

## **A MEMÓRIA DISCURSIVA DE IMIGRANTE NO ESPAÇO ESCOLAR DE FRONTEIRA**

Lourdes Serafim da Silva<sup>1</sup>  
Joelma Aparecida Bressanin<sup>2</sup>

Pautados nos estudos da História das Ideias Linguísticas articulada com Análise do Discurso de linha materialista, formulada por Pêcheux, na França e desenvolvida por Eni Orlandi, no Brasil, buscamos, neste trabalho, compreender a relação entre línguas e falantes no espaço enunciativo da fronteira. Propomos apresentar algumas reflexões por meio da análise dos documentos legais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), no que se referem ao ensino de língua portuguesa para alunos imigrantes.

Entendemos que o ensino em região de fronteira tem especificidades que devem ser consideradas, uma vez que sujeitos imigrantes se inserem nesse espaço. O aluno boliviano, por exemplo, falante do espanhol, que imigra para o Brasil, passa a estudar em escolas que têm o português como idioma nacional. As aulas são ministradas nesse idioma e se pautam na produção literária, histórica e cultural da língua portuguesa, assim, promovendo uma interdição da língua falada no seu país.

Nessa direção, ancoramo-nos na Análise do Discurso que considera a linguagem em seu aspecto linguístico e histórico, ambos constitutivos do sujeito do discurso e dos sentidos, conforme ressalta Eni Orlandi (2001, p. 36-37):

[...] a análise do discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos, que (o) significam. O que permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT/Cáceres-MT. Bolsista FAPEMAT.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT/Cáceres-MT.

A linguagem enquanto prática simbólica nos leva a pensar nos processos de identificação do sujeito com a língua e com a história, pois “ao significar, o sujeito se significa” (ORLANDI, 2001, p. 22). Desta forma, a dificuldade de o aluno imigrante aprender a outra língua se relaciona com o modo como a língua portuguesa é significada, ora como língua estrangeira, ora na sua relação com a língua estrangeira.

Assim, analisamos a seguir os documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação e pelo governo do estado de Mato Grosso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (2010), respectivamente, sobre o que orientam para o trabalho com sujeitos imigrantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) conceituam a língua como um sistema de signos histórico e social que possibilita ao sujeito significar o mundo e a sociedade. Vejamos:

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998. p. 20)

Desta forma, vemos que os PCNs tomam a linguagem numa perspectiva pragmática, que possibilita aos sujeitos apreender o sistema linguístico relacionado ao seu uso, ou seja, “seus significados culturais” para entenderem e interpretarem a realidade e a si mesmo. Os documentos reforçam o imaginário de língua homogênea, transparente e única. Diante disso, questionamos: como são tratadas as diferenças? Não há lugar para as outras línguas?

O volume de língua estrangeira dos PCNs, no que se refere ao aluno imigrante, cita que “a convivência entre a comunidade local e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar” (BRASIL, 2010, p. 23), mas somente sugere a inclusão da língua estrangeira como segunda língua. E complementa: “por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o

português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.” (BRASIL, Ibidem)

Observamos nos excertos acima que os documentos deixam uma lacuna sobre o bilinguismo, principalmente, na região de fronteira, já que a presença de sujeitos imigrantes é expressiva nas escolas brasileiras, em especial, no Estado de Mato Grosso, onde desenvolvemos nossa pesquisa. Ademais, os PCNs consideram que “a convivência entre a comunidade local e imigrantes” pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar, mas não garantem em que medida esta será realizada, nem de que modo a instituição escolar poderá atender essas especificidades. Nessa direção, indagamos: como a inclusão de uma dada língua estrangeira no currículo escolar como segunda língua assegura ao sujeito imigrante boliviano se identificar com a(s) língua(s)? Como essas línguas (nacional e materna) são significadas na escola?

Observando também os PCNs, referentes à Pluralidade Cultural, chama-nos a atenção o modo como propõem “novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais (negros, índios, imigrantes, migrantes) que a produziram” (p. 51) e ainda que “as questões de história desses povos requerem um tratamento cuidadoso por parte da escola.” (p. 52).

Vemos nesses documentos, que ao fazerem menção aos diferentes grupos sociais que constituem a formação social brasileira, produzem o apagamento do político nessa relação. Colocam todas as etnias em um mesmo grupo, enquanto “povos” que produziram uma história que precisa ser contada de modo “cuidadoso por parte da escola”. Em outras palavras, uma história que sempre foi narrada pelo colonizador, produzindo seus efeitos. Efeitos de uma colonização linguística, que apaga a tensão entre línguas, e que ainda ressoam nas políticas públicas de ensino no Brasil. Cabe observar que a compreensão de político, na perspectiva discursiva, está no fato de que os sentidos são divididos, ainda que “pareçam” os mesmos para todo mundo, não o são. E essa divisão tem a ver com o fato de que sociedade que é estruturada por relações de poder que significam estas divisões (ORLANDI, 2010).

Nesse sentido, observamos que há uma interdição da língua falada pelo sujeito imigrante, pois ao chegar à escola brasileira entra em contato com uma

língua diversa da sua língua materna, que não está autorizada a circular nesse espaço, como nos aponta Zoppi-Fontana (2003, p. 275):

[...] o estudo de práticas discursivas definidas por processos de identificação a partir dos quais o sujeito do discurso se constitui na sua concreta função de enunciador afetado por uma desqualificação, uma deslegitimação e, inclusive, uma interdição desse seu dizer. Posições de sujeito que se caracterizam por um esvaziamento/silenciamento da função enunciativa que afeta tanto os processos de constituição do sujeito quanto os efeitos dos enunciados aí produzidos, cujas formulações sofrem restrições de circulação.

Cabe destacar que o conhecimento linguístico que os alunos trazem está relacionado com as práticas sociais que eles vivenciam fora da sala de aula, em sua língua. Esse conhecimento é interditado, pois a escola só permite que o aluno produza textos orais e escritos em língua portuguesa. Na maioria das situações, a memória discursiva desses sujeitos é silenciada nas práticas pedagógicas da escola.

Sobre a memória discursiva, Pêcheux (*apud* ACHARD, 1999, p. 50) diz que a memória deve ser entendida não no sentido não psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, social inscrita em práticas. A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto, vem restabelecer os “implícitos”, quer dizer, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos. Desta forma, não é o sujeito psicológico, mas a memória social. Isto implica pensar o sujeito social que enuncia. O autor afirma que:

[...] o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como sujeito falante. (PÊCHEUX, 1997, p. 167)

Ao silenciar a memória de língua do sujeito imigrante os documentos oficiais como os PCNs e as Orientações Curriculares de Mato Grosso não consideram o pré-construído no qual o falante tem sua memória de língua formada e da qual lança mão ao enunciar.

Acerca da memória de língua, Payer (2009, p. 44) argumenta que os processos de identificação do sujeito com as línguas “são processos que funcionam insidiosamente, muitas vezes à sua revelia, sob o modo do esquecimento ou

persistência remota das materialidades, como memória”. O aluno imigrante constitui-se como sujeito que traz consigo a memória de sua língua na materialidade da língua ensinada na escola. Ainda, conforme Payer (Idem, p. 39), “a questão passa por compreender o modo como essas línguas apagadas na história funcionam em processos discursivos atuais”. E esse é o eixo norteador da nossa pesquisa: compreender o funcionamento de processos discursivos que se manifestam em práticas de linguagem com sujeitos bolivianos que estudam em escolas de fronteira.

Pois, muitas palavras do espanhol falado na Bolívia são largamente empregadas no Brasil, mas ao adentrar o espaço escolar brasileiro, o aluno imigrante se vê frente a uma constituição de língua diversa da sua e a partir daí, esta “nova” língua se tornará oficial para ele. Toda a constituição do sujeito social, histórico é silenciada, para ingressar numa outra língua. Sua memória discursiva é interdita. Mas pode ressoar em espaços discursivos /enunciativos, uma vez que a língua é sujeita a falha, aos deslizos, aos equívocos, que segundo Ferreira (2010, p. 9), “constituem-se em elementos estruturantes incontornáveis do próprio da língua, do seu real”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Propomos o estudo de políticas públicas de ensino em Mato Grosso, legitimadas pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2010), que se baseiam em concepções educativas na perspectiva do conhecimento, da inclusão e da mudança social e pelos PCNs (1998), conforme recortes apresentados. Objetivamos compreender o modo de inclusão do aluno imigrante no espaço escolar brasileiro, em que a língua nacional é a portuguesa, constituída no processo de colonização que promoveu a interdição de outras línguas faladas no Brasil. E, observamos que apesar de as condições de produção serem outras, as práticas propostas se repetem, por meio de um processo de denegação de fronteiras.

A análise do discurso nos permitiu observar que as políticas públicas que tratam do ensino de línguas não consideram o aluno imigrante enquanto sujeito social, histórico, atravessado por uma memória discursiva. E compreender que é preciso considerar o fato de o aluno imigrante constituir-se como sujeito que traz

consigo a memória de sua língua materna na relação que se estabelece com a língua ensinada/praticada na escola. Desta forma, torna-se necessário criar condições para que o aluno imigrante se sinta sujeito no processo educativo em que está envolvido. E entendemos que a escola deve começar a transformar as aulas em espaços sociais acessíveis àqueles que nela ingressam, por meio de práticas de linguagem mais significativas tanto para brasileiros como para imigrantes, para de fato a inclusão citada pelas políticas de ensino propostas para Mato Grosso possa acontecer.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª à 8ª séries*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. In: *Organon 48*. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 24, Número 48. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

MATO GROSSO. *Orientações Curriculares: área de linguagens - Educação Básica*. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas, Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, Campinas, SP. Vozes, 2 ed. 2001.

PAYER, Maria Onice. O trabalho com a língua como lugar de memória. In: *Synergies Brésil*. n° 7 - 2009 pp. 37-46.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas SP: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. Identidades (in) formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. In: *Organon 35*: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 17, Número 35, Porto Alegre: UFRGS, 2003.