (descendentes dos charruas), Jê (ou Kaingang) e Guaranis (NOELLI, 1999-2000). Esses povos tinham uma relação muito próxima com a natureza, pois entendiam que mais do que ser admirada ou explorada, a natureza deveria ser sentida. Com base nisso, vamos fazer uma brincadeira?

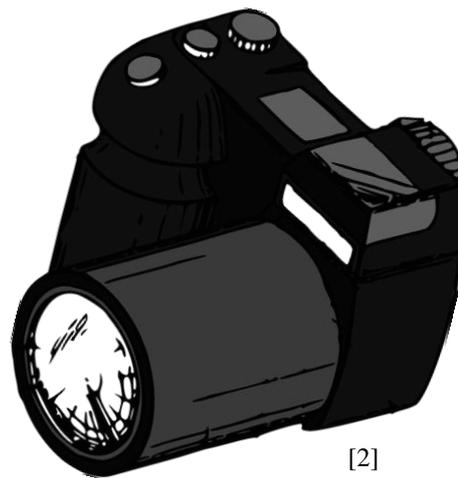
→ Vá até o pátio ou jardim da sua escola e contemple a natureza por alguns momentos. Tente identificar os sons que ela emite e as direções de onde vem.

→ Após, escolha um elemento da natureza que mais tenha lhe chamado atenção (pode ser uma flor, a grama, areia, insetos, etc) e guarde bem na memória.

→ Em uma roda de conversa posterior, exponha o motivo de ter escolhido esse elemento e o que ele transmite a você.

## 10 – Vamos lá! Você é o(a) fotógrafo(a) agora!!!

Com a ajuda da sua professora (e auxílio dos pais interessados em participar) registre, com câmeras fotográficas, celulares ou aparelhos afins, imagens do Pampa. Antes de fotografar, não esqueça de se perguntar por que escolheu aquela imagem e o que ela transmite a você. Bom trabalho!!!



Obs: professor(a), sugerimos mini- oficinas de fotografia para as crianças antes de realizar essa atividade. Nas oficinas podem ser exploradas questões estéticas, técnicas, vários pontos de vista para uma mesma imagem, etc.

11 – Seleção das fotos que farão parte da exposição da turma.

Em conjunto, selecionem imagens que irão compor um acervo a ser exposto na escola e/ou para a comunidade externa. Não esqueçam de inserir alguma imagem em que apareça os alunos, posto que, também são parte do Pampa. Inventem um nome bem criativo para a exposição fotográfica.

“uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas, principalmente , um novo ‘conteúdo de ensino ”.

(GERALDI, 2006, p. 45)

## 12 – Redescobrimo o Brasil...

O Brasil é muito grande! Cabem diversas pessoas e diferentes formas de ser/viver. Conhecendo um pouco mais sobre os povos que formaram a nossa região, podemos perceber que há muitos “Brasis” dentro do nosso país. E ainda existem várias outras regiões formadas por outros povos igualmente distintos.

Já que estamos redescobrimo o nosso país, a partir dos olhares do pampa, vamos compor uma nova bandeira baseados no que aprendemos?

→ Pesquise imagens em jornais, livros e revistas e faça uma colagem em parte da bandeira, compondo-a com os rostos das pessoas que você encontrar. Não esqueça que deve ser uma bandeira bem diversificada...



Atividade desenvolvida para ilustração nesse trabalho

Há várias opções...



Releitura do quadro “Operários” da Tarsila do Amaral

13 – Escreva uma frase para compor o centro dessa nova bandeira, baseada em valores que você julga importantes.

**Ps: sugestão de atividade para exploração do quadro “Operários”, caso haja interesse em trabalhar com releitura na atividade anterior.**

Atividades:

a) O quadro abaixo se chama “Operários” da pintora Tarsila do Amaral:



→ O que você vê nessa imagem?

→ O que aparece atrás dos personagens?

→ As pessoas na imagem são parecidas? Que idéia você acha que a artista quis passar?

b) Marque com um X a alternativa que indica a expressão no rosto das pessoas na imagem:

- Alegria
- Cansaço
- Raiva
- Medo
- Felicidade

→ Professor(a), leve outras obras da autora, assim como sua biografia, para explorar em aula.

“Houve, como sabemos, uma fragmentação desse discurso unificador. Os pobres e os oprimidos começaram a ganhar rostos (...)”

(STRECK, 2001, p. 77)

## 4 ATIVIDADES DO 2º CICLO

Projeto: “DissemiNação – AS IDAS E VINDAS QUE OCORRE(RA)M NA NOSSA REGIÃO

Atividades:

1 – Leia a tirinha abaixo e faça as atividades a seguir:



Fonte: Quino, Toda Mafalda

- a) Sobre o que Mafalda e Susanita conversavam no 1º quadrinho? Marque um “X” na alternativa correta:
- ( ) Conversavam sobre a profissão que seguiriam quando adultas.
  - ( ) Conversavam sobre sonhos e expectativas para o futuro.
  - ( ) Conversavam sobre a impossibilidade de ter o que desejavam.
- b) Qual argumento da Susanita deixou Mafalda sem resposta?
- c) O que torna essa tirinha engraçada? Em qual quadrinho está expresso o efeito de humor no texto?

- d) Leia a definição de cultura no quadro ao lado e responda se seria possível a Mafalda sair na rua sem cultura.

---



---



---



---



---



---



---

Cultura é o modo com as pessoas significam socialmente suas experiências dentro de um determinado grupo. Exemplo: A(s) cultura(s) gaucha(s) mobiliza(m) sentidos diversos dos da(s) cultura(s) nordestina(s) em relação à crenças, valores, folclores, variedade lingüística, culinária, etc.

Autoria própria

## 2 – FALANDO NISSO...

Por muito tempo os povos europeus que aqui chegaram acreditaram que os nativos do sul da América não possuíam cultura. Essa crença se deu devido aos europeus não conseguirem enxergar além da sua própria cultura. Para eles, só havia um modo correto de viver e esse modo situava-se dentro das práticas cristãs.

### Ocorre que...

A religiosidade indígena relaciona-se com divindades intimamente ligadas à natureza. O povo Guarani-Mbyá, por exemplo, encontram na PALAVRA um canal de comunicação direto com a alma.

Veja abaixo o trecho de um texto entoado oralmente em uma cerimônia Mbyá e registrado e transcrito por um pesquisador:

*“Quando a terra não existia,  
em meio à escuridão antiga,  
quando nada se conhecia  
fez com que se abrisse como flor a  
palavra fundamental,  
que com Ele se tornasse divinamente  
céu;  
isto fez Ñamandú, o pai verdadeiro, o  
primeiro.  
Conhecendo já para si a palavra fundamental  
que haveria de ser,  
da sabedoria contida em seu próprio  
ser de céu,  
por causa de seu saber  
que se abre em flor,  
conheceu para si mesmo o fundamento  
do amor ao outro.”*

- Leia mais de uma vez e demoradamente o texto acima. Procure sentir as palavras. Transcreva abaixo a frase ou trecho que mais souu belo para você.

- Com base no texto, identifique quais alternativas abaixo são aspectos importantes da cultura Guarany-Mbyá. Faça, juntamente com seu grupo, um cartaz com texto, imagem, colagem e o que mais você achar interessante para retratar essa realidade com base nas alternativas/palavras identificadas.

PALAVRA – ESCURIDÃO – TERRA – AMOR  
AO OUTRO – SABEDORIA – FLOR - NADA

- Como vimos, para os Mbyá a palavra é fonte de significados divinos. É através dela que atingimos a sabedoria contida no nosso “ser de céu”. Vamos fazer uma brincadeira usando da palavra para trazer à luz o melhor de nós?

Brincadeira “Palavras que se abrem em flor”: Cada aluno deverá ter uma folha de ofício colada as suas costas. Ao sinal da professora, os alunos começam a caminhar pela sala e deverão escrever nas costas do colega uma palavra que indique o que ele representa para o aluno que escreveu. Ao término do tempo, todos retiram suas folhas e guardam no coração as palavras dos colegas.

Dica: coloque uma música relaxante de fundo.

Professor(a), organize, se possível, uma viagem de estudos a algumas das Missões Jesuítico-guaranis e aldeias guaranis espalhadas pela região do Prata. Mostre aos alunos que os povos indígenas não estão no passado!



Povo Mbyá em São Miguel das Missões/RS

3 - Na cidade de Bagé//RS, faixa de fronteira com o Uruguai, muitos conjuntos habitacionais do programa federal Minha Casa Minha Vida foram nomeados em homenagem a tribos que viveram na região. Desse modo, há o Residencial Guarani, Residencial Guenoas, Residencial Charruaa...



Residencial Guenoas

Pesquise sobre cada um desses povos e suas contribuições para a cultura regional/nacional.

### VOCÊ SABIA?

Na cultura Guarani-Mbyá, “tekoá” é o lugar em que podemos ser aquilo que somos. Atualmente, o povo Mbyá está espalhado pela América do Sul, podendo ser encontrado desde o Paraguai até o sul do continente. Foi nessa região que assentaram sua cultura, há milênios de anos, e desenvolveram toda uma sociedade posteriormente dividida pelos limites impostos pelos europeus. Porém, esses limites não impediram e ainda não impedem a convivência entre os povos.

4 – A fronteira do Brasil com o Uruguai é um exemplo de situação em que o limite geográfico não é um obstáculo para a relação entre as pessoas. Veja o vídeo abaixo, desenvolvido por alunos do 6º ano de uma escola estadual pública localizada na faixa de fronteira Brasil/Uruguai. Esse trabalho classificou-se em 1º lugar no Festival Internacional de Cinema da Fronteira, realizado anualmente na região.

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=MS89bEgsh4>

5 – Com base no vídeo anterior, faça as atividades a seguir:

- ➔ Qual é o tema abordado no vídeo?
- ➔ Qual exemplo de semelhança cultural entre os povos da fronteira Brasil e Uruguai aparece no vídeo “A Carta”?
- ➔ De acordo com o vídeo, quem habitava os pampas antes da colonização portuguesa e espanhola?
- ➔ Por que você acha que o vídeo se chama “a Carta”?
- ➔ A quem é dirigida a carta que você acabou de assistir?
- ➔ Qual a função principal da carta produzida pelos alunos?
  - ( ) informar e contar sobre uma realidade regional que nem todos conhecem
  - ( ) sensibilizar e chamar a atenção sobre a beleza do lugar
  - ( ) divertir e emocionar
- ➔ “O tempo passa, vai passando...e com ele muitas verdades. Se houvesse cinema no tempo dos charruas talvez a gente tivesse muitas verdades pra contar”. Com base nessa fala narrada na carta, podemos considerar que: (marque apenas uma opção a cada dupla de alternativas)
  - ( ) existem muitas verdades
  - ( ) a verdade é uma só
  - ( ) a(s) verdade(s) muda (no tempo, no espaço, etc)
  - ( ) a(s) verdade(s) é imutável
  - ( ) nem todas as verdades são contadas
  - ( ) todas as verdades são contadas

“cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”  
(BAHKTIN, 2003, p. 281)

6 - Leia abaixo a transcrição da carta escrita coletivamente por alunos do 5º ano pertencentes a mesma escola onde foi produzido o vídeo anterior e endereçada à Associação de Imigrantes Haitianos de Caxias do Sul.

21/09/2015

Queridos membros da Associação de Imigrantes Haitianos de Caxias do Sul,

Nós, estudantes do 5º ano da escola Félix Contreiras Rodrigues (Bagé/RS), estamos muito felizes pela chegada de vocês. Vivemos em uma cidade conhecida como “Rainha da Fronteira” por ser pertinho do Uruguai e nossos países serem amigos. Aqui na região tomamos muito chimarrão e dividimos com os países vizinhos muitos outros hábitos, além de uma paisagem verde chamada de Pampa, onde moram muitas espécies de plantas e animais.

Na nossa fronteira as pessoas fazem as coisas juntas e aprendemos na escola que nossa cultura é misturada com muitas outras. Estamos estudando sobre migrações e o que cada povo contribuiu na formação do nosso estado. Os alemães, por exemplo, nos trouxeram muitas coisas gostosas como cuca, batata, salsicha, assim como a religião protestante e a cerveja também são presentes deles. Os italianos também vieram para cá e sua cultura nos trouxe pizza, vinho, macarronada, o costume de comer panetone no Natal e muitas outras coisas. Como vocês podem ver, o Brasil não é só dos brasileiros. Somos feitos de várias cores, religiões e costumes: os índios nos deram a caça e a pesca, os africanos a capoeira e a feijoada e os países vizinhos dividem conosco a cultura gaucha.

É muito bom conhecer culturas diferentes e vocês podem ensinar coisas novas para nós. Vimos uma reportagem na televisão onde aparecia um homem destratando um trabalhador de um posto de gasolina por ser haitiano..tentem evitar ficar perto dessas pessoas que tem preconceito (fica feio para elas não saberem sobre o nosso país e o nosso estado). Descobrimos que esse preconceito tem nome: se chama xenofobia. Mas, ficamos pensando, se esse território era dos índios, a maioria de nós não estaria aqui hoje se não fosse a imigração.

Percebemos também que nossos brinquedos vieram de diversas partes do mundo: alguns deles dizem “made in China”, outros dizem “made in France”, então nos perguntamos: Por que os brinquedos podem entrar e sair dos lugares e as pessoas não? Brinquedos e objetos são legais mas são as pessoas que ajudam na transformação do nosso país.

Nós ficamos tristes quando soubemos que um terremoto devastou o país de vocês. Estamos de braços abertos e muito gratos por terem escolhido o nosso país para se abrigar. Foi muito bom estudar e conhecer um pouco mais sobre o país de vocês e por isso queríamos saber, como está a vida aí em Caxias? Esperamos que esteja boa e que sejam felizes.

BEM – VINDOS!!!

(assinatura dos alunos)

7 - Questões:

- Sobre o que fala a carta?
- Como você acha que eles se sentiram ao ler a carta?
- De acordo com a pesquisa dos alunos, que outros povos vieram pra cá? Quais contribuições suas culturas nos trouxeram?



Trabalhos enviados juntamente com a carta à Associação de Imigrantes Haitianos

8 - Complete a tabela abaixo referente às informações contidas na carta aos haitianos.

<b>A quem se destina?</b>	
<b>Quem escreveu a carta?</b>	
<b>De que cidade foi remetida a carta e em que data?</b>	
<b>Qual o assunto da carta?</b>	

9 – A estrutura básica de uma carta contém: local, data, saudação, assunto, despedida, assinatura. No vídeo “A Carta” é possível encontrar as informações mencionadas (a quem se dirige, quem está enviando, assunto, etc)?

10 – Quais elementos diferenciam a carta filmada da carta escrita aos haitianos?

11 – Tanto no conteúdo da carta filmada quanto no da carta escrita, a fronteira aparece como um lugar de integração.

Retire um trecho da carta anterior que confirme isso:

12 – Sabemos que a fronteira é um lugar de encontros. Nela encontram-se pessoas, culturas, línguas, etc. O contato lingüístico na fronteira Brasil/Uruguai gerou o Portunhol, uma realidade lingüística que materializa diferentes relações entre as pessoas e o modo como utilizam a língua na fronteira. Sendo assim, não há um único portunhol, mas vários, pois várias são as formas de se relacionar com a língua nesse contexto específico. Leia com atenção os poemas abaixo, escrito por um autor fronteiriço da cidade de Artigas:

#### POEMA 34

Mi madre falava mui bien, yo intendia.  
*Fabi andá faser los deber,* yo fasía.  
*Fabi traseme meio litro de leite,* yo trasía.  
*Desí para doña Cora que amaña le pago,* yo disía.  
*Deya iso guri i yo deiyava.*  
 Mas mi maestra no intendía.  
 Mandava cartas en mi caderno  
 Todo con rojo (igualesito su cara) i asinava  
 imbaiyo.  
 Mas mi madre no intendía.  
 Le iso para mi mijo i yo leía.  
 Mas mi madre no intendía.  
*Qué fiseste meu fío, te dice que te portaras bien*  
 I yo me portava.  
 A historia se repitió por muintos mes.  
 Mi maestra iscrevía mas mi madre no intendía.  
 Mi maestra iscrevía mas mi madre no intendía.  
 Intonses serto día mi madre intendió i dice:  
*Meu fío, tu terás que deiyá la iscuela*  
 I yo deiyé.

(Fabian Severo)

#### POEMA 57

Nos semo da frontera  
 como u sol qui nace alí tras us ucalito  
 alumeia todo u día incima du río  
 y vai durmí la despós da casa dus Rodríguez.

Da frontera como a lúa  
 que hace la noche casi día  
 deitando luar nas maryen del Cuareim.

Como el viento  
 que hace bailar las bandera  
 como a yuva  
 que lleva us ranyo deles yunto con los nuestro.

Todos nos semo da frontera  
 como eses pásaro avuando de la pra qui  
 cantando un idioma que todos intenden.

Viamo da frontera  
 vamo pra frontera  
 como us avó y nuestros hijo  
 cumendo el pan que u diabo amasó  
 sofrendo neste fin de mundo.

(Fabian Severo)

## Sobre os poemas anteriores...

- Você teve dificuldade para entender alguma palavra ou frase de algum dos poemas?
- O “poema 34” retrata uma dificuldade de entendimento entre a mãe do menino e a professora. Que sugestão você daria para resolver a situação?



Sarau Intercultural realizado em 2105

- No “poema 57” o autor compara o fato de ser da fronteira com elementos da natureza. Quais são eles?
- Você concorda com o termo “fin de mundo” que o autor usa para se referir a fronteira? Por que?



Apresentação no Sarau Intercultural

Professor(a), leve mais obras de arte fronteiriças para as aulas e proponha um sarau ou algum outro evento artístico.

13 – A fronteira, mencionada nas cartas anteriores – a carta escrita e a carta audiovisual – é retratada como um lugar especial. Vimos também que existem várias formas de se fazer uma carta. Vamos escutar a música abaixo:

**E.C.T**

Tava com um cara que carimba postais  
Que por descuido abriu uma carta que voltou  
Levou um susto que lhe abriu a boca  
Esse recado veio pra mim, não pro senhor.

Recebo crack, colante, dinheiro parco embrulhado  
Em papel carbono e barbante, até cabelo cortado  
Retrato de 3 x 4 pra batizado distante  
Mas isso aqui meu senhor, é uma carta de amor

Levo o mundo e não vou lá (4x)

Mas esse cara tem a língua solta  
A minha carta ele musicou  
Tava em casa, a vitamina pronta  
Ouvi no rádio a minha carta de amor

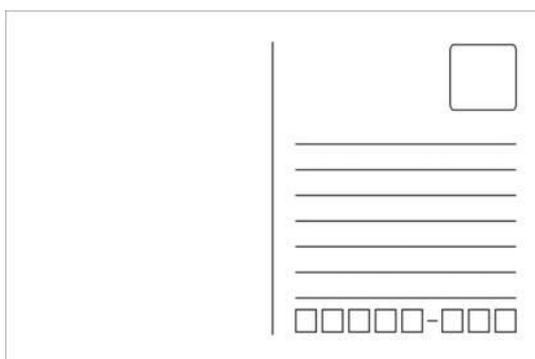
Dizendo "eu caso contente, papel passado,  
presente  
Desembrulhado, vestido, eu volto logo me espera  
Não brigue nunca comigo, eu quero ver nossos  
filhos  
O professor me ensinou, fazer uma carta de amor"

(Nando Reis)

Que tipo de texto o carimbador encontrou quando abriu a correspondência que voltou?

**Existe, ainda, um tipo simplificado de carta muito breve chamada CARTÃO – POSTAL. O cartão-postal é um cartão ilustrado num dos lados (normalmente com fotos de alguma cidade ou ponto turístico), para ser enviado pelo correio sem necessidade do uso de envelope. Há espaço para data, local e uma mensagem curta.**

14 – Vamos confeccionar um cartão-postal com a paisagem da fronteira? Você poderá enviá-lo a um amigo que mora em um local distante e não conhece a beleza da nossa região.



Ex. de cartão-postal da fronteira pampeana

15 – Nossa fronteira é móvel e por ela passou muitos povos que ajudaram a construir nossa região. Hoje em dia muitas pessoas de diferentes nacionalidades continuam migrando em busca de melhores condições de vida. Um exemplo são os haitianos e senegaleses que estão migrando em massa para o sul do Brasil e em menor quantidade para países vizinhos como Uruguai e Argentina. Escolha um grupo de imigrantes contemporâneos que viva na sua região e procure saber:

- ➔ De onde eles vieram;
- ➔ Que motivos os levaram a sair do seu país de origem;
- ➔ Como chegaram até a sua região;
- ➔ Como vivem e que problemas enfrenta(ra)m?

Dica: professor(a), a exposição “êxodos”, de Sebastião Salgado, é uma boa forma de explorar as muitas faces da mobilidade na sociedade contemporânea.

16 – Após a pesquisa, reúna-se com sua turma ou com um grupo, e escreva uma carta endereçada a esses imigrantes ou a alguma associação/organização que os ampare. Conhecendo melhor o contexto de sua vinda você certamente terá o que dizer a eles. Fique a vontade para escolher o tipo de carta que achar mais conveniente.

**PARA VOCÊ  
SE  
INSPIRAR!!!**

<https://www.youtube.com/watch?v=CU6id0U2hGA> (música “Encontros e Desencontros” da cantora Maria Rita)

<https://www.youtube.com/watch?v=0FMltqezaOc> (música “Frontera” do cantor Jorge Drexler)

“O fato de que Estados-nações não são de maneira alguma culturalmente uniformes em si mesmos é convenientemente negligenciado, pois as comunidades políticas localizadas são concebidas como homogêneas” (SILVA, 2012, p. 24)

## 5 ATIVIDADES DO 3º CICLO

Projeto: INDO AO PAMPA

Atividades:

1 – Ouça com atenção a música abaixo.

### Indo Ao Pampa

Vou num carro são  
Sigo essa frente fria  
Pampa a dentro e através  
Desde o que é Libres sigo livre  
E me espalho sob o céu  
Que estende tanta luz  
No campo verde a meus pés

O que vejo lá?  
Mata nativa instiga o olho  
Que só visa me levar  
Sobe fumaça branca  
E a pupila se abre pra avisar  
Se há fumaça, há farrapos por lá

Eu acho que é bem

Eu indo ao pampa  
O pampa indo em mim

Quase ano 2.000  
Mas de repente avanço  
A mil e oitocentos e trinta e oito  
Eu digo avanço porque é claro  
Que os homens por ali  
Estão pra lá dos homens do ano 2.000

Oigalê, que tal!  
Sou o futuro imperfeito  
De um passado sem lugar  
Com a missão de olhar pra tudo  
E em tudo viajar  
Pra não ser só um cego  
Num espaço sem ar  
Eu acho que é bem

Eu indo ao pampa  
O pampa indo em mim

Diz um capitão:  
"Seja bem vindo, hombre  
Nosso tempo é todo teu  
Tempo de morte, dor e fome  
Mas tempo de pelear  
Onde as idéias  
Não são cegas sem ar

Só vou te pedir  
A montaria, exausta  
Não consegue mais andar  
Que a partir de agora  
Seja nosso o carro em que estás  
Pois só um carro são  
Nos pode levar"

E lá vamos nós  
Seguindo a frente fria  
Pampa a dentro e através  
Séculos XIX e XXI fundidos sob o céu  
Que estende tanta luz  
No campo rubro a meus pés

Eu indo ao pampa  
O pampa indo em mim

(Vítor Ramil)

3 – Brainstorming (tempestade de idéias).

Atividade coletiva: os alunos vão dizendo palavras e ideias que forem surgindo na sua mente a partir da música. A professora anota tudo no quadro e deixa as palavras por lá. Por enquanto, nenhuma conversa será feita a respeito.

4 – Você já havia escutado alguma música do Vítor Ramil? O cantor, compositor e escritor Vítor Ramil tem uma longa trajetória artística no sul do Brasil. Veja abaixo uma mini-biografia do artista, adaptada de dados extraídos da Wikipédia.

Vítor Hugo Alves Ramil nasceu em Pelotas no dia 07 de abril de 1962. Criado em uma família de músicos, aos 18 anos gravou seu primeiro disco: Estrela, Estrela. Em 1984 lançou o disco “A paixão de V”, produzido por seus irmãos, também músicos, Kleiton e Kledir. O álbum apresentava uma diversidade de canções, que misturavam elementos clássicos com populares e regionais. Em 1987 muda-se para Porto Alegre e lança o disco “Tango”, com menos diversidade que o anterior e mais profundidade nas letras das canções. Nos anos seguintes, Vítor dedicou-se a fazer shows, criando um personagem – o Barão de Satolep – que o acompanhava em muitas de suas performances. Lançou o primeiro livro em 1995, intitulado “Pequod”, novela ficcional inspirada na infância do autor e nas andanças no extremo sul do Brasil e Uruguai. No mesmo ano lança o CD “À beça” em tiragem reduzida. No ano de 1997, seu álbum “Ramilonga – a estética do frio” o artista passeia pelo imaginário gaúcho através da milonga, ritmo comum ao Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina. Seu próximo álbum, Tambong, foi gravado em Buenos Aires e lançado no ano 2000. Vítor mescla, nesse álbum, a musicalidade e poesia brasileira com a dos países do Prata. Os anos seguintes foram de apresentações e shows nacionais e internacionais. Ainda em Buenos Aires, o cantor lança o disco “Longes”, em 2004, e “Delibáb” (com músicas em português e espanhol), em 2010, consolidando-se como um dos maiores expoentes da música e da cultura platina.

Autoria própria

- ➔ Faça uma linha do tempo com os anos e os fatos da vida do cantor Vítor Ramil que constam na mini-biografia.
- ➔ Elabore um texto autobiográfico contando um pouco da sua história, principais lembranças e fatos relevantes da sua vida.

**Biografia** é um texto onde é narrada a história de vida de uma pessoa.

**Autobiografia** é um texto onde uma pessoa narra sua própria história de vida.

5 – Vamos assistir agora o documentário “A linha fria do horizonte” que aborda o conjunto estético das músicas platinas através de entrevistas, shows e paisagens regionais. O filme mostra uma forma específica de fazer arte, caracterizada pela integração cultural de alguns dos países do Prata. Vítor Ramil é um dos principais proponentes dessa perspectiva artística ao propor uma “estética do frio”.

Você pode encontrar os episódios completos aqui:  
<http://www.televideoteca.com.br/canal-brasil/a-linha-fria-do-horizonte>

A **estética**, na filosofia, diz respeito as formas como “belo” se relaciona com a sensibilidade humana.

6 – Roda de conversa. Questões que podem ser exploradas na roda:

- Gostaram do filme? Por que? O que mais chamou atenção de vocês?
- Conheciam algum dos artistas retratados?
- Vocês concordam que existe uma cena cultural comum entre esses artistas?
- Que elementos caracterizam essa cena?
- Acham que esse mesmo cenário cultural existe entre as pessoas?
- É possível fazer uma relação entre o que assistiram no documentário e as idéias que tiveram a partir da música “Indo ao Pampa”?

7 – Pelo que você pode ver, o documentário é um tipo de obra:

- ( ) ficcional                      ( ) uma versão artística da realidade

### Fique atento!

Ao ler um texto, é necessário sabermos distinguir o que nele é fato e o que é uma versão sobre o fato e/ou uma opinião.

8 -

Professor(a), explore com seus alunos a relação intercultural entre os países platinos.



Atividade aplicada com minha turma

9 – Leia a seguir um trecho do livro “Borges: Esplendor e Derrota”, biografia do escritor Jorge Luís Borges escrita por sua amiga Maria Vásques. Nesse trecho ela aborda a viagem de Borges à fronteira Brasil/Uruguai.

“Naqueles dias a fronteira entre o Uruguai e o Brasil, perto do campo de Amorim, existia, salvo por alguns acidentes naturais, somente nos mapas. A cidade de Rivera se confundia com a brasileira de Santa Anna (sic) do Livramento; a fronteira era uma longa avenida aberta sem nenhum posto de aduana, igual à cidade do Chuí. Contrabandeava-se tudo, em especial gado. A vida própria e a alheia valiam tão pouco que se matava por uma irritação casual e momentânea; às vezes por menos. Borges só tinha observado este tipo de vida nos romances e nos filmes americanos de faroeste. Assim ele e Amorim viram num café de Santa Anna matar a um homem. Em uma mesa estava sentado, bebendo, o capanga (guarda-costas) de um homem importante. Um infeliz bêbado, dizendo inconveniências dele se aproximou demasiado e o outro, sem sair do lugar, tirou o revólver e o matou com dois balaços. No dia seguinte, o assassino, intocável para a justiça, estava novamente no café jogando cartas. (...) O ato de violência que presenciou alimentou de tal modo a imaginação de Borges, que pelo menos cinco contos seus, escritos anos depois, tiveram relação com este fato (...)”

→ Identifique, nos trechos destacados da biografia de Borges, o que é fato e o que é opinião. Escreva a palavra FATO/OPINIÃO nos retângulos abaixo.

- a) “A fronteira era uma longa avenida aberta sem nenhum posto de aduana”

- b) “Contrabandeava-se tudo, em especial gado”

### Diferença entre FATO e OPINIÃO:

**FATO:** Coisa realizada; acontecimento; de fato: com efeito, na verdade; ao fato: com conhecimento.

**OPINIÃO:** Modo de ver pessoal; juízo que se forma de alguém ou de alguma coisa; manifestação das idéias individuais a respeito de algo ou alguém.

Como você pode ver, o fato está ligado ao real enquanto a opinião está associada ao juízo pessoal.

Fonte: dicionário Aurélio ([www.dicionariodoaurelio.com](http://www.dicionariodoaurelio.com))

- c) “A vida própria e a alheia valem tão pouco que se matava por uma irritação casual e momentânea”.

- d) “Um infeliz bêbado (...)”

- e) “No dia seguinte, o assassino, intocável para a justiça, estava novamente no café jogando cartas”.

“A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo”

(FREIRE, 1994)

- ➔ Sublinhe, dentre as frases acima que você identificou como opinião, as palavras e/ou termos que indicam se tratar de um juízo pessoal.

10 – O mesmo Pampa que é pano de fundo para integrações artísticas e inspiração para a literatura de Borges, está passando por graves problemas ambientais. Leia com atenção o fragmento de uma notícia relacionada ao Bioma Pampa.

### POUCO VALORIZADO, PAMPA PERDE 54% DE SUA ÁREA ORIGINAL

“A destruição intensa da **biodiversidade** da região tem, apenas, um culpado: o **desmatamento**, que é praticado no bioma para possibilitar a realização de **atividades agropecuárias** insustentáveis. Entre as mais comuns estão a produção de papel e arroz e a pecuária intensiva, que acontecem, principalmente, na cidade de Alegrete, segundo levantamento feito pelo Ibama”.

(trecho de uma notícia extraída do site  
“<http://planetasustentavel.abril.com.br>”)

Agora responda:

- De acordo com a notícia, qual fator está ocasionando a destruição da biodiversidade no pampa e por que?
- Que outras informações aparecem no trecho da notícia?
- Na sua opinião, para que serve uma notícia?
- Em quais meios costuma circular esse tipo de texto?
- Pesquise outras notícias atuais a respeito desse assunto e se informe sobre o que está acontecendo com o nosso bioma. Traga para socializar com os colegas.
- Uma notícia está (ou deve estar) relacionada a:  
( ) um fato                      ( ) uma opinião

### 11 – ENTÃO VIMOS QUE...

- ➔ A notícia tem por função veicular um fato, uma ocorrência e/ou um acontecimento socialmente relevante de forma precisa e objetiva.
- ➔ O documentário é um olhar sobre um fato/acontecimento. Uma versão artística e elaborada no tratamento de um assunto.

Trabalho em grupo: elaborem um mini-documentário sobre formas sustentáveis de uso do Bioma Pampa. Vocês podem visitar ecovilas, institutos de permacultura, acampamentos do MST (o movimento prega uma educação agroecológica), etc. O importante é que revelem uma outra forma de se relacionar com o pampa, propondo alternativas sustentáveis na relação pessoa-natureza. Seja criativo e bom trabalho!!

Dica: façam um Brainstorming como primeira atividade no grupo.

#### MODELO DE ESTRUTURA DE ROTEIRO (SIMPLIFICADO)

1º passo: escolha um tema e/ou um foco para o tema.

2º passo: pesquise aprofundadamente sobre o tema escolhido.

3º passo: crie um resumo.

4º passo: descreva as principais cenas e cenários.

5º passo: escreva perguntas para entrevistar especialistas.

6º passo: descreva a ordem dos acontecimentos que irão compor seu vídeo, bem como os ambientes, as falas e as ações.

## 6 REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

COELHO, L (Dir.) *A Linha Fria do Horizonte*. Linha Fria Filmes, 2014. 1 DVD (98 min).

FERREIRA, R. A carta. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_MS89bEgsh4](https://www.youtube.com/watch?v=_MS89bEgsh4)> Acesso em: 13 dez. 2015.

FOTOS DO BIOMA PAMPA (pág.). Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/330574247123517/?fref=ts>> Acesso em: 22 jan. 2016.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Paz e Terra. 1994.

GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo : Ática, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LAVADO, Joaquín Salvador (Quino). *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

NOELLI, F. S. *A ocupação humana na região Sul do Brasil: Arqueologia, debates e perspectivas 1872-2000*. São Paulo, Revista da USP, n. 44, p. 218- 269, 1999-2000.

REICHEL, H. J. Fronteiras no espaço platino. In: BOEIRA, N; GOLIN, T. Colônia. 1.ed. Passo Fundo: Méritos, v.1, 2006. Cap. 2. *Coleção História Geral do Rio Grande do Sul*

SEVERO, F. *Noite nu Norte: Poemas em Português*. Montevideo: Ediciones Del Rincón, 2010.

SILVA, Regina C. Fronteiras nacionais e configurações socioculturais. In: *Interdisciplinaridade e fronteiras*. Cascavel: Edunioeste, 2012

STRECK, Danilo R. *Fontes da Pedagogia Latinoamericana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001.

VÁZQUEZ, M. *Jorge Luís Borges: esplendor e derrota*. Trad. Carlos Nougué, Rio de Janeiro: Record, 199

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial'. In: WALSH, C. et al. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

[1] Disponível em: <<http://publicdomainvectors.org/pt/vetorial-gratis/Clip-art-vector-da-crian%C3%A7a-com-um-espelho-de-m%C3%A3o/31362.html>> Acesso em: 30 jan. 2016

[2] Disponível em: <<http://publicdomainvectors.org/pt/vetorial-gratis/Imagem-vetorial-de-c%C3%A2mera/10415.html>> Acesso em: 30 jan. 2016

7 ANEXOS

7.1 Material fotocopiável (1º Ciclo, atividade 8)





7.2 Material fotocopiável (2º Ciclo, atividade 14)

The image shows a blank template for a postcard or envelope. It consists of a large rectangular frame. On the right side, there is a vertical line. To the right of this line, there is a square box in the top right corner. Below the square box, there are seven horizontal lines for an address. At the bottom right, there is a zip code format consisting of five boxes followed by a hyphen and three more boxes.

## 7.3 Material fotocopiável (3º Ciclo, atividade 11)

## MODELO DE ESTRUTURA DE ROTEIRO (SIMPLIFICADO)

1º passo: escolha um tema e/ou um foco para o tema.

2º passo: pesquise aprofundadamente sobre o tema escolhido.

3º passo: crie um resumo.

4º passo: descreva as principais cenas e cenários.

5º passo: escreva perguntas para entrevistar especialistas.

6º passo: descreva a ordem dos acontecimentos que irão compor seu vídeo, bem como os ambientes, as falas e as ações.