



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**O (IN)CÔMODO HIBRIDISMO LINGUÍSTICO DOS ALUNOS NA FRONTEIRA
BRASIL/URUGUAI: O DESAFIO DOCENTE**

ISAPHI MARLENE JARDIM ALVAREZ

Orientador: Dr. Hilário Inacio Bohn

**Pelotas/RS
2016**

ISAPHI MARLENE JARDIM ALVAREZ

**O (IN)CÔMODO HIBRIDISMO LINGUÍSTICO DOS ALUNOS NA FRONTEIRA
BRASIL/URUGUAI: O DESAFIO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Católica de
Pelotas como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor
em Letras.

Área de concentração:
Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn

Pelotas, 2016

Isaphi Marlene Jardim Alvarez

**O (IN)CÔMODO HIBRIDISMO LINGUÍSTICO DOS ALUNOS NA
FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI: O DESAFIO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de concentração:
Linguística Aplicada

___provada

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral (UCPel)

Prof. Dra. Fabiane Villela Marrone (UCPel)

Prof. Dra. Valesca Brasil Irala (UNIPAMPA)

Prof. Dra. Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques (UNIPAMPA)

Prof. Dr. Hilário I. Bohn I (UCPel)

Pelotas, 13 de dezembro de 2016.

A473i

Alvarez, Isaphi Marlene Jardim

O (in)conômico hibridismo linguístico dos alunos na fronteira Brasil/Uruguai: o desafio docente./ **Isaphi Marlene Jardim Alvarez.** – **Pelotas : UCPEL** , 2016.

198f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2016. Orientador: Hilário I. Bohn.

1.hibridismo linguístico. 2.ensino de línguas. 3. fronteiras. 4. conflitos. 5. Imbricações curriculares.I. Bohn, Hilário I., or.

CDD 407

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos pensando que tenho muito e muitos a quem devo agradecer ... e isso é bom! Peço desculpas de antemão se por ventura esquecer alguém ...

Pero gracias mil!

Foi um longo periodo de caminhada até aqui. Aulas, trabalho, família, estrada, idas e vindas ... foi necessário fazer escolhas, cortar e finalizar esta tese que tem um significado muito especial para mim ...

A Deus e aos meus anjos protetores nesta caminhada terrena ...

À minha família ...

Meu pai Iramar e minha *mami* Ecilda por uma história singular ...

À minha mãe dois: Ana Maria, por todo o incentivo para nunca desistir de estudar e seguir em frente

À minha filha Victória ... que tanto sofre minhas ausências ...nem sempre consegue entendê-las, mas na hora certa tem as palavras mágicas: *calma mãe, tu vai conseguir!* Filha, obrigada: *por ti sigo ... !*

Às minhas irmãs, Lilian, Gabriela, Maria Lucia e Angélica ... *por nuestra historia*, pela compreensão, pelo carinho e incentivo em todos os momentos ...

Ao Bruno, que acompanha há três anos todas as angústias, com carinho, compreensão e muita paciência! Obrigada por ouvir!

Às minhas queridas colegas e amigas unipampeanas e de *otros caminos* que tanto me ouviram e tantas gentilezas me fizeram: Vera Medeiros, Isabel Teixeira, Katia Moraes, Sara Mota, Cristina Cardoso, Clara Dornelles, Fabiana Giovani, obrigada meninas pela compreensão, palavras de apoio, incentivo, carinho ...

Às minhas colegas da CEAD: Veronica, Maria Cristina, Karine, Claudia, Rosangela, Rinele, Camila que acompanharam boa parte do processo me auxiliando sempre!

Às minhas colegas de doutorado: Luciana Domingo, Luciana Specht, Luisa, Dani pelos momentos de desabafo e partilha.

E de forma *muy especial* ...

Ao professor Hilário, que acreditou desde o início em mim e neste trabalho, fonte de inspiração e exemplo, sem dúvida, para mim e para muitas pessoas que conheço, por sempre apontar outros caminhos e compreender as minhas limitações ... pelos ótimos momentos de aprendizado, e de conversa! Obrigada, professor!

Ao professor Adail que prontamente aceitou compor a banca da qualificação, esteve sempre disponível durante todo o curso e não mediu esforços para me ajudar.

À minha colega e amiga Valesca que foi uma constante motivadora desde que entrei na UNIPAMPA e quando iniciei este curso se dispôs a ler o texto a fazer as contribuições, críticas, sugestões e elogios, aceitou participar da banca da qualificação fazendo de tudo para me auxiliar! Valesca, sem palavras!

À minha colega e amiga Maria do Socorro de *muchas caminadas* que assim como eu viveu/vive em el *titubeo del ser...* que sempre colaborou comigo durante a escrita da tese e aceitou, de bom grado, fazer parte da banca.

À professora Fabiane, que mesmo sem me conhecer e em um período do ano bem atribulado aceitou fazer a leitura do trabalho e dar as suas contribuições

À minha querida professora e amiga Eliana Sturza, minha orientadora de mestrado,

que me possibilitou a entrada como pesquisadora no universo fronteiriço, exemplo pra vida toda.

À Rosângela do PPGL-Ucpel, pela acolhida, pelo sorriso, pelos papos pré e pós-orientação.

Às professoras da educação básica que tanto colaboraram comigo permitindo que as entrevistasse para este trabalho, obrigada!!

Ao colega querido Alessandro Bica e ao professor Lisandro (IFSUL) que muito colaboraram durante a realização deste trabalho.

À escola de Aceguá por abrir suas portas para mim. Ao grupo de professores, direção, supervisão, alunos, especialmente à Elaine, na secretaria, por toda a disponibilidade de sempre.

Ao grupo de PIBIDIANAS que enfrentava toda a semana a viagem até Aceguá para fazer uma história diferente: Ana Paula, Thais, Lilia, Camila, Juliana.

Aos meus colegas do espanhol: Moacir e Eduardo, pela disponibilidade e palavras de apoio.

À minha amiga da vida: Fabiana Ferreira! Por todos os momentos que dividimos, *mismo a lo lejos!*

À Berenice Gonçalves, Isabel Gonçalves, Claudia Calcagno Martins, Laura Borba, Ana Grisel Quintana, alunas e ex-alunas da Letras; *uruguayas, fronteiriças; porque sé como es ...*

A todos aqueles que estiveram presentes com palavras de apoio e de carinho ... obrigada!.

***“...las fronteras son dibujos en los mapas
que aún no puedo entender ...”***

(Trecho de la canción Hermanos del Tiempo – Ricardo Arjona)

RESUMO

As inconstâncias da vida dos indivíduos, as tensões, os conflitos explícitos e/ou eventualmente implícitos, inerentes à diversidade com a qual nos deparamos, têm diversas repercussões nas relações que se estabelecem entre os sujeitos. Esta pesquisa possui como objetivo geral investigar a complexidade linguística/identitária (HALL, 2006), Rajagopalan (2006), com a qual se deparam os professores de línguas que ministram aulas na fronteira entre Brasil e Uruguai, na cidade de Aceguá (Br). *A priori* situamos a fronteira deste trabalho com base em teóricos como Tau Golin (2001), Pesavento (2002), Martins (1997), Mazzei (2013). Essa complexidade foi analisada a partir da fala de duas professoras de línguas de uma escola pública, localizada na referida cidade e, as eventuais marcas discursivas que transpareceram nos seus discursos. Para corroborar trazemos também as entrevistas realizadas com professores que participaram como formadores do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), instituído pelo Ministério de Educação (MEC), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), que foi implementado na fronteira de Aceguá, na mesma escola municipal, no ano de 2014. Foram realizadas entrevistas individuais, gravadas em áudio, posteriormente transcritas e analisadas com base nos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa (GASKELL, 2002), definida como um estudo de caso (LEFFA, 2006). Por intermédio da análise dialógica do discurso (SOBRAL & GIACOMELLI, 2016), com base na concepção bakhtiniana de língua (BAKHTIN, 2006), depreendemos que os conflitos desvelados na fronteira expõem a dificuldade de convívio dos sujeitos com aquilo que não lhes é familiar. O sujeito vivencia as tensões próprias da sua constituição, que insurgem com mais ímpeto no espaço geográfico de fronteira. A partir de uma revisão bibliográfica sobre fronteira (STURZA, 2006, 2010, 2015), aspectos linguísticos, culturais/interculturais (CANCLINI, 2004), identitários, assim como, sobre formação docente inicial/continuada e políticas públicas educacionais propostas para este contexto, sugerem-se direcionamentos nesse sentido. Propomos incitar e ampliar as reflexões sobre a formação inicial e continuada, as concepções curriculares (SACRISTÁN, 2000), Irala, Alvarez e Mota (2014) orientando-as também para as imbricações que perpassam o ensino de línguas no espaço de fronteira, na perspectiva de melhor compreender a complexidade linguística com a qual se

deparam os docentes ao ministrarem aulas de línguas nesses espaços. Além disso, discuto o papel da escola como espaço de transgressão e espaço de integração, a partir das normativas legais vigentes, que regem os projetos políticos pedagógicos em âmbito nacional, estadual e municipal e finalizo com aportes de pesquisas já realizadas sobre fronteira, educação na fronteira, ensino de línguas na fronteira, a partir de Elizaincín (1979), Elizaincín, Behares & Barrios (1987), Bentancor (2012), Mazzei (2013), Mota (2012, 2013), Sturza (1994, 2004, 2006, 2010, 2015), Dornelles et. al (2015), Irala e Leffa (2014) e Irala (2012), Farias-Marques (2016), entre outros. Quando apreendemos que a linguagem é dialógica, dinâmica, fluida, começamos a compreender o que está manifestado na materialidade linguística dos sujeitos deste trabalho, o que está nos seus dizeres, nas representações construídas nas manifestações discursivas, em um entre-lugar heterogêneo e marcado pela proximidade, pela semelhança, mas também marcado pela diferença e pela existência do outro, do que é estranho.

Palavras-Chave: hibridismo linguístico; ensino de línguas; fronteiras; conflitos, imbricações curriculares.

ABSTRACT

Abstract: The inconstancy of individuals' lives, the tensions, the explicit, and eventually implicit conflicts that are inherent to human diversity have several influences in the relations people establish in their social environment. This study aims at examining the linguistic/identity complexity (HALL, 2006, and RAJAGOPALAN, 2006) of a group of elementary school children and their teachers. It also addresses the role of the university professors responsible for the education of the professionals who work in the schools of the frontier towns of Aceguá, Brazil, and Aceguá, Uruguay. The objectives of the study are to verify how students and teachers conceive, problematize or silence the linguistic hybridisms in their speeches. The research took place in the city of Aceguá (Br); frontier between Brazil and Uruguay. The notion of frontier here presented is based on the following theorists: Tau Golin (2001), Pesavento (2002), Martins (1997), and Mazzei (2013). The above-mentioned complexity was analyzed in the speech of two language teachers of the public school system of Aceguá, Brazil. To corroborate with this research, university teachers responsible to prepare language teachers for the Program for Intercultural Schools of the Frontier (PEIF – Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, of the Ministry of Education in Brasilia) were also included in the study. PEIF was instituted by the Brazilian Ministry of Education (MEC). The Programme was implemented in the schools in 2014 by means of a partnership with Aceguá's Municipal School District, the Unipampa University and the Ministry of Education. The individual interviews were audiotaped, transcribed and then analyzed. We made use of the methodological procedures of qualitative research (GASKELL, 2002), defined as a case study research (LEFFA, 2006). The data analysis was carried out in a dialogic discourse analysis (SOBRAL & GIACOMELLI, 2016) perspective, based on the bakhtinian dialogic definition of language (BAKHTIN, 2006). It is assumed that the frontiers unveil identity and linguistic difficulties of the speakers that live in these hybrid communities. The subjects' experience, the tensions that are inherent to their daily lives seem to come up with more impetus at the geographical border space. The study also includes a literature review about frontier (STURZA, 2006, 2010, 2015); followed by an analysis of the linguistic aspects, as well as with

cultural/intercultural characteristics (CANCLINI, 2004), identity aspects; as well as about initial and continuing teacher training and public political and educational policies that were proposed for this context. The thesis points to the following suggestions: we urge and enhance the reflections about: initial/continued teacher training and also about curricular conceptions (SACRISTÁN, 2000), Irala, Alvarez e Mota (2014) orienting those conceptions to the problems of language teaching at the border area of Aceguá – BR and Aceguá, UY; enabling this way a better understanding of the linguistic complexity that teachers, and students face in this area. Besides, we discuss the role of schools as a space of integration and transgression, based on the current legal regulations that are responsible for political and pedagogical projects in all educational instances. To conclude, we bring to the discussions some other perspectives, already presented by researches about the complexities, particularly related to language education, frontier education and language teaching in the frontier. We base our discussion on Elizaincín (1979), Elizaincín, Behares & Barrios (1987), Bentancor (2012), Mazzei (2013), Mota (2012, 2013), Sturza (1994, 2004, 2006, 2010, 2015), Dornelles et. al (2015), Irala e Leffa (2014), Irala (2012), Farias-Marques (2016), among others. As long as we comprehend that language is dialogic, dynamic and fluid it enables us to have a better comprehension of what is manifested in the linguistic materiality of the subjects' speech when interviewed. Moreover, it is by their language that we can better understand the meanings manifested in their sayings and what is present in their representations. We conclude that, somehow, in their discourses we encounter the manifestations of this heterogeneous space marked by closeness, by similarity, but also by difference and by the presence of the other, that is by the stranger-foreigner. .

Keywords: Linguistic hybridism; language teaching; frontiers; conflicts; curricular implications.

RESUMEN

Las inconstancias de la vida de las personas, las tensiones, los conflictos explícitos y/o eventualmente implícitos, inherentes a la diversidad con la cual nos enfrentamos, posee diversas repercusiones en las relaciones que se establecen entre los sujetos. Esta investigación posee como objetivo general percibir de qué forma los profesores de la educación básica y los formadores de profesores conciben/problematizan/silencian el hibridismo lingüístico fronterizo, en sus discursos, considerando el espacio de frontera entre Brasil y Uruguay, en la ciudad de Aceguá (Br). *A priori* situamos la frontera de este trabajo a partir de teóricos como Tau Golin (2001), Pesavento (2002), Martins (1997), Mazzei (2013). Dicha complejidad fue analizada a partir del habla de dos profesoras de lenguas de una escuela pública, localizada en la referida ciudad y, las eventuales marcas discursivas que traspasaron en sus discursos. Para corroborar traemos también las entrevistas realizadas con profesores que participaron como formadores del Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF), instituido por el Ministerio de Educación (MEC), en asociación con la Secretaria Municipal de Educación (SMED), que fue implementado en la frontera de Aceguá, en la misma escuela municipal, el año de 2014. Fueron realizadas entrevistas individuales, grabadas en audio, posteriormente transcritas y analizadas con base en los procedimientos metodológicos de la investigación cualitativa (GASKELL, 2002), definida como un estudio de caso (LEFFA, 2006). Por intermedio del análisis dialógico del discurso (SOBRAL & GIACOMELLI, 2016), con base en la concepción bakhtiniana de lengua (BAKHTIN, 2006), deprendemos que los conflictos desvelados en la frontera exponen la dificultad de convivio de los sujetos con lo que no les es familiar. El sujeto vive las tensiones propias de su constitución, que surgen con más ímpetu en el espacio geográfico de frontera. A partir de una revisión bibliográfica sobre frontera (STURZA, 2006, 2010, 2015), aspectos lingüísticos, culturales/interculturales (CANCLINI, 2004), identitarios, así como, sobre formación docente inicial/continuada y políticas públicas educacionales propuestas para este contexto, se sugieren preceptos en dicho sentido. Proponemos incitar y ampliar las reflexiones sobre la formación inicial y continuada, las concepciones curriculares (SACRISTÁN, 2000), Irala, Alvarez y Mota (2014) orientándolas también para las imbricaciones que

traspasan la enseñanza de lenguas en el espacio de frontera, en una perspectiva de mejor comprender la complejidad lingüística con la cual se enfrentan los maestros al impartir clases de lenguas en dichos espacios. Además de eso, examino el rol de la escuela como un espacio de transgresión y espacio de integración, a partir de las normativas legales vigentes, que rigen los proyectos políticos pedagógicos en ámbito nacional, estadual y municipal y finalizo con aportes de investigaciones ya efectuadas sobre frontera, educación en la frontera, enseñanza de lenguas en la frontera, a partir de Elizaincín (1979), Elizaincín, Behares & Barrios (1987), Bentancor (2012), Mazzei (2013), Mota (2012, 2013), Sturza (1994, 2004, 2006, 2010, 2015), Dornelles et. al (2015), Irala y Leffa (2014) y Irala (2012), Farias-Marques (2016), entre otros. Cuando aprehendemos que el lenguaje es dialógico, dinámico, fluido, empezamos a comprender lo que está dicho en la materialidad lingüística de los sujetos de este trabajo, lo que está en su habla, en las representaciones construidas a través de las manifestaciones discursivas, en un entre-lugar heterogéneo y marcado por la proximidad, por la semejanza, pero también marcado por la diferencia y, por la existencia del otro, del que es extraño.

Palabras-clave: hibridismo lingüístico; enseñanza de lenguas; fronteras; conflictos, imbricaciones curriculares.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Marco que delimita a fronteira entre Aceguá/Br e Aceguá/Uy	35
Figura 2: Avenida que separa Aceguá Br/Aceguá/Uy.....	36
Figura 3: Foto aérea da cidade de Aceguá/Google maps	39
Figura 4: Matriz Curricular do Curso de Letras Línguas Adicionais	144

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa do Rio Grande do Sul - Localização do município de Aceguá	35
Mapa 2: Mapa dos municípios de atuação da UNIPAMPA	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro de perguntas professores da língua da Educação básica	59
Quadro 2: Roteiro de perguntas professores formadores	60
Quadro 3: Roteiro transcrição entrevistas.....	62
Quadro 4: Panorama de funcionários da escola março/2016	63
Quadro 5: Sujeitos da Educação Básica	63
Quadro 6: Sujeitos do Ensino Superior	63
Quadro 7: Sumarização 1	104
Quadro 8: Sumarização 2.....	106
Quadro 9: Sumarização 3	109
Quadro10: Sumarização 4	112
Quadro11: Sumarização 5	115
Quadro12: Sumarização 6	117
Quadro 13: Sumarização 7.....	119
Quadro Panorâmico 1:	120
Quadro Panorâmico 2:	128
Quadro Panorâmico 3:	129
Quadro Panorâmico 4:	133
Quadro Panorâmico 5:	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – CONFIGURAÇÃO DA FRONTEIRA	31
1.1. Fronteira geopolítica; fronteira social	31
1.2. A fronteira na língua x a língua na fronteira: singularidade linguística fronteiriça	46
CAPÍTULO 2 – DESENHANDO A PESQUISA	54
2.1. O paradigma metodológico	54
2.2. Procedimentos para a geração de registros e sistematização dos dados	57
2.2.1. Descrição das etapas	58
2.2.2. Entrevistas individuais	59
2.2.3. Contexto dos sujeitos	62
2.2.4. Professores entrevistados	63
CAPÍTULO 3 - O ESPAÇO DO HIBRIDISMO LINGUÍSTICO	65
3.1. Hibridismo linguístico x binarismo linguístico tradicional: as ideologias linguísticas, muros, construções, desconstruções.	65
3.2. Escola/muro: currículo escolar: espaço de dualidades, manutenção do monolinguismo ou transgressão do binarismo linguístico?	74
3.3. Escola na fronteira: o espaço da integração	83
3.4. Muros, construções, desconstruções	85
3.4.1. Representações da adjacência fronteiriça e atitudes linguísticas	88
3.4.2. Identidades, similitudes, contendas, desassossegos.....	90
3.5. Políticas Públicas educacionais – o Estado e o fazer escolar	93
3.5.1 As tessituras do PEIF	94
3.5.2. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).....	97
CAPÍTULO 4 – DESVELANDO O (IN)CÔMODO – <i>Essas coisas das línguas diferentes</i>	100
4.1. O sujeito entre-línguas e o espanhol legitimado da/na escola	100
4.2. As práticas linguísticas da fronteira: clarificando a pluralidade linguística.....	105
4.3. Os alunos uruguaios; mas por que vieram?	106

4.3.1 Singularidades dos alunos uruguaios – espaço da sala de aula – a legitimidade do conteúdo – o endurecimento do espaço escolar	109
4.4 A interculturalidade e as ações interculturais no espaço da sala de aula.....	113
4.5. Relação dos alunos com a língua – as diferenças culturais.....	116
4.6. As políticas públicas educacionais – PIBID.....	118
4.7. As políticas públicas educacionais – PEIF	120

CAPÍTULO 5 - CONTEXTO INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FRONTEIRA 140

5.1. Instituições que formam professores de língua espanhola na fronteira	140
5.2. Projeto Político do Curso de Letras Línguas Adicionais e respectivas literaturas.....	141
5.3 Projeto Político do Curso de Letras Português e respectivas literatura.....	146

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 149

REFERÊNCIAS155

ANEXOS..... 164

INTRODUÇÃO

Palavras iniciais

Tempos atrás um professor de uma universidade comentou que não entendia o fato de eu ser uma pessoa tão silenciosa. Silenciosa no sentido de ser calada, de não dizer, às vezes de não dizer nada. Essa definição de mim permaneceu durante algum tempo na minha memória, indo e vindo, invariavelmente. Aquilo me incomodava, mas era um incômodo no sentido de pensar que algo havia escapado. Eu não costumava ser silenciosa quando criança. Pelo contrário, costumava ser muito expansiva.

Nasci uruguaia, em uma cidade do interior, chamada Paysandu, vivi até os treze anos no Uruguai, sempre com uma vida bastante nômade devido ao trabalho dos meus pais, fator que me permitiu conhecer e conviver com a diversidade cultural e tudo o que a acompanha. Aos treze anos, por decisões familiares vim morar na cidade de Bagé, RS, Brasil.

Ao vir para o Brasil, pelos motivos vários que me trouxeram até aqui, com treze anos de idade, lembro que muitas vezes, ao manifestar-me oralmente, os problemas começavam. Explico melhor; na sétima e oitava séries tive uma professora de língua portuguesa, que costumava fazer brincadeiras em sala de aula para que os alunos pudessem fixar algumas regras gramaticais. Ela brincava de dividir a turma em grupos e o grupo que mais acertasse as perguntas era o vencedor. Nesses jogos propostos, havia uns em que precisávamos dizer se tal palavra se escrevia com “s” ou com “z”, ou ainda se levava “c” ou “ç”, ou “ss”, “x”, etc, se o final de determinadas conjugações verbais era com “ão” ou “am”, etc. Geralmente eu tentava, levantava a mão para responder, porque gostava da brincadeira, porque sabia a resposta, e, geralmente estava certa, mas a professora sempre dizia: “ahh perdoem a colega, ela não sabe como dizer o som do /z/ ou do /ã/”, só para exemplificar. E a turma toda ria, aquilo era motivo de piada de todo o grupo. E essa situação se repetiu por dois longos anos. Quando cheguei ao Ensino Médio a situação não foi diferente. Sempre que tentava perguntar alguma coisa a resposta que recebia era: “tu não vai falar em português?”, “tu precisa aprender a falar português, guriuzinha, assim não vai dar” ... Não vou comentar a parte escrita. Nesse quesito, sofro até hoje. Exponho isso, depois de muitas reflexões e de ouvir

vários relatos e perceber como se dá essa relação com as línguas em contextos de fronteira, em todas as instâncias: ensino fundamental, médio e superior. Exponho para dizer: “Professor, não sou silenciosa. Sou silenciada.”¹

Depois dessas palavras, e ao iniciar a escrita desta tese, no programa de pós-graduação em Letras, na Universidade Católica de Pelotas, revivo um dos meus principais conflitos desde criança, que é o estar entre duas línguas e vivenciar o hibridismo linguístico há um bom tempo. Começar a tese é invariavelmente um desafio laborioso, que se instala já na própria definição da trajetória teórica, uma vez que dialogo com áreas do conhecimento como a Antropologia, a Sociologia, a Geografia, a História, ampliando a discussão para as noções de língua e linguagem, dentro do universo de cultura, identidade, sob a orientação teórica dos Estudos Culturais e sociológicos, com teóricos como, Hall (2000, 2005), Silva (2000, 2006), Bauman (2005), Bhabha (2003), Canclini (2009); da Linguística Aplicada com autores como Maher (2007), Rajagopalan (2003, 2004, 2006), Moita Lopes (2006), Bohn (2013); para corroborar com as contribuições trago autores de pesquisas realizadas em regiões de fronteira como Irala (2011, 2012), Mota (2012, 2014), Domingo (2015), Dornelles et. al. (2015), Sturza (2004, 2006, 2011). Esse diálogo evidencia a complexidade de falar sobre fronteira e, por não ser um processo nada simples e, tampouco tão estabelecido, essa situação me desacomoda, me desafia e expõe inúmeras imbricações, para as quais invariavelmente não estou tão preparada.

Atualmente, como docente formadora de uma universidade instalada na fronteira², as reflexões sobre a região e os entremeios das línguas que aqui circulam, que afetam os falantes e que reafirmam o imaginário cristalizado sobre o valor das línguas, como menciona uma das professoras formadoras entrevistada para este trabalho, o valor social, e o peso desse valor social que cada língua adquire a *lo*

¹ Kristeva (1994, p. 24): “No início, foi uma guerra fria com o novo idioma, desejado e rejeitador: depois a nova língua lhe cobriu como uma calma de águas estagnadas. Silêncio, não o da cólera que empurra as palavras para a fronteira entre a ideia e a voz, mas o silêncio que esvazia o espírito e enche o cérebro de abatimento, como o olhar de mulheres tristes, envolto por alguma espécie de eternidade inexistente.”

²A UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa é considerada uma universidade de fronteira porque a Instituição é formada por dez Campi. Desses, há dois que estão localizados na fronteira entre Brasil e Argentina – os Campi de Uruguaiana e São Borja; e três estão em cidades brasileiras que são fronteira com o Uruguai, são eles: Campi de Bagé, Jaguarão e Sant’ana do Livramento. A instalação e a criação da Universidade foram e ainda são marcadas pela responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e educacional da região, conhecida como a metade sul do Rio Grande do Sul.

largo da história, me leva a (des)romantizar³ a fronteira e a pensar na necessidade de ver de perto o está acontecendo com os sujeitos que aqui vivem, que aqui estudam, que aqui se formam e que fazem ser a fronteira de Aceguá o que ela é hoje. Esse desejo de perceber, de questionar, de desacomodar-me e *quizás* contribuir, a partir do resultado deste trabalho, com as imbricações que permeiam formar um professor para ensinar línguas e mais especificamente, para ensinar línguas na fronteira, são as questões que me movem nesta pesquisa. Logicamente, há também a pessoa por detrás, que já vivenciou o hibridismo linguístico, que vive o hibridismo e que ainda hoje se surpreende ao comprovar que determinadas atitudes excludentes e preconceituosas sobre as práticas linguísticas fronteiriças são mais entranhadas do que se pensa e circulam muito mais do que se imagina, e que afetam muito mais do que se dimensiona, os discentes, e os docentes nas suas práticas. É a partir dessa motivação que escrevo este trabalho e apresento o que me constituiu como pessoa, como docente e como formadora no espaço fronteiriço.

O trânsito por outras áreas do conhecimento me auxilia a dimensionar situações e respostas, que estão *más allá* do que a linguística aborda e, nesse momento começo a tomar consciência do transborde que me constitui nas relações que estabeleço.

A língua brasileira⁴ sempre esteve presente em minha vida porque meu pai é brasileiro natural da cidade de Bagé e sempre falou brasileiro ou portunhol⁵, em casa e no trabalho, já que nunca conseguiu “adquirir” a língua espanhola (uruguaia), mesmo morando durante mais de vinte e cinco anos no Uruguai. Por essa razão, éramos chamadas de “brasileritas” no Uruguai, por todas as pessoas que nos conheciam, mesmo sendo nascidas no Uruguai e falando a língua espanhola do

³Uso a expressão (des)romantizar a fronteira no sentido de falar sobre esta fronteira, não somente como um lugar do ir e vir livre, de livre circulação, de território fluido, dividido por uma avenida, que supostamente não está impregnado pelo confronto ou pelo conflito entre uruguaio e brasileiros, mas com o intuito de mostrar que há conflitos sutis, confrontos não totalmente desvelados, que se mostram em situações e espaços específicos, como, por exemplo, a escola (espaço escolhido para servir de base neste trabalho).

⁴Essa era a designação que lhe demos na minha casa. Meu pai falava brasileiro. Pelo sentido que contem para a minha vida decidi manter essa designação, que neste caso não é a mesma coisa que dizer língua brasileira, conforme a designa Orlandi (2009)

⁵Neste trabalho tomo o portunhol, como uma prática linguística, a partir da definição dada por Mota (2012, p. 208): “embora o portunhol costume designar uma língua originada da ‘mescla’ do português e do espanhol, sob essa designação acham-se línguas praticadas por diferentes sujeitos, em distintas situações”.

lugar, e, éramos conhecidas como as “castelhanas” no Brasil e assim denominadas por todas as pessoas da minha família brasileira. Por isso, mesmo sendo criança e sem pensar conscientemente sobre a situação que vivia sempre me senti como sendo ou pertencendo a outro lugar. Não era uruguaia, por ser filha de brasileiro e não era brasileira por ser uruguaia.

Esse ser/estar entre lugares me inquietava quando criança por não ser capaz de sentir-me pertencente a um lugar, de não ter raízes, amigos de infância, pessoas com as quais tivesse convivido desde a infância. Sempre estive indo e vindo entre os dois países, entre as duas línguas, entre as culturas, semelhantes em vários aspectos e bem demarcadas em outros. Nesse sentido, estive sempre no limite. Identitariamente, constantemente em confronto entre a uruguaia e a brasileira que sou.

Por tais razões, a língua da fronteira foi o meu foco de pesquisa no mestrado. Optei por pesquisar sobre as designações que são dadas para a língua que circula na fronteira e mostrar como tais designações foram sendo apresentadas a partir do momento em que a academia se debruça sobre as práticas linguísticas da fronteira. Essa pesquisa resultou na dissertação de mestrado (ALVAREZ, 2009) intitulada “Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira”.⁶

Contudo, a minha maior preocupação continuava. O hibridismo linguístico-cultural, que me constitui, a grande luta para sentir-me brasileira no Brasil e uruguaia no Uruguai, que me força constantemente a buscar uma fala que soe perfeita para um nativo de língua brasileira e que ao me verem dizer “sou uruguaia de nascimento, moro há tantos anos no Brasil” cause surpresa, estranheza e ainda olhares de desconfiança, porque como é possível que uma uruguaia fale a “língua brasileira” com essa fluência, sem os sotaques costumeiros dos falantes nativos de língua espanhola. Esse hibridismo linguístico que precisei desmistificar, vencer, ultrapassar, para sentir-me menos “estrangeira”⁷, foi o que me conduziu a este trabalho. Nesse

⁶ Este trabalho foi realizado na Universidade Federal de Santa Maria (2009) e orientado pela professora Eliana Sturza, precursora dos estudos sobre as práticas linguísticas da fronteira, no âmbito dos estudos linguísticos, no Brasil.

⁷ Expresso a minha condição de sentir-me menos estrangeira ao tentar vencer, ultrapassar, o hibridismo linguístico que me constitui e, com isso, dirimir substancialmente o confronto entre o familiar e o estranho. No aparte teórico problematizarei o vocábulo estrangeira a partir das questões que perpassam o conceito de estrangeiridade, com base em Derrida (2001) e Kristeva (1994).

sentido, justifico também, a minha proposta de tese de desvelar o “entre-lugar” linguístico-cultural em que vive o fronteiriço.

Ao mesmo tempo em que é preciso desvelá-lo é preciso auxiliar a quem o usa a entender-se e compreender que não está errado dizer “piola”⁸ para referir-se a corda, na cidade de Aceguá, RS, Brasil, dentro da escola. Mesmo que nessa escola de fronteira, insistam em dizer que essa palavra está incorreta, porque a norma linguística monolíngue, seguida/arraigada, dentro da escola, assim a considera. Mas, ao falarmos de híbridismo, o que é mesmo *norma*, neste lugar entre-línguas?

Há algumas teses no âmbito da Linguística, que têm se dedicado nos últimos tempos a abordar o termo fronteira, o hibridismo linguístico, as línguas em contato, as relações entre uruguaios e brasileiros, a questão identitária na fronteira, entre outras abordagens nesse sentido, que apontam para um discurso sobre as imbricações de se estar nesse universo da fronteira. São essas imbricações e a minha história de vida, que me direcionaram na escrita deste trabalho.

Esta pesquisa tem como objetivo geral perceber de que forma os professores da educação básica e os formadores de professores concebem/problematizam/silenciam o hibridismo linguístico fronteiriço, nos seus discursos, considerando o espaço de fronteira entre Brasil e Uruguai, na cidade de Aceguá (Br).

As contribuições freudianas explicitam que frente a situações que não soam familiares o sujeito tem uma tendência a reagir. E essas reações podem ser de natureza diversa. Muitas vezes frente a situações de vulnerabilidade costumamos manifestar linguisticamente o que sentimos. Isto posto, as impressões sobre a condição do outro, sobre a fala do outro, sobre a cultura do outro e todos os efeitos que essa conjuntura linguística híbrida causa, transparecem materializadas na língua. Assim como, transparece nos discursos dos professores da escola sobre os alunos híbridos ou quando ministram as suas aulas e, inclusive em diversas atitudes explicitadas dentro do espaço escolar. Para corroborar trago a fala de professores que participaram como formadores do Programa de Escolas Interculturais de

⁸ Este é apenas um dos vários exemplos que aparecem ao longo do trabalho. Um dia em que estava observando as bolsistas do PIBID, durante o recreio um aluno chegou para a professora supervisora e lhe pediu uma “piola”, a supervisora compreendeu o que o menino queria, mas lhe explicou que ele não podia dizer “piola” porque estava errado, o certo era corda em português. Essa explicação foi dada sem considerar o contexto em que a escola está inserida, ou seja, a fala da professora supervisora reforçou que é errado falar portunhol dentro da escola brasileira localizada na fronteira.

Fronteira (PEIF), instituído pelo Ministério de Educação (MEC), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), que foi implementado na fronteira de Aceguá, em uma das escolas municipais, no ano de 2014.

O objetivo geral se desmembra em quatro questões norteadoras:

- 1) Quais recursos linguísticos professores da educação básica utilizam para referir-se ao hibridismo linguístico fronteiriço?
- 2) Como os professores formadores concebem/problematizam/silenciam em seus discursos o hibridismo linguístico da fronteira?
- 3) De que forma é contemplada a temática sobre o ensino de línguas na fronteira, na matriz curricular, dos cursos de Letras,⁹ da instituição universitária, que formam os profissionais para o mercado de trabalho nesta região?
- 4) O que pode mudar nos cursos de Letras da região, a partir do resultado da pesquisa?

Todas as questões estão imbricadas e atravessadas pelas palavras: fronteira, língua, hibridismo, identidade, conflito, poder, valor social das línguas, e é a confluência entre elas que promove o embate, o confronto, e por esse viés pode desvelar o (in)cômodo.

Este trabalho se divide em seis partes. No **Capítulo 1 – Configuração da Fronteira**, contextualizo a pesquisa, localizando e descrevendo a fronteira de Aceguá/Aceguá, Brasil e Uruguai, contemplando aspectos históricos sobre a conformação do município, de forma especial no lado brasileiro e como a região foi se configurando a partir de determinados tratados e a fixação das linhas demarcatórias. Prosseguindo com a continuidade deste trabalho gostaria de esclarecer que trago o aporte de autores da área da História e da Geografia para melhor entender e discutir o conceito de fronteira. Pesavento (2006); Tau Golin (2004); Machado (2008) Machado & Steiman (2012), entre outros. Neste trabalho tenho uma preocupação em definir fronteira e as atuais percepções do que é o espaço designado fronteira, histórica e geograficamente, que na atualidade na nossa região está relacionada a um fluxo, a um ir e vir, a um trânsito entre um e outro país, o que permite a circulação das pessoas e as trocas culturais, digo na nossa região,

⁹ Para esta verificação analisarei os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), dos cursos de Letras da Universidade Federal do Pampa, atualmente em vigor. Conforme já mencionado, a instituição está também localizada na cidade de Bagé, sendo a cidade mais próxima de Aceguá a ter cursos na área de Letras e a formar profissionais, que na sua grande maioria atuam na região após a formação.

porque essa fronteira assim posta não tem a mesma fluidez em outros espaços compartilhados, ou seja, a fronteira não necessariamente é um espaço de circulação em outros países. Ao contrário, ela pode adquirir a função de contenção e de confronto.

A partir dessa reflexão, realizo algumas interpelações sobre o espaço fronteira e a sua concepção geográfica que é a de demarcação, fim e início de um ou outro lugar e a condensação do paradoxo, invariavelmente ressignificado nas falas dos sujeitos que vivenciam esse entre-lugar.

O histórico dividendo de terras inicialmente entre os reinos de Portugal e Espanha, mais tardiamente entre os pretensos países nas suas lutas pela independência e demarcação territorial nos permite afirmar que a fronteira é paradoxal, ora aproxima, ora distancia, ora é um lugar de abertura, ora de fechamento, ora integra, ora exclui. O fluxo cultural, as trocas culturais que em outros lugares podem dar-se de uma forma muito mais sutil, nem sempre é plácido na fronteira.

Busco amparo teórico na Geografia, na História, em aspectos sociológicos, antropológicos para evidenciar o sujeito morador da fronteira e a sua relação com essa parte do território, assim como, o conflito, a transgressão, o hibridismo cultural (linguístico), que marca a vida do fronteiriço. Menciono autores já referidos da Geografia e da História e além deles, autores dos estudos culturais como: Canclini (2008) e Burke (2003), entretanto, amplio essa discussão com outros autores.

Na segunda parte – **Capítulo 2 – Desenhando a pesquisa** - exponho os procedimentos metodológicos. Apresento os participantes, o porquê da escolha, o tipo de entrevista e a interação que fiz com a escola escolhida. A escola, o ambiente pesquisado, que é o espaço em que procuro desvelar parcialmente a complexidade linguística que caracteriza esta fronteira, assim como através da fala dos professores do PEIF entrevistados. A inserção no ambiente escolar se dá também através de observações de algumas aulas dos professores entrevistados, o que caracteriza uma metodologia de análise qualitativo exploratória. A seguir, explico a análise dos dados recolhidos a partir da perspectiva de metodologia qualitativa, a qual, segundo Gaskell (2002, pag. 68), pode ser assim definida: “a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

A análise das entrevistas é uma análise temática enunciativa que analisa a posição sujeito dos entrevistados, a intencionalidade e a produção de efeitos de sentido entre os interlocutores; dialógica, considerando as situações comunicativas em um contexto ideológico e sócio-histórico específico. Nesse sentido, não posso isentar-me de mencionar aspectos identitários, e/ou identidade do sujeito inserido na fronteira, que está sendo investigado neste trabalho. Estudiosos da identidade nos apontam que a identidade é afetada por condições sócio-históricas, que extrapolam os desejos dos sujeitos e essa subjetividade é construída social e discursivamente. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que aspectos linguísticos, atitudinais¹⁰, e de representação linguística são o alicerce de análise.

No capítulo 3 – **O espaço do hibridismo linguístico** focalizo a teoria que embasa esta tese. Tomo como base o pressuposto teórico da Linguística Aplicada Crítica (LAC) pois compreendo que a partir desta perspectiva posso tratar a linguagem numa abordagem mais ampla, transdisciplinar somando outros conhecimentos à base teórica quando assim necessário para a realização do trabalho. Acredito que estou sendo coerente com a vertente da LAC que defende a teoria como uma representação de uma visão de mundo construída por quem realiza a pesquisa, assim impossibilitada de desprender-se da subjetividade e mobilizada, no que tange à ressignificação da compreensão de mundo, contextualizado e situado historicamente, portanto, movediço, uma construção discursiva. Nessa mesma perspectiva, saliento que a LAC não somente descreve e enumera, aspectos da LA, procura também, inserir os resultados dentro de uma perspectiva crítica, isto é, refletir sobre como os resultados da pesquisa realizada podem afetar a vida dos sujeitos participantes.

Assim, problematizo o hibridismo linguístico, resultante do contato entre o espanhol e o português neste espaço de fronteira, frente ao binarismo linguístico tradicional, as línguas nacionais estabelecidas, as ideologias e representações linguísticas e o mito do monolinguismo (CAVALCANTI, 1999), tão onipresente no Brasil. Frente a essa questão, a necessidade de se pensar nos contextos bilíngues de minorias (CAVALCANTI, 1999) e ampliar a reflexão para as formações oferecidas aos professores da área de Letras, que continuam recebendo uma formação com

¹⁰ Quando menciono aspectos atitudinais é para referir-me a eventuais atitudes das pessoas discursando sobre ou discursando a/na sua língua/(gem).

base no ideal monolíngue desconsiderando absolutamente a diversidade linguística e cultural (CAVALCANTI, 1999). Apresento o espaço escola, como um espaço de dualidades e manutenção do monolingüismo e, nesse sentido, exponho normativas, como as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e a própria LDB de 1996, que são referenciais para se pensar a matriz curricular e, inclusive os programas educacionais das escolas.

Além disso, discuto o papel da escola como espaço de transgressão e espaço de integração, a partir das normativas legais vigentes, que regem os projetos políticos pedagógicos em âmbito nacional, estadual e municipal e finalizo com aportes de pesquisas já realizadas sobre fronteira, educação na fronteira, ensino de línguas na fronteira, a partir de Elizaincín (1979), Elizaincín, Behares & Barrios (1987), Bentancor (2012), Mazzei (2013), Mota (2012, 2013), Sturza (1994, 2004, 2006, 2010, 2015), Dornelles et. al (2015), Irala e Leffa (2014) e Irala (2012), Farias-Marques (2016), entre outros.

Na sequência, contemplo a questão de sujeito, língua, aspectos identitários, culturais, interculturalidade, de acordo com teóricos como Hall (2005), Bauman (2005), Walsh (2004, 2005), Canclini (2004), Domingo (2015), Moura (2015).

À continuação, no **Capítulo 4 – Desvelando o (in)cômodo hibridismo linguístico**, me inclino sobre o material coletado também a partir de uma perspectiva bakhtiniana, na sua concepção de linguagem, na ideologia linguística, que perpassa este trabalho, como por exemplo, qual a língua que “germina” e estabelece suas raízes nesse lugar, e nos próprios conflitos identitários, que afloram ao focarmos no hibridismo linguístico, das pessoas que fazem da fronteira a sua morada, inclusive a morada linguística. Mostro o sujeito entre-línguas, a sua relação com as línguas espanhola e portuguesa, a prevalência de uma língua sobre a outra, a legitimidade das línguas sobre as práticas linguísticas fronteiriças.

Nessa tentativa de perceber os possíveis conflitos vivenciados, causados pela identidade fluida (BAUMAN, 2001, 2005), tomo a materialidade linguística para evidenciar as marcas discursivas e as posições dos sujeitos dessa fronteira, que materializam na língua o paradoxo fronteiriço: integração e confronto. Apresento o espaço escolar e o seu endurecimento em relação ao currículo e às concepções arraigadas/cristalizadas sobre as práticas docentes.

E na mesma perspectiva de alinhar o objetivo geral do meu trabalho com as questões norteadoras me movimento na compreensão dos estudos identitários, culturais e de representação linguística (atitudinais). Saliento que falar da complexidade identitária implica em mencionar diversos autores que se debruçam sobre a temática e a própria dificuldade de demarcação que este assunto apresenta. Stuart Hall (2006), o sociólogo jamaicano e teórico cultural que fundou a escola de pensamento conhecida como Estudos Culturais britânicos ou a Escola de Birmingham dos Estudos Culturais, manifesta que a globalização, os fluxos migratórios, novas estruturas familiares e eventos, que abalam as estruturas fixadas, possibilitam esboçar um outro cenário na discussão dos processos identitários.

Os Estudos Culturais se debruçam, por exemplo, na relação que se estabelece entre identidade e globalização, na tentativa de desvendar de que forma a globalização interfere ou desacomoda as identidades. Alguns questionamentos perpassam essa relação: a globalização promove o fortalecimento do local, fortalece o local, produz novas identidades? A fronteira abstrai o sentido de nacionalismo, de patriotismo?¹¹ De pertencimento a uma Nação?¹² De pertencimento a uma Pátria?

Além disso, contemplo, ainda no capítulo 4, as políticas educacionais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que foram implementados por um curto espaço de tempo na escola de fronteira tematizada neste trabalho. Problematico as falas dos professores formadores que atuaram no PEIF e, por último, os PPCs dos cursos de Letras, que funcionam na cidade de Bagé atualmente¹³, focalizando o contexto institucional de formação de professores de Letras nesta fronteira.

Para evidenciar a relevância da UNIPAMPA neste contexto, como lugar de formação inicial e continuada, retomo a relação universidade de fronteira x escola de fronteira, esmiuçando a forma de vínculo que se estabelece entre ambas as instituições, a partir de programas de formação e/ou oferta de formações

¹¹ Na fronteira o sentido de pertencimento a uma Nação, a uma Pátria é relativizado. Verificar relato de bolsista do Programa de Iniciação a Docência PIBID (na cidade de Aceguá) – em anexo.

¹² Tomo Nação e Pátria a partir do conceito circulante nas ciências jurídicas que definem Nação como um conjunto de pessoas unidas por laços patrióticos, que se consideram irmanados por uma história comum, tradições, costumes, língua, etc.; considerado um conceito sociológico que pode ser resumido quando mencionamos a expressão: “Esta é a minha pátria”, por exemplo.

¹³ Na nota de rodapé número 09 esclareço esta escolha.

continuadas através dos programas aqui mencionados (PIBID, PEIF, entre outros) ou cursos de especialização que são continuamente ofertados para os professores da educação básica.

No capítulo 5 – **Contexto Educacional de Formação de professores na fronteira** - mostro as matrizes curriculares dos dois cursos de Letras ofertados pela UNIPAMPA, na cidade de Bagé, e analiso brevemente os componentes curriculares que focam a temática da fronteira, coadunando tais informações com a análise discursiva das falas dos professores entrevistados.

Nesse sentido, proponho ampliar o debate e as reflexões também sobre a formação inicial e continuada, que está sendo oferecida aos docentes, que ministram aula de línguas na fronteira

Por último, nas **Considerações finais**, retomo as reflexões advindas de todo o *recorrido* realizado durante a concretização desta pesquisa. Por isso, exponho que estar na fronteira, entre dois países delimitados geograficamente, com fronteiras naturais que efetivamente estabelecem a fronteira como demarcação, com início e fim, como é o caso de Jaguarão/Rio Branco (Rio Jaguarão), Uruguiana/Passo de los Libres (Rio Uruguai) é uma situação que difere sumariamente de estar em cidades como Santana do Livramento/Rivera ou Aceguá/Aceguá, nas quais a linha demarcatória se dilui e invariavelmente se apaga. Há apenas alguns marcos que indicam onde começa um país e termina o outro. É a fronteira que não desvela o outro, esse outro não é tão demarcado geograficamente.

Contudo, é preciso ressaltar que essa linha diluída, “apagada”, pode transparecer em diversos momentos do cotidiano da fronteira, como, por exemplo, quando há disputas de jogos de futebol, disputas locais entre gaúchos de um e do outro lado de festas representativas da cultura gaúcha¹⁴, datas festivas nacionais e, eventualmente quando pessoas de fora da comunidade visitam o lugar. Essas relações entre as diferentes culturas vivenciadas no cotidiano podem eventualmente conduzir o sujeito fronteiriço a enfrentamentos e reações diferentes das costumeiras.

Quem assiste à dinâmica da fronteira e suas relações com pouca frequência não consegue perceber ou não tem como perceber, os conflitos identitários

¹⁴ Neste caso me refiro às festividades gaúchas como tiros de laço, gineteadas, melhor freio, entre outras. São pequenas disputas que acontecem na fronteira de Aceguá (Br)/Aceguá (Uy), tanto de um como de outro lado, da qual participam pessoas de ambos os países, e eventualmente ocorrem pequenos enfrentamentos nos quais se evidencia o nacionalismo, o patriotismo, o sentimento de pertencimento a um ou outro lado da fronteira.

causados pelo viver na/a fronteira. Ou seja, quem vai lá de passeio não percebe as demarcações ali estabelecidas pelas diferenças culturais, pelas diferenças linguísticas.

É essa complexidade da definição e de discussões teóricas sobre a temática e a zona de conforto aparente (STUART HALL, 2005), dos sujeitos que estão na fronteira e que se deparam diariamente com o outro, esse outro que é diferente, que deve ser compreendido e que o desestabiliza, que quebra as estruturas já postas e remodela o cenário dos processos de subjetivação, trazendo novos enfoques para a discussão, instaurando a incerteza, o movediço, a fluidez, a liquidez.

Nessa perspectiva de discussão, invariavelmente, o hibridismo linguístico dos alunos na escola brasileira significa uma ameaça à integridade nacional, definida na literatura, porque fere um dos pilares da tríade que tradicionalmente constituiu o Estado-Nação – soberania, território e povo (língua, cultura, história), ou seja, um lugar e um grupo ao qual pertencer. A segurança, a referência.

Quando apreendemos que a linguagem é dialógica, dinâmica, fluida, começamos a compreender o que está manifestado na materialidade linguística dos sujeitos deste trabalho, o que está nos seus dizeres, nas representações construídas nas manifestações discursivas, em um entre-lugar heterogêneo e marcado pela proximidade, pela semelhança, mas também marcado pela diferença e pela existência do outro, do que é estranho.

Neste momento do texto, faço um parêntese para explicar e melhor conduzir o leitor deste trabalho. Permito-me usar primeira e terceira pessoa, como uma possibilidade de escrita que anseia, precisa compartilhar a autoria e amparar-se, eventualmente, no “nós”. Argumento em favor do posicionamento tomado, utilizando os termos de Giovani & Souza (2014, p. 65):

[...] o “eu” não tem existência própria fora do seu ambiente social e necessita da existência do outro para se constituir, para se definir e para ser o autor de si mesmo. Trata-se de um “eu” aberto e inconcluso, susceptível aos discursos vividos e compartilhados com os outros.

Isto posto, o motivo do esclarecimento acima me leva a outro. Tive necessidade de não traduzir as citações em espanhol e as expressões das quais me valho durante a escrita do texto. Esclareço. Na tentativa de escapar da língua

espanhola ela “*me atrapa*” e acabo por não conseguir fugir dessa língua outra¹⁵, que me constitui. Por fim, defendo a ideia de que nem sempre se escapa do “entremeio” (CELADA, 2002), quando estamos em português e espanhol; no encontro e no desencontro, explicitado nas palavras de Celada (2008, págs.. 2-3): “[...] esta lengua y el portugués de Brasil se rozan, se atraviesan, se entrelazan, se separan, se distinguen, y esa relación explica una buena parte de los deslices y vacilaciones a los cuales se está 'sujeto'.”

À continuação o Capítulo 1 – **Configuração da Fronteira.**

¹⁵Digo língua outra porque apesar do espanhol ser a minha língua materna nunca a senti como a única devido a esse *cruce* linguístico que vivi desde criança.

CAPÍTULO 1 – CONFIGURAÇÃO DA FRONTEIRA

Através da história da humanidade, os apóstolos da pureza, aqueles que asseveram possuir a explicação total, criaram desordem entre os simples homens misturados. Como milhões de pessoas, sou um filho bastardo da história. Talvez todos sejamos, negros, pardos e brancos, vazando um outro, como disse uma vez uma de minhas personagens, como sabores quando se cozinha. (Rushdie, 1989, p. 4)

1.1 Fronteira Geopolítica; Fronteira Social

Vivemos em um mundo sem fronteiras. É o lema da globalização que insiste em instaurar-se e fazer parte do nosso cotidiano. Entretanto, começo este capítulo expondo alguns questionamentos que perpassam a palavra fronteira. Que fronteiras são essas minimizadas nos discursos e que continuam latentes no cotidiano das pessoas? É possível dirimir fronteiras? São alguns dos questionamentos postos quando iniciamos este trabalho. Questionamentos para os quais nem sempre temos resposta. Nesse sentido, por ser do meu interesse, vou configurando a definição de fronteira estabelecida por teóricos de áreas como a Geografia, a Antropologia, a Sociologia, a História, a Linguística e os Estudos Culturais. Todo esse aporte teórico colaborará para mostrar a configuração de fronteira sobre a qual me debruço durante este trabalho.

A localização geográfica, os processos de delimitação das fronteiras geopolíticas, as questões sócio-históricas, as relações entre fronteiras territoriais e sociais, são fatores, entre outros, que configuram uma relação muito particular entre os sujeitos e as línguas em um espaço de enunciar diferenciado. Nesta pesquisa, tal espaço é problematizado e, de modo particular, engloba relações na fronteira geográfica compreendida entre Brasil e Uruguai, representados pelas cidades de Aceguá (Brasil) e Aceguá (Uruguai), respectivamente.

Pretendemos definir a palavra fronteira a partir dos conceitos atribuídos por diferentes perspectivas epistemológicas. E, nesse sentido o definir nos interessa também para estabelecer as demarcações entre Fronteira geopolítica, Fronteira social e Fronteira linguística. Iniciamos, *a priori* com a definição da palavra fronteira nesta região do Brasil, o lugar geográfico caracterizado segundo Martins (2002, p. 15) como:

A região que abrange a fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai e a Argentina é peculiar. Nela se mesclam formação histórica e geográfica, constituição social, idiomas, literaturas, costumes de três países. Daí a importância do estudo de práticas culturais dessa região, elas para repensar o passado, pontes para um futuro possível, constituintes do aqui-e-agora de suas populações. Ademais, tem-se nesse contexto excelente oportunidade para analisar meandros da integração cultural que – face a tensões conceituais e concretas entre globalização, multiculturalismo e identidade nacional - assume papel decisivo.

Podemos dizer que geograficamente entendemos a fronteira como o lugar da linha, o lugar de divisão, de separação, o lugar que determina o fim do nosso território, de certa forma o nosso fim e, o início do outro. Esse conceito de fronteira assim compreendido já nos remete a um embate entre o quanto ela é real e o quanto ela é simbólica (imaginária). Contudo, para Martins (idem), este espaço entre Argentina, Brasil e Uruguai tem entre as suas peculiaridades a mescla conformativa de costumes, línguas, hábitos de integração.

No contraponto dessa ideia, Machado (1998, pag. 41), menciona que a Fronteira:

[...] implica, historicamente, aquilo que sua etimologia sugere – o que está na frente. A origem histórica da palavra mostra que seu uso não está associado a nenhum conceito legal e que não é um conceito essencialmente político ou intelectual. Nasceu como um fenômeno da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado.

A fronteira é o que marca o começo de um Estado e/ou o fim de outro (o confim). De acordo com a autora, quando os padrões de civilização ultrapassaram o nível da subsistência, houve a necessidade da troca, do intercâmbio e, foi nesse momento que a fronteira passou a ser encarada como lugar de comunicação entre os Estados e, por isso mesmo, assumiu contornos políticos.

Na sua acepção sobre fronteira Bento (2012, págs. 3-4) afirma:

A palavra fronteira também não é neutra, mas carregada de valores. Para o exilado político, passar a fronteira significa libertação. Para o contrabandista, fronteira significa aflição. A palavra fronteira suscita sentimentos e valores diferentes. Mas ela é, também, uma palavra descritiva, designa o lugar do início ou do fim: início de um Estado, ou fim de outro Estado. Numa linha visível ou imaginária de fronteira, um Estado termina e outro começa. Fronteira é o fim do mundo para quem deixa o seu Estado de pertença; ou o início do mundo para quem volta ao seu Estado de pertença. Fronteira é fato social, no sentido empregado por Durkheim em As Regras do Método Sociológico (1895). Ela é uma coisa criada (feita) pelos seres humanos. Coisa social, exterior, que se impõe (coercitiva) a dada coletividade. Porém,

mesmo sendo reais, nem sempre as fronteiras são visíveis, pois além de fronteiras físicas, sedentárias, como as fronteiras geográficas entre os Estados - fronteira stricto sensu -, podemos pensar também em fronteiras lato sensu, fronteiras nômades, espaços de encontro entre sujeitos diferentes no miolo dos Estados e não exclusivamente em suas bordas físicas. Se dois grupos culturais diferentes se encontram no miolo do Estado, tal encontro há um quê de encontro de fronteira (cultural), mesmo não ocorrendo nas bordas físicas do Estado.

Temos os tipos de fronteiras especificados por Bento (2012). As delimitações e expansões permitidas segundo a flexibilidade ou contenção que a linha física ou imaginária nos conceda. Para Pesavento (2002 p. 23): “A fronteira é enfim, menos uma linha que um espaço, menos um marco físico ou natural que um sistema simbólico (...) encerra em si um significado que opera para além dos aspectos territoriais...” A partir dessas definições podemos observar que a fronteira significa em uma relação de oposição, representando aquilo que separa, marcando a distinção entre dois ou mais territórios. Sinaliza a existência da diferença e, ao mesmo tempo, da proximidade entre dois territórios. Por representar o limite, instaura também uma ideia de algo que não se pode ultrapassar, o fim de um espaço definido e o início de outro.

Nesses embates temos um espaço territorial mais amplo que se configura como um espaço de divisão. É o que se denomina faixa de fronteira. Se considerarmos o que é faixa de fronteira do ponto de vista geopolítico e, da perspectiva do Estado, que precisa regular o limite, podemos afirmar que ela é uma região comum porque está nessa relação confinante, de demarcação física. Para Globet (1934, apud Machado & Steiman 2012, p. 8), a Terra teve seus limites políticos mais precisamente estabelecidos a partir do início da “era moderna” e isso segundo o autor se deve a duas razões: uma delas seria a “necessidade de ajustar as relações entre os Estados ao crescimento do comércio mundial o motivo principal para a demarcação exata dos territórios”, já a segunda motivação exposta pelo autor é que “somente no século XIX os Estados se tornaram suficientemente organizados e capazes de garantir a definição de suas áreas de jurisdição.” Nesse sentido, o Estado Moderno Nacional precisava estabelecer-se e funcionar a partir das exigências capitalistas mercantis.

É interessante pensar também sobre a real necessidade de ampliação do espaço fronteira para dentro dos limites do Brasil. À medida que não consegue

controlar ou vigiar as suas fronteiras amplia a faixa de controle e demarcação territorial, estabelecendo o que se designa como Faixa de fronteira e fortalecendo os quartéis do exército, nas cidades que estão dentro da faixa de fronteira.

Quando focamos na temática de fronteira, devemos ter presente tanto a sua importância físico-geográfica, como a importância histórico-simbólica, pois assim podemos evocar o que a fronteira inclui e o que está dela excluído. Ao delimitar fronteira a partir de uma perspectiva geográfica, apresentamos inicialmente uma definição do que, a partir da década de 80, final da década de 70, se definiu como faixa de fronteira.

Machado da Silveira, Freitas e Adamczuk (2002, p. 14) nos dizem que:

A faixa de fronteira está definida pela Lei nº 6634, de 02.05.79, a qual revogou a Lei nº 2597, de 12.09.55, e também alterou o Decreto-lei nº 1135, de 03.12.70. Foi durante o governo do Pres. Ernesto Geisel que se regulamentou os 150 Km internos e paralelos à linha divisória terrestre do território brasileiro. Considerados "área indispensável à segurança nacional", tais territórios permanecem tendo restrições à implementação de atividades em seu espaço, pois neles está vedada, sem prévio assentimento do órgão federal competente, a prática de diferentes atos. Entre eles, a concessão de terras, a abertura de vias de transportes, a instalação de meios de comunicação, a construção de pontes, estradas internacionais e campos de pouso e outras atividades (...).

Conforme o estipulado pela lei acima mencionada, a faixa de fronteira do Brasil meridional, a partir da confluência de diversos fatores, se compõe por territórios geograficamente pertencentes à região da Campanha (ou fronteira sudoeste do Rio Grande do Sul), além das regiões das Missões e da Depressão Central, entre outros. Ou seja, não podemos ignorar que tais elementos mencionados, quando associados, geram uma fronteira *sui generis*, a qual mesmo confinando politicamente, permanece contígua, do ponto de vista cultural. Esse *desborde* do limite permite estabelecer conexões que extrapolam os limites físicos do Estado-Nação, transformando a presença da estrutura do estado na sua relação com os vizinhos do Uruguai e da Argentina, no caso do Rio Grande do Sul.¹⁶

Ainda como forma de revisitar o conceito de faixa de fronteira e discutir sobre a sua configuração, Machado et. al. (2005, p. 95) nos expõem uma distinção entre

¹⁶Esclareço que neste trabalho limitar-me-ei a mencionar países que fazem fronteira com o Rio Grande do Sul, não vou aprofundar-me nas relações e configurações fronteiriças do Brasil com a Bolívia, Paraguai, Venezuela, etc.

faixa de fronteira e zona de fronteira, associando o conceito de faixa a uma determinação jurídica e o conceito de zona de fronteira a uma concepção de:

...espaço de interação, uma paisagem específica, um espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialidade mais evoluída é a das cidades-gêmeas.

Portanto, da perspectiva social, a zona da fusão, a fronteira, é um espaço de cooperação, é uma região comum porque é um espaço de circulação, de integração, de comunicação, com as diferenças peculiares do próprio limite internacional, que eventualmente vai evidenciar o embate, e as especificidades fronteiriças.

Nesse sentido, Machado (1998, p. 42) nos explicita:

Enquanto a fronteira é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos aos do governo central, o limite jurídico do estado é criado e mantido pelo governo central [...], enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, na medida que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sócio-políticas e culturais distintas, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais.

Embora os conceitos de fronteira e limite sejam tomados como sinônimos; há autores que divergem com relação a essa concepção. Para Hissa, (2002, p. 19):

... o limite é algo que se insinua entre dois ou mais mundos, buscando sua divisão, procurando anunciar a diferença e apartar o que não pode permanecer ligado. O limite insinua a presença da diferença e sugere a necessidade da separação.

Dessa forma, os sentidos pre-construídos permitem que fronteira signifique, constituindo uma memória discursiva, incluindo sentidos que a façam significar como um lugar marcado pela separação, pela diferença.

Leenhardt (2002, p. 28) sobre o mesmo aspecto, explicita que:

É preciso [...] notar que, quando os Estados, Reinos ou Províncias tratam de contratar, quer dizer, de fixar as fronteiras por tratados mais que pelas armas, não intervêm em um território virgem. Práticas ancestrais foram já estabelecidas entre as populações que se tocam, constituíram-se *modus*

vivendi que integram uma definição prática, senão geográfica da fronteira, que pode então diferir significativamente daquela dos topógrafos.

A ideia de estabelecer limites, demarcar territórios, reproduz, de certo modo, o sentido mesmo de geograficamente associar Língua e Estado. Em Estados Nacionais que se sustentam ideologicamente no ideal monolíngue, como é o caso do Brasil, a língua é fator de consolidação do sentimento nacionalista, pois se sabe que na era do Estado Moderno esses nacionalismos se efetivaram sustentados na ideia de língua, nação e território soberano.

Concordamos com Dallari (2001, p. 57), que menciona sobre a constituição do Estado: "...significa reconhecer ao Estado o monopólio de ocupação de determinado espaço, sendo impossível que no mesmo lugar e ao mesmo tempo convivam duas ou mais soberanias". Sumariamente, a fronteira é um marco, uma linha, uma ponte, um rio, um obstáculo geográfico, ou uma delimitação imposta, que separa e indica sentidos socializados de reconhecimento.

Segundo Pesavento (2006, p. 11):

Fronteiras são janelas e portas, que tanto no plano da literalidade como no da metáfora permitem a passagem, mas também impedem a entrada. Fronteiras limitam, encerram e fecham, negam o diálogo e o contato, tal como podem abrir, comunicando e aproximando as partes, criando laços, correspondências, percursos de vida em paralelo, convergências, oposições e competição.

O tempo todo, a fronteira é esse embate indeciso, inseguro, que nos conduz a um estar e não estar, um lugar de ambivalência, de *desborde*, de lugar pelo qual podemos passar, mas não com total tranquilidade, porque a porta que se abre pode fechar-se a qualquer momento. Corroborando com a ideia de estar na defensiva que se institui na fronteira, mencionamos a Betancor & Angelo (1998, p. 72): "la frontera sirve para señalar y favorecer la identidad de las naciones que están detrás de ellas. La línea de frontera se convierte así en una línea de defensa contra lo foráneo".

Portanto, é preciso atentar mais de uma vez para o limite historicamente fixado, quer por um obstáculo geográfico, quer por uma delimitação arbitrária, na hora de demarcar territórios. Inúmeras vezes na convivência fronteiriça percebemos a força do limite e o peso do ser estrangeiro, de ser o outro, de pertencer ao lado de lá. A fronteira que tomamos para a realização deste trabalho tem uma configuração

geopolítica similar a várias outras fronteiras; entretanto, há uma confluência de fatores que a singularizam.

A fronteira, neste caso, é formada pelas cidades de Aceguá (Brasil) e Aceguá (Uruguai), separadas geograficamente apenas por uma avenida, na qual há marcos que delimitam e indicam o fim e o início de um ou outro país. O fim geográfico de cada país materializado nos marcos, entretanto, nos permite desvelar uma história de construção, de integração, de comunhão, de *modus vivendi*, que vai dizendo sobre como a população convive e vivencia semelhanças e diferenças. A seguir, um mapa que mostra a localização da cidade de Aceguá/Br e duas imagens que mostram as demarcações físicas.



Mapa 1.

Fonte: Rio Grande do Sul Município de Acegua, por Raphael Lorenzeto de Abreu – Imagem: Rio Grande do Sul MesoMicroMunicip.svg, own work. Licenciado sob CC BY 2.5, via Wikimedia Commons – acesso em 19/08/2014



Figura 1. Marco que delimita a fronteira.

Fonte: <http://cangucuemcoresii.blogspot.com.br/2011/12/acegua-rs.html> acesso em 19/08/2014.



Figura 2. Avenida que separa Aceguá/Br de Aceguá/Uy. Do lado esquerdo da imagem é Brasil, do lado direito Uruguai.

Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Acegu%C3%A1,+Uruguay/@-31.865583,->

Para situar geograficamente e historicamente a cidade, trago algumas informações recolhidas em conversas informais com pessoas que moram na cidade de Aceguá. Há divergência sobre a origem do nome que designa a cidade. Várias pessoas afirmam que deriva da palavra Yaciguay; o que em guarani quer dizer: Seio da Lua, Terra Alta e Fria ou Divisa. No entanto, outro pesquisador explica, que a palavra Aceguá de origem indígena guarani significa: “lugar de descanso eterno” (MOURA, 2015, p. 68), e esclarece que, de acordo com Cadongan (1997, apud Moura 2015, p. 68): “Na cosmologia ameríndia Guarani, o nome da pessoa corresponde a sua razão de ser, portanto, o índio guarani vive para cumprir o significado do seu nome”.

Existe também no folclore popular da região outra explicação para a origem do nome Aceguá. Segundo moradores da região, a abundância de uma espécie de lobo pequeno, denominado “Guará ou Sorro”, que possui um uivo característico assombrava os *quileros* (contrabandistas castelhanos e portugueses, que circulavam com mercadorias em lombo de cavalos, conforme as demandas de cada um dos mercados da banda Ocidental e Oriental da fronteira). Estes, ao passar pelos cerros e ouvir o uivo dos *Sorros* diziam: *hay un bicho que hace guá*.

Contudo, mesmo com a controversa história em torno da cidade e apesar de historiadores acreditarem que a região é habitada há mais de quinhentos anos, os primeiros registros textuais datam de 1752, quando o índio Sepé Tiaraju entrou em conflito com os enviados das Coroas Ibéricas que vieram cumprir o Tratado de Madri.¹⁷

De acordo com os registros, as atuais cidades de Aceguá/Brasil e Acegua/Uruguai, foi rota de passagem em momentos históricos, como em 1773 quando Vertiz y Salcedo¹⁸ cruzou a cidade a fim de fundar o Forte Santa Tecla, lugar onde se originou a cidade atualmente denominada Bagé, que dista 60 km da fronteira e está dentro do que legalmente se designa Faixa de Fronteira. Em 1811, D. Diogo de Souza¹⁹ passou para conquistar Montevidéu com três mil soldados. E

¹⁷ O **Tratado de Madri** foi firmado na capital espanhola entre D. João V de Portugal e D. Fernando VI de Espanha, em 13 de Janeiro de 1750, para definir os limites entre as respectivas colônias sul-americanas, pondo fim assim às disputas. O objetivo do tratado era substituir o Tratado de Tordesilhas, o qual já não era mais respeitado na prática. Pelo tratado, ambas as partes reconheciam ter violado o Tratado de Tordesilhas na Ásia e na América e concordavam que, a partir de então, os limites deste tratado se sobreporiam aos limites anteriores. As negociações basearam-se no chamado Mapa das Cortes, privilegiando a utilização de rios e montanhas para demarcação dos limites. O diploma consagrou o princípio do direito privado romano do *uti possidetis, ita possideatis* (quem possui de fato, deve possuir de direito), **delineando os contornos aproximados do Brasil de hoje**. Para a historiografia brasileira, o Tratado de Madrid representa a base histórico-jurídica da formação territorial do país, por ser o primeiro documento a definir com precisão suas fronteiras naturais. Para historiadores argentinos, no entanto, este tratado teria sido extorquido ao governo espanhol, por incapacidade ou por influência da rainha da Espanha, filha do rei português.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Madrid_\(1750\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Madrid_(1750)) acesso em 10/01/2015

¹⁸ Vértiz y Salcedo desempenhou o cargo de último governador de Buenos Aires desde 4 de setembro de 1770, sob a administração do Virreinato do Perú, até que foi criado o novo Virreinato do Río da Prata em 1 de agosto de 1776. Teve como prioridade retirar os portugueses da Banda Oriental, onde tinham fundado a cidade de Colonia de Sacramento.

Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/Juan_Jos%C3%A9_de_V%C3%A9rtiz_y_Salcedo acesso em 10/01/2015

¹⁹ Dom **Diogo Martim de Sousa Teles de Meneses**, primeiro Conde do Rio Pardo GCC (17 de maio de 1755 — 12 de julho de 1829), foi um militar e administrador colonial português. Foi primeiro capitão-general da Capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul, recém criada por D. João VI, tomando posse em 9 de outubro de 1809. Chegou ao Rio Grande do Sul já com a ordem de marchar sobre Montevidéu e em pouco tempo organizou o exército, com os generais Manuel Marques de Sousa e Joaquim Xavier Curado, na primeira campanha cisplatina. Sob o comando de Diogo de Sousa, a tropa atravessou o Rio Jaguarão, em 17 de julho de 1811. Marques de Sousa tomou Cerro Largo em 23 de julho, em 5 de setembro ocupou o **Forte de Santa Teresa, atual cidade de Bagé**, abandonado pelos espanhóis.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Diogo_de_Sousa,_conde_do_Rio_Pardo acesso em 10/01/2015

em 1893, quando Gumercindo Saraiva²⁰ entra no território Rio Grandense para deflagrar a Revolução Federalista.²¹

Entre idas e vindas, Tratados e (des)tratados, após muitas divergências sobre a localização dos limites territoriais de um e de outro país, em 09 de maio de 1915, o presidente da então Província de São Pedro, Borges de Medeiros, reuniu-se com o Presidente de Aceguá, Feliciano Vieira, para a inauguração do Marco número 1, em homenagem ao Barão de Rio Branco.

Em 16 de abril de 1996, através da lei 10.766, o município de Aceguá foi criado, entretanto, a implantação do município ocorreu em 1º de janeiro de 2001, com a posse do primeiro prefeito.²²

O município de Aceguá é formado por diversas comunidades, destacando-se Aceguá (sede) e Colônia Nova, distrito de Aceguá. A cidade de Aceguá, Brasil está localizada a aproximadamente 60 quilômetros ao sul do município de Bagé, é fronteira à cidade de Aceguá, Uruguai.

²⁰ (Nasceu em Arroio Grande, Rio Grande do Sul, 13 de janeiro de 1852 — Carovi, Capão do Cipó, Rio Grande do Sul, 10 de agosto de 1894) foi um militar brasileiro, sendo um dos comandantes das tropas rebeldes (maragatos) durante a Revolução Federalista. Em 2 de fevereiro de 1893, acompanhado por seu irmão Aparício Saraiva e liderando cerca de quatrocentos cavaleiros atravessou a fronteira **pelo povoado da Serrilhada, atual distrito de Bagé**, entrando no Rio Grande do Sul, juntando-se aos homens do General João Nunes da Silva Tavares, formando assim o Exército Libertador, um contingente de mais de três mil homens, que em pouco tempo com as adesões, chegaria a doze mil. Consta que um terceiro irmão, Mariano, também teria participado desta revolução. No Uruguai os tres irmãos Saraiva (Saravia) eram conhecidos como *Os tres de Cerro Largo*. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gumercindo_Saraiva acesso em 28/09/2014. Consulta à obra de GOYCOCHEA, Luiz Felipe Castilhos. *Gumercindo Saraiva na Guerra dos Maragatos*. Rio de Janeiro: Ed. Alba, 1943.

²¹ A Revolução Federalista foi uma guerra civil que ocorreu no sul do Brasil logo após a Proclamação da República. Instada pela crise política gerada pelos *federalistas*, grupo opositor que pretendia "*libertar o Rio Grande do Sul da tirania de Júlio de Castilhos*", então presidente do Estado, e também conquistar uma maior autonomia e descentralizar o poder da então recém proclamada República. Empenharam-se em disputas sangrentas que acabaram por desencadear a luta armada, que durou de fevereiro de 1893 a agosto de 1895 e foi vencida pelos seguidores de Júlio de Castilhos. O conflito atingiu os três estados da região: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e [Paraná](#). Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Federalista acesso em 14/01/2014

²² A área geográfica de Aceguá pertenceu em passado próximo ao município de Bagé, tendo se emancipado em 16 de abril de 1996. Porém, sua estrutura administrativa tem marco inicial datado de 1 de janeiro de 2001. Aceguá Brasil e Aceguá Uruguai, estão localizadas na linha de fronteira, no meio do caminho entre Melo (Uruguai) e Bagé (Brasil), distando aproximadamente 60 km de cada uma, e ao longo de sua história tem sido um exemplo de união entre dois países. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Acegu%C3%A1> acesso em 10/05/2014

A formação da vila do Aceguá, atualmente cidade de Aceguá é resultante do comércio informal entre os dois países. Nesta fronteira não há rio, há o que se denomina de fronteira seca conforme imagem a seguir:

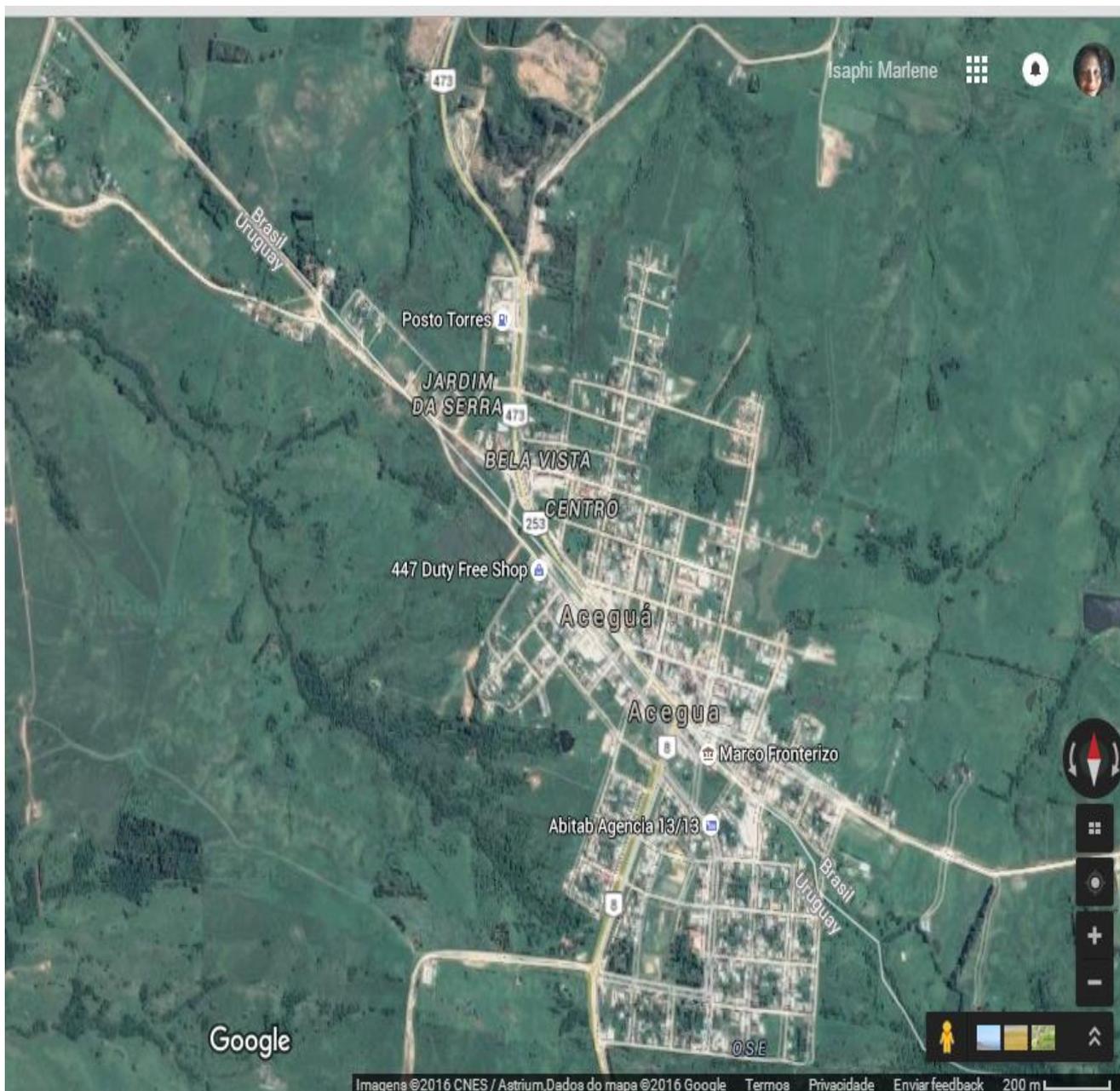


Figura 3.

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-31.8678077,-1759727.2596m/data=!3m1!1e3>
acesso em 20/01/2016

A fronteira seca, como a conhecemos, é um caminho natural entre países limítrofes. A etnia que constitui as atuais cidades de Aceguá/Br e Uy é diversificada,

composta por descendentes de portugueses, espanhóis, índios e negros, que formaram “o gaúcho” ou *el gaucho* nos dois lados da fronteira.

Além da mistura étnica já mencionada, a região também recebeu a colonização alemã, resultante nas comunidades rurais de Colônia Nova, Colônia Médici e Colônia Pioneira, com hábitos e tradições germânicas, assim como, alguns imigrantes árabes, acabaram por estabelecer-se nessa fronteira e passaram a explorar e dinamizar o comércio local, com seus costumes e tradições próprias.

Após a Segunda Guerra Mundial, a carência de carne vermelha e de agasalhos na Europa, faz com que se busque em outras regiões do planeta algumas alternativas para suprir a demanda do velho continente. Esse período permitiu à região em que atualmente está o município de Aceguá um grande desenvolvimento e fortalecimento da bovinocultura de corte e da ovinocultura, produtos, aliás, que até hoje têm uma alta expressividade no PIB do município.²³ Além dos produtos referidos, o comércio de ambas as cidades é bastante movimentado e essa movimentação é resultado da diferença cambial entre Brasil e Uruguai. Na maioria das vezes o câmbio está favorável ao Brasil, fator que acaba atraindo consumidores de diversas regiões do Rio Grande do Sul e outros estados, principalmente quando o dólar está em baixa.²⁴

A fronteira é um espaço que limita e separa, apontando direções aos sentidos. Percebemos que, mesmo nesta dimensão de abordagem fixada pela territorialidade e pela geopolítica, o conceito de fronteira avança para os domínios daquela construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária definido pela diferença, conforme expõe Leenhardt (2002).

A influência linguística que uma língua exerce sobre outra é um fato comprovado e que já foi abordado em diversos trabalhos da área da Linguística, realizados por pesquisadores sob diferentes óticas de investigação. Entre eles podemos mencionar: Rona (1959), Elizaincín, Behares & Barrios (1987), Trindade, Behares, Fonseca (1995), Sturza (2005, 2006), Carvalho (2007), Brovotto (2009), para especificar alguns.

²³ Informações retiradas do site oficial sobre o município de Aceguá.

²⁴ Ressaltamos que com a alta do dólar o comércio local está movimentado do lado brasileiro, porque há um favorecimento cambial para os uruguaios, o que possibilita aos pequenos estabelecimentos comerciais brasileiros um grande incremento nas vendas.

Desde que os contatos entre os povos de línguas diferentes se estabeleceram, tivemos como consequência uma língua mais influente ou mais prestigiada, o que se deve a motivos tais como: pela ampla literatura que se produzia e se lia nessa língua, porque permitia uma maior comunicação entre os povos; ou porque a nação que empregava a língua ‘relevante’ era a potência econômica, política ou cultural do momento, segundo Machado (2001), como é o caso do português e do espanhol no século XV e XVI, do francês no século XVIII e do inglês no pós-guerra do século XX.

Martinez (2004, p.48) referenda que:

[...] siempre ha habido lenguas vecinas en las que las fronteras políticas y lingüísticas han estado cambiando continuamente. En cualquier caso, ninguna lengua se sustrae a ser influida por otras. Si a esto le añadimos la cercanía geográfica y, a veces, un destino común en lo político y en lo económico, las posibles influencias son mucho mayores. Esto es lo que ha sucedido entre el portugués y el español. La cercanía geográfica y el haber formado parte de un mismo imperio han contribuido a que se produjeran “interferencias” en ambas lenguas. Pero hay que señalar también que precisamente por esa cercanía – que a veces se ha sentido como un peligro – los dos pueblos han delimitado tajantemente sus fronteras, sobre todo en el terreno lingüístico

O fator da proximidade geográfica invariavelmente representou um “problema” para o Estado-Nação. Evidencia a necessidade imperiosa por parte do Estado Nação/Brasil de demarcar as fronteiras, geográfica, social e linguisticamente como forma de diminuir esse risco de “interferências” entre as línguas e “preservar” a soberania da língua brasileira e consequentemente do Estado brasileiro. No entanto, as populações não seguem esse mesmo movimento, não mudam de relações, não mudam de língua. O *modus vivendi* não se altera, embora muitas vezes haja alteração de país e de língua oficial por decisões dos governantes, que evidentemente não reproduzem as mudanças que os sujeitos em si vivenciam, ao se mobilizarem entre as linhas divisórias.

A possibilidade de pensar sobre a fronteira no âmbito dos estudos linguísticos nos leva a estabelecer uma demarcação para este trabalho. A noção de fronteira nos estudos linguísticos tem focado em várias pesquisas aspectos da relação entre as gramáticas das línguas. Estudos sobre línguas em contato buscam explicitar características das formas misturadas, de uma morfossintaxe em transição, sem esquecer-se dos empréstimos lexicais, que é onde há mais ocorrência de aspectos

linguísticos e marcam a presença de uma gramática de língua (caso dos DPUs)²⁵, uma língua no sistema linguístico de outra. Por isso, esclareço que neste trabalho, não estou entendendo o portunhol ou as práticas linguísticas de fronteira como sendo constituídos, (con)formados da mesma forma que os pidgins ou crioulos.²⁶ Se pensarmos sob a ótica da constituição, a fronteira estabeleceria, pois, uma espécie de “entre-lugar”. A fronteira não se põe em nenhum extremo, ou lado, ela é ao mesmo tempo, “um”, “outro”, “ambos” ou “nenhum”. Nesse sentido, estar na fronteira é estar à margem, no ponto extremo, na borda, distante do centro, em lugar diferente e, por que não, estranho. O embate que se estabelece, por uma condição binária, o ser ‘um’, ou ‘outro’, o estar ‘dentro’, ou ‘fora’, nos possibilita uma reflexão ou (re)significação sobre o *que é fronteira*, ou o *que é estar na fronteira*.

Camblong (2006, p. 5) assim expressa a condição de ser fronteira:

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

É esse habitat tão peculiar, paradoxal e dinâmico que adquire conformações únicas pela diversidade e mistura que o configuram, habitat que atravessa e constitui o fronteiriço, que focamos neste trabalho como espaço de interesse. Por isso, não tomamos aqui esta definição geopolítica de fronteira como sinônimo de limite, de espaço visível, ou ainda delimitado. Entendemos fronteira como sinônimo de “integração”, como “espaço invisível”, ou ainda como “espaço de transgressão”, conforme nos aponta Sturza (2006).

²⁵ DPUs – Dialectos portugueses del Uruguay, segundo designação de Elizaincín, Behares & Barrios (1987), atualmente PU (portugués uruguayo)

²⁶ Não é objetivo deste trabalho aprofundar a análise sobre pidgins ou crioulos, portanto, essa definição conceitual não será contemplada.

Os sujeitos do nosso trabalho estão inseridos em um espaço onde se pode falar português e espanhol “entreverado” porque, no contexto fronteiriço, considerando as condições sócio-históricas, tanto a língua espanhola como a língua portuguesa funcionam como a língua *próxima*²⁷. Então, um sujeito na fronteira é um sujeito em um espaço de enunciação peculiar. Entretanto, esse sujeito quando introduzido no contexto escolar acaba tendo que fazer opções de uso de língua e se depara com dificuldades ou implicações ideológicas, invariavelmente impositivas, que antes da escola não existiam para ele.²⁸

É pela linguagem que o sujeito vai posicionando-se e assumindo identidades de acordo com o contexto, em um processo de construção e reconstrução (BORGES, 2011). Nesse sentido, as concepções de ensino de língua, que são referência nesse espaço de ensino (escola de educação básica, neste caso), podem provocar impactos na constituição das identidades linguísticas desses alunos fronteiriços, sujeitos em um entre-lugar. Para complementar, vários teóricos afirmam que a identidade não é fixa, é produto de uma construção histórica e de acordo com o instante, o sujeito assume diferentes identidades, de tal modo que as identidades são continuamente deslocadas (HALL, 2005).²⁹

O contato social e linguístico, que se configura nesta fronteira, interessa-nos na medida em que o consideramos como constitutivo da conformação das práticas linguísticas³⁰ estabelecidas de modo singular nas fronteiras do Brasil com o Uruguai e de modo mais específico na fronteira delimitada neste trabalho. O hibridismo linguístico que resulta da mistura, do contato entre as línguas portuguesa e espanhola, quando manifestado no ambiente escolar acaba evidenciando as

²⁷ Entendo língua próxima a partir de Sturza & Fernandes (2007, p. 5): “Uma língua que funciona em um estado de interface com a outra, pertencente a um conjunto de relações histórico-sociais e interculturais que as identificam como tal. Essas línguas ao estarem condicionadas à presença uma da outra se organizam politicamente, para, inclusive, neste caso, significar a fronteira nos seus mais variados aspectos”.

²⁸ Mais adiante no texto, desenvolverei parte de um capítulo sobre o contexto educacional fronteiriço e suas imbricações.

²⁹ O conceito de identidade e identidade fronteiriça será revisto e discutido mais amplamente no decorrer do texto.

³⁰ Entendemos como prática linguística a definição dada por Sturza (2008, p 1): “... quando entra em circulação uma das línguas nacionais em contato quando há a circulação e a prática de uma terceira língua, resultado do contato entre português e espanhol, a exemplo do portunhol, o que se está praticando pode ser uma mistura gramatical das línguas, no entanto o que a significa é essa relação entre os sujeitos como tal (fronteiriços) e as próprias línguas que fazem funcionar, com marcas enunciativas que remetem a este estado de estar “entre línguas”.

dificuldades das professoras de língua para trabalhar com o hibridismo em oposição ao binarismo linguístico tradicional reconhecido e aceito dentro da escola.

Na próxima seção contextualizo o *modus vivendi* fronteiriço entre Aceguá/Br e Aceguá/Uy na tentativa de mostrar as singularidades desta fronteira no âmbito político, econômico, nas relações histórico-sociais e identitárias estabelecidas, que se refletem no âmbito linguístico, nos vínculos que se estabelecem com as línguas, e como decorrência, no contexto educacional.

1.2 Fronteira social x modus vivendi: singularidade linguística fronteiriça

A fronteira do Brasil com o Uruguai representa 6,8% (MAZZEI, 2013) do total de fronteira brasileiro, fator que nos conduz a deter o olhar sobre esse relevante, abrangente e diverso espaço fronteiriço. A partir de uma configuração delimitada de fronteira geopolítica, historicamente vai estabelecendo-se uma fronteira social com singularidades próprias de cada lugar de fronteira. O espaço geograficamente demarcado, como Aceguá (Br) e Aceguá (Uy) tem particularidades evidenciadas na conformação das famílias, das escolas, das atividades que realizam, etc. As famílias são compostas por pai uruguaio e mãe brasileira ou vice-versa, ainda outras vezes por padrasto brasileiro e madrasta uruguaia e vice-versa ou avôs brasileiros e netos uruguaio e vice-versa. Ou seja, a conformação de famílias mistas (casamentos, relacionamentos entre uruguaio e brasileiros são frequentes), que se estabelece na fronteira é diferente da conformação familiar que há em outros espaços geográficos de ambos os países.

Abro um parêntese aqui, para mencionar que além da especificidade referida, há também o contato intenso entre brasileiros e uruguaio em algumas atividades comuns a ambas as cidades, tais como festas típicas das cidades, atividades de trabalho, festividades nacionais, entre outras. Posso também mencionar a interação entre as escolas do município brasileiro com a escola uruguaia. Ressalto, entretanto, que não sendo atividades regulares e/ou frequentes, já que eventualmente acontecem, de forma geral, os alunos uruguaio não visitam com muita frequência a escola brasileira com as professoras, para participar de comemorações e festividades do lado brasileiro, assim como os alunos e professores/professoras

brasileiros/as também não visitavam a escola uruguaia com as mesmas intenções. Essa situação teve um vislumbre de mudança, devido a um programa do qual falaremos mais adiante, mas apesar de algumas atividades conjuntas, o cenário permanece o mesmo.

Em determinados períodos da história do Brasil, durante o processo de demarcação das fronteiras, fronteira significava também um lugar de desordem, de subversão ao Estado, com status de poder paralelo. Nesse sentido, de acordo com os historiadores, os olhos dos representantes foram direcionados para a borda do mapa com o intuito de fortalecer o poder do Estado e observar os efeitos da globalização, da internacionalização. É preciso reforçar a soberania do Estado, mas há os direitos dos cidadãos que vivem e circulam no espaço fronteiro.

As singularidades dessa forma de viver do fronteiro estão de certa forma já especificadas nas relações familiares, nos casamentos e relacionamentos muito frequentes entre uruguaios/as e brasileiros/as, assim como nas relações de trabalho. Há muitos brasileiros que se deslocam de Aceguá/Br para trabalhar em Aceguá/Uy, ou em cidades uruguaias próximas, principalmente para realizar atividades rurais, trabalhar em estâncias, em pequenas chácaras, etc., assim como, há uruguaios que vêm das cidades próximas para trabalhar nos free shops de Aceguá/Uy ou nas estâncias brasileiras, ou comprar mercadorias nos pequenos mercados brasileiros, na cidade de Aceguá/Br, porque em determinados momentos o câmbio está mais favorável a uma ou outra moeda.

Há períodos em que o câmbio favorece a moeda brasileira e há períodos em que favorece a moeda uruguaia, assim como, há também épocas em que o dólar (moeda corrente nos free shops) está em queda e permite um fluxo maior de brasileiros de vários lugares afluindo a Aceguá/Uy para realizar compras.

Ou seja, não há um padrão *modus vivendi* a ser seguido. Nesta fronteira, adquire essas características de fluxo, de troca, de intercâmbios familiares e trabalhistas, até porque a circulação é facilitada, já que somente uma avenida separa as duas cidades. Contudo, em outras fronteiras certamente haverá outra configuração de relações e formas de viver. Mas o fluxo, as inter-relações, as trocas, a circulação das pessoas, o “ir e vir”, o *cruce* sempre acontece, mesmo que, algumas vezes dificultado pelas burocracias estatais e as eventuais contenções

fronteiriças, das quais temos conhecimento em várias partes do planeta. características das terras de fronteira.

Nesse sentido, complemento que há distintas acepções para o termo fronteira, as quais me conduzem a estabelecer as diferenças. Detenho-me em focar a fronteira constituída simbolicamente, como borda de dois Estados nacionais, com línguas em contato. Nesta situação, há influências e delimitações, internas e externas, que trazem diferentes imbricações. Wilson & Donnan (1999, p. 4), quando mencionam o estudo de fronteiras entre Estados, a partir de uma abordagem antropológica das fronteiras nacionais estudam as relações de poder em e entre nações e Estados, incluindo os caminhos percorridos por tais relações, que podem ser enaltecidas ou enfraquecidas. Os autores fazem referência também às culturas e identidades de fronteira.

Os feitos humanos se inter-relacionam no complexo avançar da história. E devido a variáveis como economia, ações políticas, ou seja, os dispositivos³¹ que regulamentam e estruturam, neste caso, as fronteiras, mencionados por Foucault (1977, apud, AGAMBEN, 2005. págs. 9-10), é possível perceber os efeitos semelhantes à abertura ou fechamento de fronteiras, conforme aponta VELHO (1979). Nessa concepção de fronteira é preciso pensar no sentido simbólico, cultural, identitário, dinâmico, móvel, contido na palavra a partir das possíveis acepções que lhe têm sido aferidas nos últimos tempos e que circulam no imaginário construído sobre fronteira. Sturza (2010, p. 85) assim comenta sobre a ideia de fronteira:

Parte-se, então, da ideia de que fronteiras e sujeitos se significam ao moverem-se entre uma língua e outra, decorrentes de uma mobilidade social, atravessada pelas condições sócio-históricas que vão impondo a construção de uma nova territorialidade. Ao levar em conta a fronteira social, a questão da identidade dos fronteiriços emerge e explicita-se também na língua, pois, na fronteira, as línguas (e aqui estamos tratando de duas línguas nacionais em contato) são constitutivas das relações dos sujeitos com o seu espaço social. A fronteira a que nos referimos aqui se caracteriza por uma mobilidade social que está balizada por uma relação contraditória,

³¹ De acordo com Foucault (1977 apud AGAMBEN, 2005, pags. 9-10) Resumamos brevemente os três pontos: 1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. a dispositivo em si mesmo e a rede que se estabelece entre esses elementos. 2) Um dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder. 3) É algo de geral (um *reseau*, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico.

por vezes de conflito, outras vezes por integração, no que já me referi anteriormente como característico da vida cotidiana, do seu “ir e vir”.

O modo de vida fronteiriço vai significando-se através da mobilidade das pessoas, da mobilidade social que está balizada por uma relação contraditória, por vezes de conflito, por outras de integração, fato ao que já me referi anteriormente como característico da vida cotidiana do “ir e vir” (STURZA, 2005). A partir da condicionalidade histórica, social e ultimamente econômica, vai configurando um Estado que “rompe com a ideia da Fronteira territorial, protetora da soberania das nações” (STURZA, 2007, p. 28).

Para a autora (2007, p. 27):

O território já não diz na sua relação direta com o Estado, mas sobre as relações em redes do mundo contemporâneo, porque os lugares de domínio são mais amplos, complexos e abstratos, são, na verdade espaços. É, por isso, que na atualidade fronteira = espaço = transnacionalidade. Mesmo quando o sentido de Fronteira, segundo as perspectivas dos autores aqui citados, esteve associado à noção de território, o estabelecimento dos diferentes tipos de intercâmbio, o surgimento de comunidades “gêmeas”, em ambos os lados das fronteiras, permite-nos afirmar que a fronteira é mais bem um espaço.

É esse espaço que se configura como um espaço de significados construídos a partir dos movimentos realizados pelos sujeitos entre línguas, invariavelmente acompanhando as condições econômicas, históricas, sociais, que constituem o lugar demarcado, o território. Sturza (2010, pag. 85) ainda aponta que:

Ao levar em conta a fronteira social, a questão da identidade dos fronteiriços emerge e explicita-se também na língua, pois, na fronteira, as línguas (e aqui estamos tratando de duas línguas nacionais em contato) são constitutivas das relações dos sujeitos com o seu espaço social.

Ou seja, viver a fronteira é carregar consigo um pouco do outro. O outro nos constitui e nos determina na mesma medida em que a língua do outro que carregamos conosco nos forma e nos (con)forma. SCHLEE (2013) aponta que há na fronteira entre Brasil e Uruguai sujeitos que convivem com os dialetos fronteiriços do português do Brasil e os dialetos fronteiriços do espanhol do Uruguai, por isso mesmo, são sujeitos entre práticas linguísticas/culturais diferentes e essas práticas se materializam na língua.

Ainda segundo o escritor (SCHLEE, 2004, p. 49): território fronteiriço é um “plano de interseção de duas nacionalidades e de entrelaçamento de duas línguas, divididas pelas mais variadas delimitações de ordem oficial e até linguísticas”. Estar na fronteira é se sentir como se “lá nós não somos nós, mas *nosotros*, nós outros nós-nos-outros”. Podemos afirmar que aí se materializa a alteridade fronteiriça. Entretanto, Gomes (2010, p. 39) traz:

Desta forma, é importante a compreensão de que toda fronteira é uma produção a partir de experiências e vivências humanas e surge no momento em que as diferenças são retratadas, pois, ao estabelecermos o “nós”, conseqüentemente já definimos o que é o “outro”.

Assim, mesmo sendo a fronteira o espaço da interlocução, fator que caracteriza a fronteira nominada neste trabalho, há, no entanto, o momento em que o embate transparece e a ideia de continuidade, de mobilidade, de espaço de troca, acaba se desvanecendo; o paradoxo fronteiriço vem à tona: espaço de integração versus espaço de transgressão, representado na existência do limite (HISSA, 2002).

A fronteira de Aceguá (Br) e Aceguá (Uy) ante o nosso primeiro olhar evidencia a singularidade do *ir e vir*. Crianças estudam ora na escola uruguaia, ora na escola brasileira, sem nenhuma exigência de documentação em ambos os lados da fronteira³². É somente uma decisão da família o lugar no qual a criança vai estudar. Mesmo que essa criança não tenha a documentação exigida no Brasil e/ou no Uruguai, ela tem o seu direito de estudar garantido, na escola que aprover aos seus pais.

Além disso, brasileiros trabalham no Uruguai, uruguaios trabalham no Brasil, indo e vindo de acordo com a necessidade deles e logicamente da variação do câmbio, que influencia toda a movimentação nessa e outras comunidades de fronteira, das quais temos conhecimento.³³ A linha geográfica, os marcos, que materializam a divisão são meros coadjuvantes nesse espaço.

³² Vale ressaltar que essa é uma atitude tomada na cidade de Aceguá/Br e na cidade de Aceguá/Uy, mesmo de encontro ao que a legislação nacional determina de acordo com o DECRETO Nº 86.715, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1981 o qual regulamenta a Lei nº 6.815 de 19 de agosto de 1980, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração e dá outras providências. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D86715.htm acesso em 20/04/2014

³³ Os governos do Uruguai e Brasil fizeram um acordo explicitado através do DECRETO Nº 5.105, DE 14 DE JUNHO DE 2004. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a

Sobre essa fronteira e suas particularidades, Mazzei (2013, p. 27) afirma que:

En esas áreas fronterizas, y más particularmente en la frontera uruguayo-brasileña con más frecuencia de vecindades terrestres, el modelo territorial uruguayo tradicionalmente ha demostrado una menor consistencia institucional. Se trata de un contexto cultural donde priman las redes sociales de parentesco y amistad sostenidas en su particular capacidad de aprovechar los vaivenes cambiarios en la valoración de bienes y servicios de uno y otro lado de la frontera, oportunidades jugadas en un azar lucrativo cuyas ganancias o pérdidas se dirimen entre lo legal y lo ilegal, lo de “derecho” y lo de “hecho”.

Nesse sentido, as pessoas trabalham, estudam, se ambientam no espaço fronteiriço conforme as suas necessidades de trabalho, as suas relações de parentesco e as mudanças cambiais que se efetivam constantemente, obrigando-as a passarem de um a outro lado da fronteira, segundo as oportunidades que vão surgindo. E pelas oportunidades que surgem e possibilidades de ir e vir, os fronteiriços sofrem com a falta de políticas institucionais dos governos centrais, tanto do Uruguai, quanto do Brasil, seguindo *al borde* e *ajenos*, (MAZZEI, 2013, p. 15) por não sentirem-se contemplados nos acordos realizados pelos governos centrais, a propósito, pensados em um cenário bem longínquo da fronteira.

Ainda nesse panorama, conforme explicita Mazzei (2013, p. 34) há um sentido de cooperação, lealdade, fraternidade e negociação variadas facilitadas pelo respaldo da sociedade civil organizada através de diferentes representações nos espaços públicos e privados. É o respaldo que regula e reproduz o sentido local de fronteiras abertas e reafirma o fluxo de uma cultura fronteiriça que valoriza mais os benefícios sociais das *cercanías* que os custos das *lejanías* impostas pela jurisdição aos intercâmbios fronteiriços cotidianos. A fronteira é esse espaço construído historicamente, que se constitui pelo simbólico. O movimento é uma característica essencial do lugar.

Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios, de 21 de agosto de 2002. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D86715.htm, acesso em 30/05/2014. Nesse acordo estão discriminados os direitos dos trabalhadores que se declaram fronteiriços. Os demais trabalhadores, aqueles que não se declaram fronteiriços, ou que residem no Brasil e trabalham no Uruguai muitas vezes optam por ter uma das duas nacionalidades (de acordo com o lugar no qual exercem a profissão) ou ter carteira de estrangeiro para obter direitos e benefícios sociais como aposentadoria, plano de saúde público, entre outros. Há ainda os trabalhadores rurais, que invariavelmente não usufruem de nenhum benefício social por desconhecerem a legislação que os ampara e os eventuais acordos entre ambos os países.

Bentancor & Angelo (1998, p. 73): mencionam que os fronteiriços, de maneira mais pontualmente os que residem nas cidades-gêmeas, entre elas Aceguá:

no realizan sus recorridos, sus reuniones de trabajo, sus espacios de ocio o residencia ciñéndose a las áreas definidas o delimitadas políticamente para cada unidad nacional. Sus vidas cotidianas escapan a esas limitaciones y se rompe así con las abstracciones conceptuales del Estado, la nación, la cultura nacional, para hacer reaparecer a los sujetos, su quehacer y vida diaria.

Ou seja, os moradores destas fronteiras na prática “efetivam” a integração, extrapolam os limites artificialmente impostos e fazem o movimento de orientar-se para “fora” e vivem “sem as imposições estatais”.³⁴ Viver sem imposições também significa viver sem direitos. Sobre a temática ainda é possível ressaltar que pese a alguns acordos estabelecidos, de acordo com Machado & Steiman (2012, p. 12):

[...] a ação dos governos nacionais e das organizações supranacionais têm sido criticada por sua timidez no que concerne às regiões fronteiriças. As regiões fronteiriças ou transfronteiriças, na prática, ainda não contam com legislação específica nem com projetos de estímulo realmente orientados para elas. A ação, quando empreendida, tem partido dos governos nacionais que atuam no âmbito supranacional sobre suas respectivas regiões fronteiriças, descaracterizando a interação local.

Cria-se então uma nova realidade de direitos, mas no fim a força do Estado prevalece. É preciso mais diálogo com os moradores dessas regionalidades, assim como coerência para tratar das problemáticas das pessoas que habitam as diversas regiões de fronteira (Brasil/Uruguai), há que verificar suas reais necessidades e dirimir os processos burocráticos que emperram e tornam morosas ações simples como, por exemplo, garantir os direitos aos trabalhadores e educandos uruguaios e brasileiros nesta fronteira em particular. Entretanto, como nos explicitam Machado & Steilman (2012, p. 12): “A morosidade de atuação na escala local pode ser explicada também pela impossibilidade jurídica *a priori* do que constitui uma zona/região de fronteira”. Na prática então, ainda é preciso avançar bastante para que a integração se efetive, os direitos dos cidadãos dessas localidades sejam garantidos e a

³⁴ Neste trabalho não aprofundarei a discussão sobre viver na fronteira “com” ou “sem” as imposições estatais. Mas, de certa forma, se vive, em menor escala, a problemática dos imigrantes na Europa, assim como a questão do aumento dos grupos xenófobos, que pressionam governos para imporem leis extremamente rigorosas e impedir a entrada de imigrantes em países como França, por exemplo. Esse tipo de problemática, de acordo com alguns especialistas no assunto é muito complexa e talvez nunca tenha fim.

fronteira como esse espaço social, recíproco, de transgressão, em que o fluxo permanente, o movimento ininterrupto, o devir geográfico, possa confirmar-se.

Nesse sentido, é interessante destacar o seguinte aspecto: pese a alguns estudiosos designarem tais cidades como “cidades-gêmeas”, “cidades-pares” ou ainda “cidades-espelhos”, tais designações podem estar sendo distorcidas ou viciosas, já que de acordo com Mazzei (2013, p. 34):

[...] los distintos orígenes históricos y las desigualdades socioeconómicas de esos nucleamientos urbanos fronterizos, permitirían sostener que la categorización basada en relaciones de igualdad ya sea como “gemelas”, “pares” o “espejos” enfatizan visiones de sesgo especialista de esos encuentros fronterizos más que las particularidades históricas y socioeconómicas de cada una de esas ciudades que, aunque vecinas sus realidades no les permiten ser, verse ni sentirse como idénticas.

Ou seja, há fatores históricos, econômicos e identitários que extrapolam a pretensa igualdade entre os “aglomerados conurbanos” com peculiaridades ainda mais acentuadas como o são os municípios fronteiriços. Nesse sentido, o papel da escola nesse espaço de fronteira como espaço de convivência, como o lugar de dirimir as diferenças, de abertura para o outro, para a diversidade cultural, sendo papel do professor dessas escolas perceber a pluralidade e primar pela integração. No próximo capítulo, apresento a metodologia adotada para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO 2 - DESENHANDO A PESQUISA

Neste capítulo, inicialmente apresento a fundamentação teórico-metodológica que norteia este trabalho, bem como o objetivo geral e as questões norteadoras que perfilam a tese. A seguir descrevo as etapas que o constituíram, bem como a geração dos registros e a sistematização dos dados. Na sequência, apresento os sujeitos da pesquisa e o contexto em que a investigação foi realizada.

2.1 O paradigma metodológico

Almeida Filho (2007, p. 15) afirma que: “[...] dentro dos sucessivos tratamentos de problemas de ordem semelhante, instituíram-se em LA uma taxonomia e tradição de pesquisas próprias que vêm a refletir as bases teóricas crescentemente consolidadas da LA contemporânea”. Por isso, a LA contempla a linguagem em um contexto real, em um contexto social. Rajagopalan (2006) defende a ideia de que não se pode compreender a língua e seus usos fora de contexto. Ou seja, precisamos ver a sociedade em que essa língua circula. O conhecimento científico produzido se reveste por aquilo que nos constitui orientando as nossas ações de pesquisa. Rajagopalan (2006 p.159) salienta que:

é possível – ou, recomendável, no caso de a resposta a essa pergunta ser um ‘sim’ – não nos aproximar dos nossos sujeitos de pesquisa, sobretudo quando nossa meta é atuar no campo da(s) prática(s) que envolve(m) o uso da linguagem?

Como pesquisadora defendo que não é viável perceber as questões sociais que circundam a língua(gem) em uso, quando pretendemos constituir conhecimentos relevantes para determinados contextos, sem explicitar o atravessamento identitário e a percepção de mundo que me constituem.

Nesse sentido, este trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa de abordagem qualitativo exploratória e, mais especificamente um estudo de caso. Os estudos exploratórios são “todos aqueles que buscam descobrir ideias e soluções, na tentativa de adquirir maior familiaridade com fenômeno de estudo” (SELLTIZ; JAHODA; DEUTSCH, 1974)

Leffa (2006, pags. 14-15) define estudo de caso como:

[...] é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa. [...] Não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade. O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável.

Nessa especificidade de pesquisa pode-se trabalhar com mais de um instrumento para coleta e registro dos dados, já que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17) cada um dos instrumentos permite uma observação diferente do contexto que está sendo investigado. A opção por essa metodologia se conhece como triangulação.

Gaskell (2002, p. 65) estabelece que:

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

A coleta de registros invariavelmente possui diversos instrumentos, entre eles a observação participativa. De acordo com Freitas (2007, p. 110): “o pesquisado ao interagir com a situação analisada, interfere e sofre interferência dela”. Além disso, o diário de campo e as entrevistas individuais são instrumentos que podem complementar a de coleta de registros. A entrevista individual, segundo Gaskell (2002, p. 73) é:

... um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o principal meio de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades.

Dessa forma, retomo o objetivo geral deste trabalho e as questões

norteadoras para evidenciar a escolha do percurso metodológico; perceber de que forma os professores da educação básica e os formadores de professores concebem/problematizam/silenciam o hibridismo linguístico fronteiriço, nos seus discursos, considerando o espaço de fronteira entre Brasil e Uruguai, na cidade de Aceguá (Br).

O objetivo geral se desmembra em quatro questões norteadoras:

1) Quais recursos linguísticos os professores da educação básica utilizam para referir-se ao hibridismo linguístico fronteiriço?

2) Como os professores formadores concebem/problematizam/silenciam em seus discursos o hibridismo linguístico da fronteira?

3) De que forma é contemplada a temática sobre o ensino de línguas na fronteira, na matriz curricular, dos cursos de Letras, da instituição universitária, que formam os profissionais para o mercado de trabalho nesta região?

4) O que pode mudar nos cursos de Letras da região, a partir do resultado da pesquisa?

Todas as questões estão imbricadas e atravessadas pelas palavras: fronteira, língua, hibridismo, identidade, conflito, poder, valor social das línguas, representação das línguas e é a confluência entre elas que promove o embate, o confronto, e por esse viés pode desvelar o (in)cômodo.

Na tentativa de desvelar os conflitos vivenciados pelos sujeitos entrevistados, tomo a materialidade linguística para mostrar as posições sujeito evidenciadas nas marcas discursivas, que materializam na língua o paradoxo fronteiriço: integração e confronto.

Bakhtin (2006, p. 261) manifesta que as atividades humanas estão intrinsecamente associadas ao uso da linguagem, e explica essa percepção explicitando:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Considerando as condições específicas de enunciação, a construção linguística é única e inerente ao sujeito que a produz. Por isso, Bakhtin (2006, p. 262) endossa: “cada enunciado particular é individual.”

Neste trabalho, como pesquisadora intrinsecamente *involucrada* com os sujeitos da pesquisa me reconheço como essa agente que ocupa ativamente um campo dialógico. Farias-Marques (2016, p. 36) afirma: “Portanto, o pesquisador também é parte integrante do processo investigativo, marcando, assim, a relação dialética entre professora/pesquisadora e sujeitos da pesquisa”.

Marília Amorim (2001), no livro “O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas” nos direciona nesta reflexão. Segundo a autora, a alteridade constitui a produção de conhecimento, porque é a partir da diferença entre o eu e o outro, na tensão constante aproximação/distância que algo desse encontro pode ser desvelado. A autora assegura, (2001, p.28) :

Nossa hipótese de trabalho é de que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber, [...] Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constroi um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar.

A seguir, apresento os procedimentos para a geração de registros e sistematização dos dados.

2.2 Procedimentos para a geração de registros e sistematização dos dados

De acordo com os pressupostos da LA, estabeleço uma diferença entre a coleta de dados e os dados da pesquisa, já que nem tudo o que foi coletado no corpus será utilizado para a análise. Os registros passam por uma sistematização decorrente da seleção dos dados para a pesquisa.

Pela complexidade do contexto deste trabalho, optei em fazer a coleta de registros a partir do diário de campo (DC) e entrevistas individuais semiestruturadas (EI), gravadas em áudio.

Nas próximas seções especifico cada um dos procedimentos adotados para o registro e para a sistematização dos dados.

2.2.1. Descrição das etapas

No início da pesquisa de campo fiz algumas visitas à escola de Aceguá com a intenção de obter informações sobre o funcionamento da escola, obter dados sobre os alunos, saber se havia alunos uruguaios estudando na escola, como era a relação deles com as línguas, etc. Foi nessas incursões que optei por entrevistar as professoras de línguas da escola devido a observações sobre representações e atitudes linguísticas que percebi dentro da escola.

Assim, o primeiro contato foi com o diretor da escola, depois conversei com a coordenadora pedagógica, para os quais expliquei o objetivo do meu trabalho. Ambos já me conheciam porque, como mencionei anteriormente no trabalho coordenava um subprojeto do PIBID na escola.

Por isso mesmo, as professoras que foram entrevistadas são professoras com as quais já tinha contato anterior devido ao funcionamento do subprojeto PIBID ali e, uma delas, a professora de língua espanhola era a supervisora do PIBID, na escola.

Esclareço que conversei rapidamente com outros professores da escola em vários momentos nas visitas que fiz para coletar dados e/ou para visitar as bolsistas do PIBID, mas nenhum deles aceitou gravar entrevista.

As entrevistas individuais foram gravadas na própria escola, no mês de novembro de 2015, com ambas as professoras, no mesmo dia.³⁵ As demais entrevistas, realizadas com os professores da universidade e com o professor do Instituto Federal de Bagé (IFSUL-Campus Bagé), foram gravadas em diferentes etapas, nos meses de junho e julho de 2016.

³⁵A entrevista com a professora de língua portuguesa precisou ser refeita no início deste ano, porque no mês de novembro do ano passado fazia apenas dois meses que a professora havia iniciado na escola.

2.2.2 Entrevistas individuais

As entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com as professoras da escola, ocorreram após a observação de algumas aulas ministradas pelas professoras de língua portuguesa e língua espanhola, na escola, em um tempo disponibilizado por elas, durante o horário do recreio. As entrevistas demoraram em média entre 12' e 19' minutos.

Para a realização da entrevista com as professoras da escola elaborei um roteiro com perguntas abertas que contemplavam três eixos norteadores:

- 1) o contato delas com a fronteira e com a escola da fronteira;
- 2) o hibridismo linguístico dos alunos nesse contexto;
- 3) a circulação das línguas espanhol e português dentro da escola.

Dessa forma, o roteiro inicial de perguntas era o detalhado no quadro a seguir; esclareço que sofreu algumas variações ao longo da entrevista de acordo com as respostas dadas pelas professoras, com a finalidade de aprofundar as respostas e expandir as reflexões;

1. Qual é a tua formação?
2. Em qual instituição de ensino te formaste e quando foi isso?
3. Quanto tempo faz que tu trabalhas aqui na fronteira, aqui em Aceguá?
4. Poderias contar como é essa experiência de trabalhar na fronteira?
5. Recebes alunos uruguaios na escola? Como são esses alunos?
6. Tu trabalhas de forma diferenciada com esses alunos para atender as suas singularidades?
7. A escola tem alguma atenção diferente para esses alunos?
8. Como trabalhas a interculturalidade em sala de aula?
9. A escola promove atividades conjuntas com a escola uruguiaia?

Quadro 1. Roteiro de perguntas professores de língua da educação básica.

As entrevistas com os professores formadores foi realizada em dois locais, na minha casa e na universidade. Tiveram em média duração de 16' a 48' minutos. Para a realização da entrevista com os professores da universidade elaborei um roteiro com perguntas abertas cujo norte era:

- 1) a percepção deles sobre o PEIF;
- 2) as possíveis resistências (dos professores das escolas);

3) percepção sobre os alunos uruguaios e a relação deles com as línguas dentro da escola;

4) fatores de empoderamento dos alunos nesta região de fronteira;

5) sensibilização para a diversidade cultural, para a fronteira dentro da universidade e dentro do programa PEIF.

;

1. Qual é a tua formação e atuação docente na educação básica e no ensino superior?
2. Como é o contato com a fronteira de Aceguá, com a/s escola/s brasileira e uruguiaia?
3. Qual é a tua função no PEIF? Podes falar sobre o programa?
4. Como eram as formações pelo PEIF?
5. Fragilidades do PEIF, percepção sobre o programa.
6. Há resistências ao programa? Como aparecem?
7. O que pensas sobre o currículo continuar sendo monocultural, monolíngüístico nessas escolas? Deveria se repensar a questão curricular das escola de fronteira ou isso não é uma necessidade?
8. Tiveste contato com alunos uruguaios, qual é a tua percepção desses alunos sobre a relação deles com a língua portuguesa dentro da escola?
9. Interculturalidade, educação bilíngue são fatores de empoderamento dos alunos nessa região de fronteira?
10. Como formadora, acreditas que estamos fazendo um trabalho de sensibilização para a diversidade cultural, para a fronteira, aqui na universidade?
11. O que aflora em ti como docente ao vivenciar essa realidade da fronteira?

Quadro 2. Roteiro de perguntas professores formadores.

Da mesma forma que ocorreu com os professores da educação básica, as perguntas sofreram alterações ao longo da entrevista de acordo com as respostas dadas pelos professores. Essas modificações surgiram com a finalidade de aprofundar as respostas e expandir as reflexões.

Após as entrevistas fiz recortes das falas dos entrevistados. Os sentidos criados pelos excertos analisados, sob a ótica da Análise Dialógica do Discurso, segundo Sobral & Giacomelli (2015, p. 204) abarcam valores, opiniões e vão construindo-se e reconstruindo-se nas interações:

[...] o sentido nunca se manifesta nem se esgota num sistema fechado acima dos sujeitos nem em algum plano de um sujeito transcendente; o sentido é sempre "sentido em vir-a-ser", sentido em formação na interação dialógica, articulando-se em dois planos: no da significação (língua) para a qual aponta e da direção (linguagem) que indica. [...] Logo, o discurso se constrói com base em dois planos: o da significação a ser expressa e o da valoração, pelo locutor e por seu(s) interlocutor(es), dessa significação. O sentido é assim função do ato valorativo intrínseco ao discurso e, mais do que isso, à vida da língua: todo discurso se orienta numa dada direção avaliativa, e a língua só nos chega na forma de discurso, de linguagem: os outros não nos transmitem palavras, mas opiniões, valores etc.

Os recortes das entrevistas; enunciados (E) e segmentos enunciativos (SE), que neste trabalho chamo de excertos, serão analisados considerando a Análise Dialógica do Discurso (SOBRAL & GIACOMELLI, 2016).

Os autores (ibid. 2016, p. 1077) afirmam:

Para a ADD, a língua tem *significação*, que é o significado das palavras e expressões no sistema da língua, enquanto o discurso cria *sentido*, ou seja, faz as palavras e expressões da língua irem além dos significados registrados no dicionário e dizer coisas que somente o contexto mostra (o contexto sempre envolve um dado lugar e um dado momento, assim como um locutor se dirigindo a ao menos um interlocutor). Ninguém usa as mesmas palavras exatamente da mesma maneira em todas as situações, e cada qual, numa mesma situação, pode usá-las de maneira distinta a depender de seu projeto de dizer, aquilo que pretendem realizar ao dizer. Quando se dirigem a seus interlocutores, os locutores procuram adaptar aquilo que dizem a, principalmente, duas coisas: (1) as expectativas que esse(s) interlocutor(s) tem(têm) com relação a eles (o interlocutor é amigo, ou aluno ou professor do locutor), o que o interlocutor espera deles, ou acha que eles podem fazer sendo quem são; e (2) o que querem fazer o interlocutor entender ao dizer o que dizem (ir fechar a janela; aceitar votar no candidato do locutor, por exemplo.).

A partir da perspectiva exposta, os enunciados serão elucidados tomando as línguas da fronteira pela sua representação para os sujeitos que as utilizam, pelo modo como os sujeitos enunciam, significam e (re)significam as/nas práticas linguísticas de fronteira. Nesse sentido, a relação que se instaura entre língua e sujeito no espaço de fronteira, dentro da escola da fronteira, poderá criar sentidos outros. Da mesma forma, as respostas das professoras da escola podem ter sido adaptadas àquilo que elas pensavam que poderiam ser minhas expectativas sobre os alunos que usam o hibridismo linguístico nas suas interações.

Gostaria de esclarecer que todos os participantes da pesquisa foram informados das condições de realização, da importância das informações que

estavam por trás do presente trabalho e de que teriam acesso ao produto final. O processo de construção deste trabalho foi cuidadoso no sentido de elaborar uma pesquisa com credibilidade e aceitação por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso aconteceu em decorrência do cuidado que tive ao fazer as perguntas, porque procurei não interferir nas respostas e/ou causar quaisquer tipo de constrangimentos no sentido de evitar melindrar o entrevistado, porque como sabemos o próprio instrumento de gravação da entrevista já causa bastante distanciamento e inibição do entrevistado.

A transcrição das entrevistas foi realizada a partir da audição, preservando ao máximo a fala dos informantes, sem deter-me no caráter fonético/fonológico porque não é o interesse desta pesquisa. Nesta transcrição, procurei ater-me ao que estava sendo dito no nível discursivo. Para a transcrição segui os critérios adaptados de Luchesi (2012);³⁶ conforme a descrição que segue:

E: entrevistadora
(inint): trecho ininteligível
[]: trecho sobre o qual não há certeza na audição
“ “: discurso direto produzido pelos participantes
{ } : recursos não verbais utilizados pelos participantes
...: pausas, hesitações e intercalações de fala
(xxx): comentários da pesquisadora necessários para a compreensão do texto
MAIÚSCULA: ênfase na fala
?: interrogação

Quadro 3. Roteiro de transcrição das entrevistas.

2.2.3 O contexto dos sujeitos

A escola na qual fiz a pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental e tem a seguinte estrutura: está localizada no centro da cidade de Aceguá, próxima à linha da divisa, distante aproximadamente a quatro quadras da linha chamada divisa. Esta

³⁶ Fonte: http://www.vertentes.ufba.br/imagens/paginas/projeto/chave_de_transcricao.pdf. Adaptado do projeto: “Vertentes do português popular da Bahia. Luchesi, 2012.

escola foi criada no ano de 2008, devido à necessidade de atender crianças e adolescentes residentes na zona urbana e também na zona rural, das proximidades do município.

Atualmente, em março de 2016, começou o ano com o seguinte quadro de funcionários:

A diretora;
1- orientadora pedagógica;
21 - professores;
16 - turmas - 307 alunos;
6 - funcionários

Quadro 4. Panorama de funcionários da escola em março de 2016.

Dessa quantidade de alunos há **46 alunos uruguaios**³⁷ e **1 aluno argentino** estudando na escola. A escola funciona em dois turnos: manhã e tarde. Pela manhã do 5º ano 9º ano e à tarde os anos iniciais do ensino fundamental. Os sujeitos são as professoras de línguas da escola (uma professora de língua espanhola e uma professora de língua portuguesa). Além das professoras de línguas entrevistei também quatro dos professores que participaram da formação oferecida pelo PEIF na escola.

2.2.4. Professores entrevistados:

Professores da escola brasileira
PLE: professora de língua espanhola – Professora formada em Letras Português/Espanhol pela Universidade da Região e da Campanha (curso atualmente extinto).
PLP: professora de língua portuguesa – Professora formada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro.

Quadro 5. Formação das professoras da educação básica.

Professores entrevistados	Formadores do PEIF
PCLE: professora colaboradora de língua espanhola	Colaboradora com formação Letras Português/Espanhol. Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada.
PCP: professora coordenadora do PEIF	Coordenadora do PEIF – Formação em Letras.

³⁷Como podemos perceber é um número bem expressivo de alunos uruguaios estudando na escola. 46 alunos de um total de 307 corresponde a aproximadamente 14% dos alunos da escola.

	Mestrado em Letras Inglês. Doutorado em Linguística Aplicada.
PFH: professor formador de história	Colaborador – com formação em História. Mestrado e Doutorado em Educação.
PFCS: professor formador cientista social	Colaborador – colaborador com formação em Ciências Sociais. Mestre em Educação. Doutorando em Antropologia Social e Cultural.

Quadro 6. Formação dos professores do ensino superior.

No próximo capítulo, “**O espaço do hibridismo linguístico**”, dialogo com a teoria adotada para este trabalho.

CAPÍTULO 3 - O ESPAÇO DO HIBRIDISMO LINGUÍSTICO

3.1. Hibridismo linguístico x binarismo linguístico tradicional: as ideologias linguísticas, muros, construções, desconstruções.

O espaço fronteiriço Aceguá Br/ Aceguá/Uy, como os demais conglomerados fronteiriços, possui suas singularidades expressas a partir da própria conformação histórica do lugar, já mencionada anteriormente neste trabalho. São as particularidades locais que estabelecem diferentes perfis socioculturais para cada uma das cidades. (MAZZEI, 2013). E, por tal configuração local, há uma convivência com diferenças culturais, socioeconômicas, históricas, políticas, educacionais, que eventualmente dirimem ou exacerbam os conflitos explícitos ou velados, do convívio entre os moradores locais.

O contato geográfico de ambas as comunidades referidas neste trabalho, estabelece o contato entre as línguas portuguesa e espanhola, o que condiciona um bilinguismo, assim como o desenvolvimento de variedades misturadas de espanhol e português³⁸, que conformam uma possibilidade de comunicação local, designada de portunhol³⁹. (BENTANCOR, 2010, p. 87; MOTA, 2012, p. 201). Sobre essas designações, é pertinente salientar que tem sido uma preocupação do Uruguai verificar a expansão do Português Uruguayo (PU) e como ele tem se perpetuado no país, chegando a ser reconhecido por teóricos uruguaios como “una lengua de herencia” (BROVETTO, GEIMONAT & BRIAN, 2007, p. 16), contudo, o mesmo não acontece no lado brasileiro. Não há pesquisas que indiquem ou mencionem a presença de um *espanhol brasileiro* na fronteira com o Uruguai ou a Argentina, por exemplo, no português gaúcho.

A partir da instauração da concepção de hibridismo linguístico estabelecido (que popularmente é designado como portunhol, embora hajam várias divergências entre os investigadores sobre tal designação), que circula nesta região fronteiriça, cabe trazeremos uma reflexão ampliada sobre o que estamos tratando por hibridismo

³⁸ Atualmente com a designação de Português Uruguayo (CARVALHO, 2007).

³⁹ Neste trabalho usarei a designação portunhol para a mistura porque é a designação mais utilizada na região da pesquisa, para indicar a língua mista, a prática linguística misturada.

linguístico e a sobreposição em determinados ambientes ao binarismo linguístico tradicional, seja ele imposto ou não. Nesse sentido, é preciso desmistificar as construções ideológicas e as “muralhas culturais” erguidas em determinados ambientes de convivência, cuja função social é de transcendência e integração (como a instituição⁴⁰ escola, por exemplo; trataremos sobre a função social da escola neste mesmo capítulo).

Elizaincín (1979, p. 134), assim se referia ao contato linguístico: “Es este tipo de contacto el que se da en nuestra frontera con Brasil: dos lenguas no sólo emparentadas genéticamente sino que han compartido prácticamente en toda ya su larga historia vicisitudes comunes.” Desde os idos tempos coloniais o contato entre as línguas permanece e, com ele, os conflitos. Contudo, mesmo sendo alvo de diversos pesquisadores, com muito mais frequência do lado uruguaio que do lado brasileiro, o contato linguístico ainda é um desafio. Nesse sentido, Hamel y Sierra (1983, p. 96), mencionam que o contato linguístico propicia o conflito linguístico, o qual é: “parte integral de la dinámica social.”

Bentancor (2010, p. 87) afirma que: “Institucionalmente la educación no ha reconocido las particularidades de frontera, derivadas del contacto y del peso de la identidad cultural.” A autora esclarece também que houveram projetos de ambos os lados com a intenção de trabalhar aspectos da diversidade linguística, sendo que do lado uruguaio o ensino da língua portuguesa é um processo mais lento, principalmente pelas barreiras locais, que segundo a autora (idem, p. 88):

Esta situación podría responder a que los argumentos esgrimidos desde la capital del país (Montevideo) siguen siendo fuertes y que las respuestas locales no logran romper la valoración negativa en torno a varios elementos de la “cultura fronteriza”, en este caso en torno al manejo de las lenguas.

Frente a essa realidade é necessário pensar na legislação e nas políticas linguísticas⁴¹ sobre o ensino de línguas nas regiões de fronteira, mas é extremamente pertinente repensar a formação de quem está a frente desse ensino

⁴⁰ Foucault (1994) define a instituição como uma instância de normatização ou disciplinarização constitutiva da ordem. Neste trabalho, não entendemos a instituição escola apenas como uma instância de normatização, mas também como um espaço constituído ideológica e historicamente (ACHARD, 1999)

⁴¹ Entendemos política linguística segundo Calvet (2002,p.11):“a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (2002, p. 11) e como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (2002, p. 145)

em âmbito local, com o intuito de iniciar um processo reflexivo sobre o tema desde a formação inicial e continuada dos licenciandos em Letras e, principalmente daqueles que se formam nas instituições de ensino superior, que atuam na região.⁴²

Ainda nesse sentido, Bentancor (2010, p. 89) afirma que a problemática da fronteira do ponto de vista linguístico é antiga e que talvez se possa afirmar um certo desconhecimento da realidade sociolinguística fronteiriça, pese a todos os trabalhos realizados, principalmente, enfatiza a autora em nível nacional, o que é passível de verificar já que não há políticas específicas para região, do lado brasileiro. Do lado uruguaio, reforça a autora, há uma aura defendida pela imprensa e alguns setores políticos de fronteira, cuja maior preocupação é a defesa da nacionalidade e da soberania, preocupados inclusive com problemas de segurança na fronteira com o Brasil, que eventualmente circulam nos discursos.

Ou seja, do âmbito educativo, ainda há “desconhecimento” que pode ser de fato proposital, já que não posso reconhecer aquilo que não “conheço”. A população fronteiriça de forma geral aceita o bilinguismo ou o falar fronteiriço, respeitando e compreendendo quem usa as práticas linguísticas de fronteira, contudo, a barreira na escola permanece. Bentancor (2010, p. 89) esclarece que:

En una parte de la población fronteriza, parece crecer una nueva mirada, de aceptación de la opción por el bilingüismo, (nuevo posicionamiento desde la educación formal) así como de respeto y mayor comprensión por el dialecto, que si bien representa una apertura desde el punto de vista institucional, aún debe vencer la subjetividad de los docentes, en la percepción del tema, perjudicado también por la falta de formación profesional para atender la diversidad y complejidad fronteriza.

Em outras palavras, novamente encontramos referências às dificuldades de atendimento adequado à realidade linguística fronteiriça, devido à falta de formação dos profissionais da área, que não recebem durante a sua formação inicial, informações sobre a temática ou espaços para reflexões sobre a situação linguística na fronteira. Há uma situação velada em que até se aceita, mas não se sabe como exatamente proceder frente a essa diversidade linguística.

Perante tais questões é preciso promover um movimento maior, no sentido de começar a considerar essa diversidade linguística e cultural, que ocorre em diversas fronteiras do nosso país e de forma mais específica nesta fronteira, na qual nos

⁴² Durante o desenvolvimento do trabalho aprofundarei esta questão.

detivemos. As línguas em contato propiciam outras práticas linguísticas e culturais, as quais devem começar a ser, com mais frequência, objeto de estudo dos teóricos que fazem pesquisa na área da linguística aplicada, do multilinguismo e do multiculturalismo.

Corroboro com Celada (2008, p. 7) quando a autora explicita:

[...] retomamos una afirmación de la Declaración de las universidades participantes del encuentro de San Pablo “Para una política lingüística regional que garantice el multilingüismo, según la cual tales instituciones afirman la necesidad de partir de modelos de planificación que privilegien las necesidades de los hablantes, entendiendo que las diferentes lenguas constituyen un continuum de prácticas en el que los hablantes de nuestros países se reconocen, se relacionan e interactúan, acercándose y adaptándose lingüística y culturalmente al otro.”

Conforme a autora, para uma política linguística regional que surta efeitos é preciso um planejamento amplo, que contemple as reais necessidades dos falantes e as trocas que já acontecem entre os falantes de português e espanhol nas suas práticas interacionais. Ou seja, ampliar o diálogo sobre políticas linguísticas, que contemplem a diversidade linguística do Brasil e dos seus falantes fronteiriços, talvez já permita vislumbrar novas perspectivas nesse sentido. Entretanto, essa fala da autora é do ano de 2008 e, pouco ou quase nada temos avançado nesse sentido no Brasil.

Em um trabalho mais recente, Diniz (2012, p.16), explanando sobre a problemática da política linguística, aponta para um caminho em que o papel do Estado é o papel que define, que **pode** operacionalizar. Nesse sentido, e com base nas palavras de Calvet (2002) o autor expõe:

Concebendo o binômio “política linguística/ planejamento linguístico” como inseparável, o autor considera que, embora diferentes grupos possam elaborar uma política linguística, “**só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática, suas escolhas políticas**” (*idem*, 2002, p. 146). Ainda de acordo com Calvet, a gestão do plurilinguismo pode se dar de duas formas: uma que advém das próprias práticas sociais, e outra que procede da intervenção sobre essas práticas. A primeira, denominada pelo autor de *gestão in vivo*, corresponde ao modo pelo qual os falantes resolvem os problemas de comunicação que enfrentam no dia-a-dia, independente de decisões, decretos ou leis oficiais. Os pidgins, por exemplo, seriam produtos dessa “gestão in vivo”. A segunda forma de gestão do plurilinguismo corresponde ao que o autor denomina *gestão in vitro*: **em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois, os políticos**

estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas⁴³[...]

Em consonância com o autor, é evidente que a atuação e o poder do Estado, a partir das suas posturas/escolhas políticas, precisa em algum estágio do planejamento, ser colocada em prática, para que os problemas enfrentados pelos contextos bilíngues de minorias linguísticas (invisibilizados) (CAVALCANTI, 1999), sejam menos estigmatizados.

Por conseguinte, nesse processo, é necessário compreender o contexto e o quão onipresente é o mito do monolingüismo em nosso país. Corroborando com Cavalcanti (1999, págs.387-388):

[...] Isso talvez aconteça, porque, em primeiro lugar, existe um mito de monolingüismo no país (Cf. Bortoni, 1984, Cavalcanti, 1996a, Bagno, 1999). Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português. Em segundo lugar, uma das razões para essa estranheza pode ser decorrente de o bilingüismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilingüismo de elite. Em terceiro lugar, esses contextos bilíngues de minorias são (tornados) invisíveis, portanto naturalizados, tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente, uma vez que as línguas faladas são de tradição oral, portanto estigmatizadas.

Neste ponto de reflexão, abro outro parêntese para relatar uma situação que acontece com alguns dos futuros professores deste contexto fronteiriço, em que circulam práticas linguísticas socialmente desprestigiadas, como é o caso doportunhol, por exemplo. Eventualmente, quando os licenciandos do curso de Letras da instituição em que trabalho iniciam suas práticas (nos componentes curriculares de estágio), em língua espanhola, há inquietações sobre a forma de atuar em salas de aula com uma realidade linguística diferenciada daquela que vivenciam ou vivenciaram durante a sua realidade como alunos regulares do curso. Há relatos de estagiários que têm em suas salas alunos uruguaiois, argentinos ou de outras nacionalidades da América Latina. Frente a essa situação, invariavelmente o estagiário não sabe tirar proveito da amplitude linguística que tem na sala de aula e acaba por ignorar todo o potencial desse aluno por temor a essa oralidade e o que dela pode derivar em sala de aula.

⁴³ Grifos nossos

Sobre situação análoga, Leffa & Irala (2014, págs. 269-270) argumentam:

Irala (2010) apresenta o relato de uma aluna fronteiriça que estudou espanhol na escola durante sete anos (quatro no Ensino Fundamental e três no Ensino Médio). A mesma recorda os embates que havia em sala de aula em função do espanhol apresentado pelas professoras e o vivenciado pelos alunos fora da escola ou até mesmo dentro dela, pela existência de estudantes uruguaios que a frequentavam no Brasil. A aluna menciona a discrepância entre o contexto social vivenciado na região – não explorado pelas professoras da disciplina – no qual o Brasil e o Uruguai se separam apenas por uma avenida – e o ensino de gramática normativa ou de diálogos que evidenciavam as “*calles de Madrid*”, trabalhados de forma recorrente pelas docentes. Esse exemplo demonstra a ausência de uma reflexão cidadã na vivência formativa das docentes em questão, de forma a contribuir para a ampliação do fosso entre os sentidos construídos nesse espaço através da formação escolar e os sentidos formados por cada um em suas experiências cotidianas. Ou seja, o desprestígio da cultura local – permeada pela presença constante das duas línguas no plano da oralidade e a condição de bilinguismo existente na comunidade não possibilitava que as professoras percebessem aquele cenário como um potencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo e identitário dos alunos e sim, não raras vezes, como um problema.

Novamente é tema de reflexão o problema sobre a vivência na sala de aula, o embate que se estabelece quando a professora de língua espanhola não contempla a realidade linguística do lugar.

Da mesma forma, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – subprojeto Letras Espanhol)⁴⁴, que realizam as suas atividades em uma escola de fronteira, relatam eventualidades e certas dificuldades dos professores de língua para trabalhar com os alunos que utilizam o hibridismo linguístico nas suas falas. Nas reuniões do grupo em que há os momentos de discussão sobre as leituras teóricas e propomos reflexões de todos os participantes do programa, eventualmente surgem questões tais como, o desafio que é para o professor da escola aceitar a diversidade linguística e cultural nesse espaço geográfico, assim como, dos próprios pibidianos, os quais também não sabem como portar-se frente às divergências que surgem e perante a diversidade linguística posta.⁴⁵

⁴⁴ Coordeno o subprojeto PIBID Letras/Espanhol desde o ano de 2014 na UNIPAMPA. Uma das questões que me mobilizou para a participação no PIBID é a possibilidade de estreitar as relações entre a universidade e a escola, a partir dos objetivos do programa. No item sobre políticas educacionais brasileiras, destaco a importância de programas como o PIBID para a formação continuada dos professores, especialmente no contexto fronteiriço.

⁴⁵ Neste momento o grupo do PIBID já encerrou as atividades na escola localizada na cidade de Aceguá. Esclareço que as atividades foram encerradas no fim de 2015, porque não havia a certeza

Nesse sentido, Cavalcanti, (1999, p. 403) argumenta, tecendo reflexões sobre o professor que vai atuar com o ensino de português, mas que serve para ilustrar a realidade que acontece com algumas línguas adicionais, como é o caso da língua espanhola, nesta fronteira entre Brasil e Uruguai:

Os professores de hoje enfrentam problemas semelhantes aqueles enfrentados pela professora na comunidade japonesa. O contexto sociolingüístico em todos os exemplos acima é sempre complexo e, os cursos de magistério e de Letras não formam professores para enfrentar essas 403 realidades. Continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie. A escola parece conseguir ficar distante do contexto sócio-histórico e "sobreviver". E isso é suficiente para os tempos atuais de tantas e tão rápidas mudanças? Como já apontei (Cavalcanti, 1999a, entre outros), não vejo a culpa com os professores. Os cursos de formação de professores dentro da conjuntura atual de políticas linguísticas (muitas vezes não explícitas) e de políticas educacionais devem arcar com essa culpa sobre o status quo. A diversidade linguística e cultural precisa ser parte da sala da aula, das comunidades envolventes, dos cursos de formação.

Tal situação nos possibilita refletir sobre outro dilema que eventualmente se apresenta: nós professores de línguas, ainda somos formados sob uma percepção de que o Brasil é considerado um país monolíngue por ter a língua portuguesa como língua oficial, contudo, sabemos que essa perspectiva já discutida por vários teóricos, é ultrapassada e precisa ser revista, seja estabelecendo políticas linguísticas adequadas para o nosso país, seja revendo os currículos dos cursos de Letras, nas próprias instituições de ensino superior, e neste caso especialmente aquelas que atuam em regiões de fronteira, pois há uma urgência em, não somente reconhecer, mas adaptar-se a essa realidade linguística brasileira.

De acordo com Moura (2009, págs. 25-26):

Apesar da diversidade cultural dos imigrantes que vieram a compor o povo brasileiro, há uma ilusão de uniformidade, de convivência pacífica e, conseqüentemente, de monolingüismo, que deliberadamente ignora a composição multifacetada da sociedade em nome de uma identidade nacional estereotipada. Essa construção da soberania nacional pela criação de um ideário homogêneo serve os interesses de construção da identidade nacional, conforme afirmam Hardt & Negri: "Na identidade, ou seja, na essência espiritual do povo e da nação, existe um território embutido de significados culturais, uma história compartilhada, uma comunidade

da continuidade do programa e do subprojeto Letras/Espanhol durante o ano de 2016 devido à política de cortes implementada pelo MEC. Houve uma redução de professores supervisores e frente a essa política de cortes de bolsas adotada pelo governo não houve meios de podermos continuar na escola de Aceguá. Durante todo este ano estivemos constantemente na iminência de sofrer mais cortes de bolsistas e professores supervisores nas escolas.

linguística” (2005: 122). Estes autores consideram autoritária a intervenção estatal que, em sua resistência ao poder 'estrangeiro' exerce também uma opressão interna ao reprimir oposições e diferenças em nome da unidade, da identidade e da segurança nacional, outorgando-se o papel de protetor nacional. Citam o Brasil como exemplo dos efeitos modernizadores que procuraram unificar a população por meio do apagamento de diversidades religiosas, étnicas, culturais e linguísticas, em nome da unificação e da derrubada de barreiras, rogando o direito à singularidade e à multiplicidade. Essas ações exercem um papel ambíguo ao proteger a noção de unidade do povo às custas da diversidade da multidão.

A autora faz referência a essa constituição multicultural do Brasil, ao “arco-íris de culturas”, conforme a definição de Boaventura de Souza Santos (1995), que ignora propositalmente a sua configuração linguística, com o objetivo de manter o estereótipo de identidade nacional⁴⁶.

Na mesma perspectiva, no final da década de 90, Maher (1997, p. 20) já argumentava:

O conceito de Estado-Nação, legado da Revolução Francesa, estabeleceu como verdade o binômio "unidade = uniformidade": a formação de um Estado pressuporia e dependeria da existência de uma cultura, de uma língua nacional. Estes são apenas alguns dos acontecimentos históricos que, ao longo do tempo, e ideologicamente, vêm imprimindo na consciência individual e coletiva a noção de que o Homem - o Cidadão - deve ser monolíngue. E é este mesmo mito do monolingüismo que tem impedido a disseminação de resultados de pesquisas que poderiam contribuir para o estabelecimento de políticas e práticas educativas mais justas e democráticas para as minorias linguísticas existentes no mundo.

Para que haja reconhecimento e valorização das diferenças e as tensões decorrentes dessa postura de apagamento, adotada pelo Brasil, possam ser minimizadas, e inclusive, se possa pensar efetivamente nas minorias linguísticas é preciso reconsiderar a abertura e ampliar as trocas, abrindo-nos para uma proposição educacional mais ampla, no sentido de priorizar a pluralidade linguístico-cultural.

Nesse sentido, ha estudiosos como Cavalcanti (2007), Rajagopalan (2006), Mello (1999), entre outros, que já se manifestaram sobre o multilinguismo presente em grande parte das nações do mundo e o quanto a diversidade linguística e cultural precisa fazer parte da sala de aula. Pereira (2012, p. 78) afirma que a:

[...] contradição ainda se mantém nos dias atuais pelo fato do multilinguismo ser um fenômeno de pouco ou talvez nenhum interesse para as ideologias políticas e sociais dominantes. Além disso, ainda que

⁴⁶Em outro item, problematizo o conceito de identidade nacional a partir de Hall (2006).

se leve em conta uma nação monolíngue, ou seja, um país, com uma língua, intitulada nacional ou oficial, usada pelas pessoas que habitam esse território, seria ilusório pensar que essa língua é homogênea.

Em outras palavras, não só o fator homogeneidade linguística é um ponto aflitivo, mas também o fato do multilinguismo não ser o foco para as ideologias dominantes representa um grande entrave. Neste momento de ponderação, é pertinente debruçar-nos sobre a prática de formação crítica preocupada em questionar, porque como mencionam Irala e Leffa (idem), há “a ausência de uma reflexão cidadã na vivência formativa das docentes em questão”. A temática é inclusive contemplada nos PCNs (2001), os quais defendem e fortalecem a necessidade de inclusão linguística para que seja possível ao indivíduo uma adequada inserção social. Na mesma perspectiva reflexiva, Cunha (2012, págs. 65-66) problematiza:

Mesmo com todos esses estudos que derrubam a teoria de o Brasil ser monolíngue, a língua portuguesa é classificada ainda como primeira língua em todo o país. Contudo, não há exceções quando se refere às línguas indígenas e às línguas estrangeiras presentes na extensa fronteira brasileira, visto que estas ainda não são levadas em consideração quando se trabalha com a disciplina de língua portuguesa. Contrapondo-se a esse sistema de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) apregoam que a língua é fundamental para a participação social efetiva do indivíduo na sociedade onde está inserido. Sendo assim, ao repassá-la aos alunos, a escola tem a responsabilidade de lhes garantir o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, um direito intransferível de todo cidadão presente na Constituição de 1988.

Reforça-se, uma vez mais, a visão monolíngue brasileira e o quanto se desconsideram as realidades pluri, multi, ou translinguísticas do país. Nesse sentido, é nossa atribuição também como formadores, repensar a questão da desmistificação do ideal monolíngue dentro da escola, argumentar e propor para que o Estado possa cumprir o seu papel e gerir políticas linguísticas que abranjam a diversidade e principalmente repensar o papel da escola e a necessidade de dar condições ao indivíduo, que reside em regiões de diversidade linguística. Contudo, em regiões de fronteira há outros aspectos relevantes a serem considerados, principalmente sobre o papel da escola. No próximo item discorro sobre tais aspectos.

3.2. Escola/muro: currículo escolar, espaço de dualidades, manutenção do monolinguismo ou transgressão do binarismo linguístico?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)⁴⁷, em consonância como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei Federal nº. 9394/96) ressaltam que os temas transversais podem responder às exigências da sociedade atual sobre uma nova configuração escolar. Cabe destacar que dentre os temas transversais salienta-se a Pluralidade Cultural.⁴⁸ A partir do exposto anteriormente neste trabalho, trago esta temática para a discussão porque há aspectos que me interessa debater.

Pressupondo que a educação escolar se preocupe com o comportamento humano, indo além da preocupação habitual do desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e nesse sentido, encoraje a relação com o outro, que estimule a valorização e o respeito pelo outro, pelo diferente, que possibilite o questionar, o resolver problemas e principalmente a autonomia perante as transformações sociais e culturais, teremos um indivíduo mais consciente, informado e certamente mais solidário.

Giovani e Souza (2014, p. 104) em uma discussão abrangente sobre o Campo da Educação e o pensamento bakhtiniano, abordam entre outras questões, o papel da escola. Os autores, assim explicitam as suas reflexões:

Pode parecer utópico, mas seria bastante bom se a escola deixasse de amarrar os alunos, não torna-se a prendê-los na multidão de fios que ela mesma cria. A escola parece em teimar em se enrijecer, para justificar-se por si própria. Com a teoria bakhtiniana, aprendemos que a escola não é um “faz de conta”, não é um lugar para meras transposições didáticas. É um lugar onde se vive efetivamente as relações de ensino. Isso quer dizer que a escola deve formar sujeitos para responder responsabilmente às demandas sociais. [...] Parece-nos mais importante (re) conhecer a escola como a propulsora de militantes comprometidos com a transformação do mundo. [...]. Preferimos uma escola que dê asas e incentive o voo. E não uma escola que corte as asas dos seus “passarinhos” [...] mandando-os serem apenas abridores de portas, compradores de pão, às seis horas da tarde.

Então, essa formação que problematiza, expande, impulsiona os “passarinhos” é o almejado e não menos conflituoso ponto x do processo escolar. O “educar para viver”. A escola costuma desqualificar pessoas de grupos sociais

⁴⁷ Doravante PCNs.

⁴⁸ Para este trabalho destaco a Ética e a Pluralidade Cultural porque são os temas transversais que me interessam sobremaneira.

desprestigiados ou que não se encaixam no grupo contemplado pela escola. E voltando ao nosso dilema, podemos afirmar que escola quase não se abre a essa possibilidade do aluno dizer a/na sua língua. A língua que prevalece é a do imaginário social hegemônico do contexto em que a escola está inserida. E é nesse *apartheid* escolar do certo/errado, que o desprestígio e o preconceito se entranham.

Entretanto, a tão almejada escola que vive, segundo Gomez (2001, p. 264): “que ultrapassa as aquisições irrelevantes, a escola comprometida com a análise, com a reconstrução das contingências sociais, um lugar onde se aprende sobre diversos aspectos da experiência humana”, essa ainda está um pouco distante da realidade educacional brasileira.

Os PCNs são os referenciais para a elaboração dos currículos e programas educacionais das escolas. Os PCNs não propõem um modelo curricular homogêneo, mas são norteadores da organização do sistema educacional brasileiro, com a finalidade de asseverar a diversidade cultural, regional, étnica, entre outras, permitem uma maior amplitude e autonomia às escolas para organizar os seus Projetos Políticos Pedagógicos. (PPPs) ⁴⁹

As escolas deveriam organizar seus PPPs de acordo com a região em que estão inseridas e, sobre a inclusão de ensino de línguas no seu currículo, se daria também de acordo com a necessidade ou o apelo da comunidade escolar. Entretanto, essa realidade está bem distante da proposta que está no papel e sobremaneira distante daquilo que foi pensado sobre como ensinar línguas estrangeiras⁵⁰ nos currículos escolares.⁵¹

O município de Aceguá/Br é um pequeno município de aproximadamente 4.702 habitantes⁵², que está a uma distância de 432 km da capital do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre e faz fronteira com a cidade de Aceguá/Uy, sendo as cidades separadas apenas por uma avenida com marcos demarcatórios que indicam

⁴⁹ Doravante PPPs.

⁵⁰ Salientando, que nesta fronteira em especial, a língua espanhola é a língua que circula na comunidade, não é, portanto, uma língua estrangeira, mas problematizarei a estrangeiridade da língua estrangeira, em outro aparte do texto.

⁵¹ Nesse sentido, o papel da UNIPAMPA, neste espaço fronteiriço, permite expandir a reflexão sobre formação de professores, por ser o lugar em que se formam os professores de línguas que atuarão nessa fronteira do lado brasileiro e eventualmente do lado uruguaio.

⁵² Conforme dados do IBGE, <http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=430003> acesso em 23/02/2015

o fim e o início de um ou outro país. Aceguá possui escolas do estado e do município e todas incluem a língua espanhola em seus currículos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Como professora de uma universidade da região, fiz alguns contatos com a Secretaria de Educação do Município (SME) e com a escola que acompanho neste trabalho desde a minha chegada à cidade de Bagé, em 2011. Esse contato foi intensificado a partir do PIBID Letras Espanhol, que funcionou na escola nos anos de 2014 e 2015.

A escola na qual fiz a pesquisa tem a seguinte estrutura: está localizada no centro da cidade de Aceguá, próxima à linha da divisa, foi criada no ano de 2008, devido à necessidade de atender crianças e adolescentes residentes na zona urbana e também na zona rural, nas proximidades da cidade. Atualmente, no ano de 2016, tem um número de 307 alunos, seis funcionários, 21 professores, um orientador pedagógico, 16 turmas de alunos, 46 alunos uruguaios e 1 aluno argentino estudando na escola. A escola funciona em dois turnos: manhã (anos finais do ensino fundamental) e tarde (anos iniciais do ensino fundamental).

De acordo com relatos dos próprios alunos e da coordenadora pedagógica, alguns alunos uruguaios optam por estudar na escola devido à possibilidade de continuar seus estudos em instituições de ensino público superior e privado, que há na região. Do lado uruaio há algumas restrições sobre a continuidade dos estudos, principalmente no âmbito econômico, porque os alunos devem deslocar-se até a cidade de Montevideu, capital uruaia, para poder seguir estudando e esta está a uma distância aproximada de 486 km, situação que dificulta para os uruguaios residentes em Aceguá/Uy e região a continuidade dos estudos, porque as pessoas da região sobrevivem praticamente do trabalho desenvolvido em atividades rurais, do comércio informal e, eventualmente do trabalho nos *free shops* da cidade.⁵³

Ou seja, na maioria das vezes os motivos para estudar no Brasil são econômicos e há a busca da realização de objetivos pessoais. Quase nunca é mencionado o fato da relação com a língua portuguesa, ou de aprimorar o conhecimento da língua portuguesa, porque as pessoas que ali residem já se consideram bilíngues. É necessário observar também que há épocas de êxodo nas

⁵³ Situação que se agravou com a crise atual enfrentada pelo Brasil. Com a alta do dólar os *free shops* vendem menos e há demissão em massa, acentuando o desemprego nas cidades.

escolas para o Brasil ou para o Uruguai e geralmente acontece quando há propostas de mudanças curriculares ou o funcionamento das escolas em turno integral, ou ainda dificuldades com o transporte como ocorre em outras escolas de fronteira. Demora um certo tempo até que os pais se habituem com as novas propostas e isso faz com que se busque a outra escola que já é conhecida deles.

Preciso trazer para a discussão outro aspecto sobre a circulação das línguas na cidade de Aceguá. No ambiente da escola brasileira não se percebe um desprestígio da língua uruguaia do lugar à primeira vista. Em vários momentos, a língua uruguaia circula na escola, ou a estrutura do espanhol no português, ou o sotaque um pouco mais carregado, ou ainda a língua misturada. Mas, a maioria dos professores que ministram aula na escola é da cidade de Bagé e, mesmo esta sendo uma cidade de fronteira, distante a apenas 60 km da fronteira/limite geográfico, há professores que afirmam não sentir-se à vontade com a prática linguística de fronteira e não conseguem entender o que os alunos falam, inclusive quando os alunos estão falando em português, com um acentuado sotaque ou usando a prática linguística do lugar.

Destaco que a mesma situação pode ser percebida também na escola uruguaia de Aceguá. Em alguns relatos informais, as maestras mencionaram que achavam linda a língua portuguesa, mas enfatizaram que não entendiam nada do que os alunos ou colegas da escola brasileira de Aceguá falavam e isso se deve ao fato de elas ministrarem aula em Aceguá, mas serem naturais de outras partes do Uruguai. Inclusive as *maestras* que vêm da cidade de Melo, distante a aproximadamente 60 km de Aceguá, do lado uruguaio, afirmam desconhecer e não ter familiaridade com a língua portuguesa. Contudo, as mesmas professoras relatam que ao ir até a cidade de Montevideu, capital uruguaia, para formações profissionais ou atividades pessoais, de forma geral recebem reclamações e menções sobre o modo de falar das *maestras* da fronteira. Ou seja, há uma ênfase, um destaque sobre essa prática linguística que elas usam para comunicar-se e lá na capital uruguaia (Montevideu), para as pessoas que as escutam, elas não falam espanhol uruguaio, falam fronteiriço, e são censuradas por isso, principalmente quando vão participar de atividades do âmbito profissional.⁵⁴

⁵⁴ Em conversa informal, uma das maestras contou que na última visita a inspetora (no Uruguai há essa função, de tempos em tempos as escolas recebem uma inspetora, que vem de Montevideu para

Em outros momentos, a própria professora de língua espanhola da escola brasileira mencionou que o castelhano da região, do ambiente escolar, eventualmente distava bastante da variedade peninsular que ela aprendeu na academia e isso dificultava inclusive o relacionamento entre os alunos, os pais e ela. Ressaltou em algumas conversas informais, que houve inúmeros momentos de tensão até ela conseguir estabelecer-se como professora de espanhol da escola porque havia uma rejeição por parte da comunidade com relação a ela “desconhecer” a língua espanhola. Esse fato estabelecia um ambiente de conflito entre ela e os alunos, porque ela também tinha dificuldades para aceitar a língua local, que não é a língua espanhola do Uruguai e, evidenciava isso, corrigindo os discentes com ênfase.

Durante conversas com a docente pude perceber que, a partir da perspectiva de língua que ela tinha aprendido na academia, a variedade da fronteira não era uma variedade prestigiada de língua espanhola, era uma variedade que circulava apenas naquele lugar, ficando muito distante daquilo que a Instituição de Ensino Superior (IES) de formação da região, prestigiava. O posicionamento da docente, era invariavelmente um posicionamento das professoras de língua e de alguns outros professores que pude ouvir, porque havia momentos em que se enfatizava a necessidade de ensinar os alunos a escrever em português, sem erros, sem mistura, e a falar o português de forma correta, de acordo com as palavras da docente.

Convém salientar que o Projeto Político Pedagógico da escola, assim como o de quase todas as escolas públicas da região, deveria contemplar além da base nacional comum, as especificidades institucionais, de acordo com o contexto regional em que estão inseridas. Nesse sentido, o artigo 3º da Lei nº 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, nos seus incisos I, II, III e IV, nos faz saber:

[...] Art. 3º

. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]

inspecionar o trabalho que está sendo feito nas escolas) censurou-a, por estar falando mesclado. E, na sua ida a Montevideu para participar de uma formação foi repreendida por usar eventualmente a estrutura da língua portuguesa na língua espanhola (a *maestra* contou sobre uma situação que ela lembrava em que usou: “más una vez”, no lugar de “una vez más”).

Poder usar a língua que o indivíduo conhece, a língua que o constitui, que lhe permite pôr-se como sujeito no mundo é inclusive, uma forma de assegurar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No momento em que tais condições não são mantidas, não há cumprimento da lei. Da mesma forma, no que tange ao “respeito, à liberdade e apreço à tolerância”.

Contudo, há uma ressalva a ser feita sobre a perspectiva legal explicitada acima. Mesmo que não seja objetivo deste trabalho discutirmos sobre o termo tolerância, queremos deixar registrado que quando nos detemos sobre o significado do vocábulo, temos o seguinte: “Tolerância” é um termo que vem do latim "*tolerare*", que significa “suportar”, “aceitar”. “A tolerância é o ato de indulgência perante algo que não se quer ou que não se pode impedir.”⁵⁵ Portanto, ser indulgente, ou tolerante com algo que não se pode impedir não garante respeito à liberdade, neste caso à liberdade de expressar-se na prática linguística que o aluno manejar melhor. Ou seja, a garantia dada pela lei é tênue. E fragiliza ainda mais toda a situação linguística quando essa lei não é colocada em prática.

Além do que já foi exposto, a LDB/96, no seu Artigo 12, inciso I, manifesta que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica.” No entanto, assim como acontece em praticamente todas as escolas localizadas em regiões fronteiriças, não há nada no Projeto Político Pedagógico da escola, que remeta às especificidades linguísticas regionais, ou que contemple o ambiente linguístico local, em que muitos dos estudantes da escola são falantes nativos de língua uruguaia fronteiriça, ou de língua portuguesa do Uruguai, ou de português gaúcho de fronteira.

Dentro do contexto da escola, invariavelmente se ignoram essas variedades linguísticas e segue a preponderância de ensino de espanhol peninsular, como língua estrangeira, desprestigiando as demais práticas linguísticas, que não são contempladas pelo já estabelecido no currículo escolar cristalizado. Nesse sentido, durante a análise das entrevistas vou problematizar o conceito de estrangeiridade e estrangeiro/a a partir de Derrida (2001) e Kristeva (1994).

⁵⁵ Fonte: <http://www.significados.com.br/tolerancia/> acesso em 11/03/2015.

Abro um parêntese aqui, para discorrer brevemente sobre o fato de considerar mais pertinente a terminologia língua adicional, frente à terminologia língua estrangeira, para a língua espanhola ensinada neste contexto de fronteira. Irala e Leffa (2014, p. 32), ao argumentar sobre a temática do ensino de línguas na atualidade, mencionam que:

Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. **O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).**⁵⁶

Nesse cenário fronteiriço, pode-se dizer que as práticas linguísticas fronteiriças, com as quais o aluno tem contato devido a essa proximidade e convívios do cotidiano, já são línguas adicionais do aluno. A escola não pode desconsiderar o contexto e simplesmente tratar a língua espanhola do currículo escolar como uma língua estrangeira. Assim como, reduzir o ensino da língua espanhola à gramática normativa, situações descontextualizadas ou lista de conteúdos.

Por isso, é preciso compreender o currículo como construção da escola, da comunidade escolar, uma construção que deve ser constante e que deve contemplar as condições da realidade escolar, tornando os educadores sujeitos do processo educacional e partícipes legítimos de um processo histórico, que modifica o contexto de inserção da escola. Sacristán (2000, p.101) expressa que podemos compreender o processo como práxis, de “configuração, implantação, concretização expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam”, que extrapola o conjunto de conhecimento e se configura como a instância da manifestação do momento histórico, do lugar social, da realidade, do contexto que ocupam cada uma das escolas e os sujeitos que a constituem.

⁵⁶Grifos nossos

Sacristán (1998) designa a prática pedagógica da sala de aula como currículo em ação, ou seja, o currículo é intenção, é construção e pode configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora, que possibilite mais autonomia, dinamicidade ao processo de construção de aprendizagens, e nessa imbricagem segundo Braz (2010, p.6):

[...] o discurso curricular legitima e naturaliza comportamentos, constrói e organiza identidades linguísticas, nacionais, culturais, de gênero, etc. e é portanto, um elemento que produz significados. Sendo o discurso curricular, um elemento que constrói significações, este não pode ser pensado fora das relações de poder. O que está posto no currículo são as representações de grupos sociais poderosos, traduzidas através de políticas educacionais que determinam e orientam os saberes de escola.

Conforme o exposto anteriormente sobre o currículo da escola que tomamos neste trabalho, é necessário repensar a matriz curricular desta escola localizada na fronteira Brasil/Uruguai, de forma que se aprecie, se perceba a variante linguística da localidade, utilizada por vários dos seus alunos e se pense em possibilidades de práticas curriculares em uma perspectiva de inovação, de emancipação, que faça sentido para os professores e alunos dessa instituição.

De acordo com Althusser (1985) a escola é também um lugar de reprodução das relações de poder, de imposição da ideologia dominante. Ou seja, a escola é o espaço de junção dos diferentes e isso exige pactuações, impõe a necessidade de ajustes, para dirimir os possíveis confrontos que as diferenças permitem aflorar.

Bourdieu e Passeron (2011) afirmam que o olhar da sociedade sobre a escola se reduz a percebê-la como o lugar da transmissão do conhecimento. Um espaço de funções reduzidas ao tecnicismo, quantificado pelas necessidades que o mercado de trabalho impõe e que reafirma as desigualdades sociais. Nesse sentido, a instituição escola, como está configurada ainda nos tempos atuais, se constitui como o espaço em que se os privilégios são mantidos, em que a exclusão permanece em que as classes mais favorecidas se sobrepõem às demais, em que não se consideram as diferenças, sejam elas culturais, econômicas, sociais. Dessa forma, toda a bagagem cultural que o aluno trouxe de casa, do contexto familiar é deixada de lado, ignorada. Corroborando com o exposto, Bourdieu e Passeron, (2011, p. 111) que endossam:

[...] basta que a instituição escolar permita o funcionamento dos mecanismos objetivos da difusão cultural e se exima de trabalhar,

sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem pedagógica, os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar para que a Escola reduplique iniciais e, por suas sanções, legitime a transmissão do capital cultural.

Ou seja, os padrões estabelecidos apenas se reproduzem, sem possibilitar aos menos favorecidos outras perspectivas, através do uso de recursos pedagógicos que possam diminuir as diferenças. (BOURDIEU, 2009), já que é na escola o espaço em que se inicia o processo de socialização da criança, de descobertas, de inserção nesse espaço, em que se responde pelos atos, se aprende a fazer escolhas e a perceber as consequências de cada escolha. É nesse aspecto que a educação brasileira e escola brasileira precisam repensar o fazer escolar, superar a visão da escola como um lugar em que se repassam conhecimentos programados, determinados e perceber o aluno como o indivíduo capaz de pensar, de questionar, de interagir, de evoluir, de ter experiências outras, vivências anteriores, de articular-se porque a partir dessas oportunidades que tiver, no ambiente escolar, poderá melhor posicionar-se como sujeito na sociedade, se lhe for permitido extrapolar as barreiras e lhe for dada a oportunidade de ampliar as reflexões sobre aspectos do cotidiano, do seu entorno, da sociedade que o cerca.

Por isso, a importância da construção de um currículo, conforme afirma Sacristán (2000, p. 48-49), entre outros itens:

[...] c) O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor desta.

d) O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores.

Nesse sentido, é pelo currículo escolar e a partir da sua construção, que estabelecemos e legitimamos uma visão de mundo, inclusive determinando e enaltecendo comportamentos. Além disso, corroborando com Cunha (2012) é pelo discurso curricular que se constroem identidades linguísticas, nacionais, culturais, de gênero, etc., se produzem significados e por isso não podemos considerar o currículo e o discurso curricular como algo que está fora das relações de poder.

Portanto, para que o currículo possa ser validado e passe a significar para uma comunidade é preciso que valorize as particularidades, as singularidades, e represente todos os grupos sociais, legitimando-os, no intuito de minimizar as diferenças postas por políticas educacionais estabelecidas, que invariavelmente norteiam o que deve ser reproduzido na escola como saber escolar.

E, especificamente sobre a escola de Aceguá/Br, interessa situá-la nessa relação entre as práticas linguísticas que circulam no lugar, sejam elas, língua brasileira de fronteira ou portunhol da região e integrar tais variedades, deixando de focar em um ensino de uma variedade de língua espanhola peninsular, por exemplo. Não sem questionar também sobre o que é legitimado fora da escola como sendo língua da comunidade, língua que circula naquele lugar e que constitui identitariamente os falantes dessa comunidade.

3.3. Escola na/da fronteira: um espaço de integração

Ao mesmo tempo em que a escola de certa forma, segrega e realça as diferenças, ela é também o espaço da comunidade, o espaço em que a comunidade convive. Na escola de Aceguá/Br há uma intensa circulação de pais, mães e familiares das crianças e adolescentes que frequentam a escola, e que estão constantemente convivendo dentro do espaço escolar.

Na contemporaneidade a escola está envolvida em jogos diversos de poder. Varela (2002) menciona que o panóptico materializou o ideal da sociedade atual. Nesse sentido, a sociedade de forma geral e escola de modo mais particular, deixam aflorar o conflito. Neste momento de transitoriedade a escola de um lado legitimada como a instituição que transmite os saberes, pode estar transformando-se em um espaço de convivência em que as relações possam ser o centro. A pesquisadora Marisa Costa, recolheu o depoimento de alguns pesquisadores brasileiros sobre o futuro da escola. Nessa obra a pesquisadora Nilda Alves dá o seu depoimento e (COSTA, 2003, p. 100) aponta que:

Aqui no Brasil, a educação escolar vem sendo exigência crescente da população, seja para ter um lugar “protegido” para seus filhos (contra as drogas e outras ameaças), seja para permitir que consigam “uma vida melhor” (com maior possibilidade de emprego e de ganhos diversos, inclusive respeito social), ou, ainda, como lugar de trocas sociais para si mesmo.

Portanto, a escola pode ser um espaço em que as famílias confiam, acreditam, jogam suas perspectivas, enviam seus filhos para conviver com os demais membros da comunidade, tornando-se a escola esse espaço em que a comunidade se integra, convive, compartilha. Em outras sociedades, na verdade, a escola já assume esse papel de um espaço que pode ser usufruído. De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007, p. 31:

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar.

A escola tem o dever de auxiliar o cidadão em formação no sentido de possibilitar-lhe vivências dos direitos assegurados constitucionalmente e de promover diversas práticas para que ocorra o processo de formação do sujeito como um todo, e ele possa aprender a reconhecer-se no outro, a respeitar o outro, a vivenciar a diversidade, a desenvolver o senso crítico, a debater, entre outras ações, exercícios fundamentais para tornar-se um sujeito autônomo e um cidadão capaz de lutar pelos seus direitos e exercer a cidadania em sua plenitude.

No contexto da fronteira, a escola funciona como o espaço que congrega, mas, ao mesmo tempo, segue sendo o espaço de negociações, de resistência e, eventualmente o lugar de reprodução de desigualdades.

Dornelles et. al (2015, p. 10) argumentam:

Como ensina Boaventura de Souza Santos (2006, p. 462), “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Assim, a igualdade

e diferença, como direito em nossas escolas, requer que as olhemos de perto, que promovamos os diálogos com e a partir delas. Dizendo, “sim” à diversidade étnica, cultural, religiosa, dentre outras, que saibamos o quanto esse “sim” requer um trabalho de sensibilidade para o qual nos preparamos sobretudo no curso da experiência.

Nesse sentido, as autoras, defendem que é preciso perceber as singularidades das escolas inseridas em um espaço de fronteira. Tais particularidades implicam na necessidade de observar esse espaço com maior sensibilidade, com uma percepção mais aguçada sobre a convivência na fronteira, sobre como os professores, alunos e escolas se configuram, se percebem, se relacionam e se reconfiguram nesse espaço. No próximo item, comento sobre os “muros da escola” e as desconstruções possíveis.

3.4. Muros, construções, desconstruções ...

Por essa percepção da construção do momento para refletir, da necessidade de um processo de sensibilização, o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)⁵⁷, implementado na fronteira de Aceguá durante o período de 2014/2015, na escola municipal onde fiz a pesquisa, pretendeu ressignificar a promoção da integração através de “ações educativas que valorizem as diversidades culturais e linguísticas locais e metodologias de ensino interdisciplinares.” (DORNELLES in GONÇALVES, DORNELLES & COUTO, 2015, p. 9).

E, nesse sentido, se propôs um espaço em que é importante perceber o outro. É preciso desconstruir o estranhamento que esse outro nos causa. É necessário, ainda, aprender a conviver com a diversidade linguística, cultural, com a realidade da fronteira que evidencia essas diferenças e enfatiza a diversidade em vários momentos e nos mais diferentes âmbitos.

A escola na fronteira é o espaço em que a língua invariavelmente representa um entrave e potencializa o fato de que o hibridismo linguístico dos alunos fronteiriços pode ser uma barreira. Essa situação fica evidenciada na fala da professora de língua espanhola, que atua na escola há pelo menos 15 anos e menciona em vários momentos das diversas falas que não se acostuma ainda com o

⁵⁷ Aprofundarei a importância de políticas educacionais como o PEIF e o PIBID mais adiante no trabalho.

ambiente multilíngue, multicultural e que invariavelmente se choca com expressões mescladas utilizadas pelos alunos no ambiente escolar. A professora salienta na sua fala sobre a situação linguística “*precária*” dos alunos uruguaios que vão para a escola. Segundo ela, os alunos costumam sentirem-se deslocados na escola brasileira no primeiro ano deles lá. E, ainda, quando esses mesmos alunos resolvem retornar à escola de origem, porque não se adaptaram, ou porque estão tendo dificuldades com a língua portuguesa, a professora reforça que os alunos culpam a escola brasileira pelo fracasso, transformando-a num “*problema para eles*”. De acordo com a fala da professora os alunos tomam essa atitude de vir e ir, os alunos fracassam, mas não há chance para eles fora do fracasso: os alunos uruguaios que não avançam na escola têm culpa pelo fracasso escolar. Para a professora, a escola não deve ser responsável pelo avanço ou sucesso escolar desses alunos. Não há porque responsabilizar-se como escola, como professor por essas “dificuldades” dos alunos, na língua portuguesa.

Perante esta fala da professora da escola, reforço a importância de programas como o PEIF, por exemplo, nas escolas de fronteira e, ainda, o quanto o processo de sensibilização sobre a temática abordada neste trabalho é fundamental e requer que comecemos a debruçar-nos mais sobre ela.

Destaco a reflexão de Sturza (2015, p. 13-14), que assim se refere à especificidade das escolas de fronteira:

As (com) vivências que definem as dinâmicas da vida fronteiriça têm seu lugar na escola, por exemplo, quando o funcionamento das ações desenvolvidas nas escolas permite identificar rituais, experiências, culturas de saber e aprender proporcionadas pela maior vivência e convivência com o Outro. A Integração se constrói no reconhecimento da alteridade como intrínseca a toda e qualquer mudança de olhar sobre a outra margem da Fronteira, sobre o Outro. Atividades que colocam alunos e professores em convivência em outro espaço escolar, com outras tradições, enriquece a experiência de aprender e de ensinar. Os projetos desenvolvidos funcionam, deste modo, como propulsores de novas aprendizagens, especialmente porque estão fora da lista de conteúdos, mas estão e fazem parte da cultura local, das experiências comuns, das diferenças e das trocas.

O papel da escola da/na fronteira é medular no sentido de propiciar a convivência entre alunos e professores dos diferentes espaços escolares com vivências pedagógicas diferentes, assim como, debruçar-se sobre a realidade do

espaço fronteiriço para apropriar-se da riqueza presente nessa pluralidade e promover a “integração regional de fato” (STURZA, 2015, p. 14).

Entretanto, no âmbito da educação e, mais especificamente na educação linguística (BOHN, 2013), com relação à integração ainda estamos dando pequenos passos. Há uma situação de silenciamento posta, que desafia as inovações, assim como as novas práticas de sala de aula. Bohn (2013, p. 83) defende que: “Na esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno, pela falta de autorrepresentação, raramente se efetua, pois o fato de ser ouvido não ocorre.” Há uma constante reafirmação da cultura mono, uma única língua, uma língua e uma única cultura legitimada, que reforça a desigualdade, que exclui o diferente e mascara situações como a exposta acima, a partir da fala da professora de língua espanhola, na escola de Aceguá. Ou seja, a fronteira de Aceguá é um lugar de ir e vir, não se cruza a aduana para ir de um país a outro ali na cidade, se atravessa a avenida, a fiscalização é mais tênue, mas dentro da escola, os “muros” se *agrandan*.

Alterar esse panorama é uma tarefa que demanda esforço e ações conjuntas. Domingo, (2015, p. 127) defende que:

No caso da língua espanhola na fronteira Brasil-Uruguai, a outra língua – a língua alvo, a língua alvo, a língua dos uruguaios, dos estrangeiros que habitam um outro país – é, com frequência, a língua de familiares, colegas de escola e trabalho, ouvida nos comércios da cidade, na rádio, estampada na paisagem linguística da cidade, etc. Não raro, essa língua é inadvertidamente ouvida ou lida em ambientes informais, lado a lado com a língua portuguesa, e essa ação é totalmente desprovida de reflexões ou concepções teóricas que expliquem ou justifiquem essa relação espontânea.

Essa proximidade toda cria a ilusão de que a integração acontece naturalmente nesse contexto. A língua do outro já nos constitui, faz parte do nosso cotidiano, é compartilhada por todos, mas isso não está posto na escola de uma forma tão natural. E efetivamente a integração acontece, mas fora do espaço escolar. É como se no espaço escolar não fosse possível discutirmos o assunto e pensarmos a partir da ótica da reflexão sobre essas sociedades com tais configurações, ou configurações similares. No item que segue específico sobre as representações, o imaginário das docentes e as atitudes linguísticas sobre as práticas linguísticas fronteiriças.

3.4.1 Representações da adjacência fronteira e atitudes linguísticas

A partir das exposições anteriores, pensando no silenciamento dos “subalternos” e no que está implicado nas relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar, sejam elas de poder, sejam de “estranhamentos” suscitados quando os professores da escola brasileira passam a conviver com o hibridismo linguístico dos alunos fronteiriços, surgem as representações desse outro. Defino representações a partir de Alves-Mazzotti (2008, p. 30):

Por outro lado, a representação sempre se constrói sobre um “já pensado”, manifesto ou latente. A “familiarização com o estranho” pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular supõe sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto classificado. Aos protótipos que orientam as classificações correspondem expectativas e coerções que definem os comportamentos que se adotam em relação às pessoas que eles classificam e aqueles que lhes são exigidos.

Os embates do viver a fronteira acentuados nas interações dentro das salas de aula da escola de fronteira, possibilitam emergir dentro do ambiente escolar determinados posicionamentos, que explicitam as percepções sobre o outro. Nessas manifestações como sujeitos afetados, os professores utilizam recursos para referir-se aos seus alunos, como a classificação, a categorização e a rotulação. Digo professores, mas os discentes por seu lado também lançam mão dos mesmos “mecanismos” para falar dos docentes.

É nas interações sociais que se criam os “universos consensuais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008) nos quais, por sua vez, as representações vão sendo desencadeadas e comunicadas. Segundo a autora (ibid, p. 30): “passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas”.

Para Lourenço (2005, p. 37):

[...] as representações estão associadas ao imaginário enfatizando o caráter simbólico [...]. Elas manifestam um posicionamento ideológico, pois se originam de formações ideológicas, ou seja, de concepções pré-estabelecidas no interdiscurso. As representações não são imagens ou

concepções individuais dos objetos, da realidade, mas são posições coletivas, de sujeitos assujeitados a valores, opiniões, éticas e morais sobre os diferentes fenômenos sociais que compõem o mundo no qual se inserem.

As diferentes posições assumidas pelos sujeitos a partir dos seus valores, opiniões, posturas éticas vão redimensionando realidades e enfatizando as teorias do senso comum, tratando de forma simplista e sem reflexões mais aprofundadas questões como, as práticas linguísticas fronteiriças que circulam dentro da escola e os próprios conflitos identitários que constituem o sujeito fronteiriço.

Dessa forma, os professores de línguas da educação básica externam posições e opiniões sobre os alguns discentes reproduzindo a percepção que têm sobre eles e instaurando um discurso sobre, como evidenciaremos na parte da análise deste trabalho.

As representações que se estabelecem sobre o outro pressupõem também determinadas atitudes. Calvet (2002, p. 65) evidencia que a relação entre o falante e sua língua não é neutra. Para o autor: “existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam”.

Certamente, tais atitudes conduzem as pessoas a julgarem os demais pelo seu modo de falar. São os preconceitos e os estereótipos arraigados que Calvet (2002) exemplifica tomando como base as atitudes e crenças do senso comum. Diversos teóricos afirmam que as crenças em relação à fala alheia disseminam estereótipos e passam a classificá-la. Nesse sentido, usam palavras como “feia”, “esquisita”, “errada”, acentuam o conflito no cenário de línguas em contato. Mello, na obra de Silva (2011) se refere a um cenário bi-ou multilíngue da seguinte forma:

[...] o grupo que tem mais poder político, econômico e social usa esse poder, intencionalmente ou não, para estabelecer as normas de convívio social e de usos das línguas, colocando aqueles que têm menos poder em uma situação de desvantagem. Como resultado, a língua também acaba recebendo menor prestígio na sociedade e não raras vezes é eliminada, pois seus falantes decidem parar de usá-la para evitar qualquer tipo de estigma que possa ser por ela revelado (MELLO, 2011, apud SILVA, 2011, p. 10).

A situação evidenciada por Mello evidencia o conflito causado pelo prestígio econômico, social de uma língua sobre a outra. No âmbito dos estudos sociolinguísticos se pesquisa também sobre como as pessoas se comportam linguisticamente e quais as crenças que eles têm sobre si e/ou sobre os demais falantes. Esses estudos revelam/revelaram de que forma pode acontecer a escolha de uma língua em detrimento da outra em comunidades de línguas em contato. Estudiosos como Gómez Molina, 1996; Moreno Fernández, 1998; Blanco Canales, 2004, podem ser mencionados, entre outros.

Moreno Fernández (1998) define que as atitudes implicam em componentes de caráter afetivo, crenças e condutas. A partir do que os falantes (neste caso as professoras entrevistadas) dizem sobre a sua língua e/ou a língua do outro é possível constatar as diferenças de crenças e valores entre brasileiros e uruguaios. Como verificaremos na análise as atitudes linguísticas identificadas mostram que na fronteira entre Brasil e Uruguai, na cidade de Aceguá a fronteira-limite se impõe pela língua.

Na próxima seção tensiono sobre as questões identitárias e os desconfortos que elas podem provocar.

3.4.2 Identidades, similitudes; contendas, desassossegos.

“A força que a imagem do pampa exprime, cria um vínculo fundamental entre as pessoas e o seu contexto de referência dando a elas uma identidade própria que se assenta nas práticas culturais originadas no ambiente” (MOURA, 2015, p. 68)

Algumas mudanças na configuração da sociedade atual, tais como a inconstância social e a própria relação entre espaço e tempo, põem em evidência as questões identitárias. Segundo Hall (2005, págs. 11-12):

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de

que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quando os mundos culturais que eles habitam, tornando-se ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis. Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

Nesse sentido, a homogeneidade identitária já não é mais possível e, perante essa configuração, se instaura o conflito, se marcam as diferenças, se acentuam os preconceitos. Sem o enaltecimento e o reconhecimento das diferenças, não há uma possibilidade de alicerçar as pontes (WALSH, 2005).

Metaforicamente falando, as pontes conduzem ao outro, ao diferente e, com essa percepção posso descortinar as discrepâncias e suscitar uma convivência de intercâmbio e de trocas. Já que, de acordo com Hall (2005), as identidades são moldes temporários. Somos sujeitos pós-modernos, com “identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” (ibid, p. 46), fios do poder – sujeitos em colapso – identidades em colapso – inferior na verdade falar – o subalterno pode falar?? - ele assume os traços identitários que na verdade lhe são designados.

Na perspectiva do contexto escolar, neste espaço de fronteira, onde diversos elementos linguístico-culturais circulam, “se rozan, se atraviesan, se entrelazan” (CELADA, 2008, p. 2), e fazem da escola um “campo de encontros, de disputas, de resistências, de negociações culturais, ao mesmo tempo em que é um espaço de produção e reprodução de identidades e diferenças” (DORNELLES, et. al. 2015, p. 10), ainda precisamos avançar. Nesse espaço marcado por disputas, onde as identidades estão em constante deslocamento, desborde, transborde, há também o peso da identidade nacional. Hall (2005, p. 47) argumenta que:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. [...] A formação de uma cultura nacional contribui para criar padrões de

alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

Frente a essa constatação do autor, intuo que, tecer considerações sobre uma possibilidade de promoção de ensino intercultural, em uma escola de fronteira, em que a identidade nacional proposta por Hall (ibid, p. 47), parece manifestar-se mais visceralmente, nos conduz a um amplo e longo debate. Os paradigmas vigentes, nessas sociedades híbridas, também são móveis, e expõem as próprias relações de poder entre professores e alunos, manifestam, na/pela linguagem, as barreiras impostas por uma cultura homogeneizada e um sistema educacional nacional, que permanece de costas para a realidade do local.

Considerando a (con)formação sócio-histórica dos sujeitos *involucrados*, traço um paralelo entre o que acontece no sistema educacional fronteiriço, que vivencia toda uma realidade multicultural da fronteira, separados por uma “falta de planejamento conjunto – na esfera educativa – entre as duas sociedades em questão” (DOMINGO, 2015, p. 120).

Para a autora, uma possibilidade é promover “a articulação dos saberes produzidos a partir da história local para o estabelecimento das relações de intercâmbio positivas, equilibrando as tensões remanescentes de disputas históricas.” (DOMINGO, 2015, p. 120). Saliento que, todo esse movimento se fundamenta pela “relação com o Outro” (DOMINGO, 2015, p. 121). E, essa relação ela precisa ser equilibrada. Para Walsh (2009, p. 41): [...] “la interculturalidad significa – en su forma más general – el contacto e intercambio *entre culturas* en términos equitativos; en condiciones de igualdad.” Certamente, esse deve ser o x da questão. A relação de alteridade entre os diferentes grupos, cada um com seus “múltiplos pertencimentos culturais” (DORNELLES, et. al, 2015, p. 10), só é possível, se forem compreendidas as diferenças e houver um processo arguto de sensibilização pela experiência alheia, por esse Outro. Na próxima seção discutirei sobre as responsabilidades das políticas educacionais.

3.5 Políticas públicas educacionais – o Estado e o fazer escolar

Todas as imbricações manifestadas anteriormente são basilares no sentido de contextualizar e permitir ao leitor deste trabalho, que apreenda, sumariamente, as problemáticas que caracterizam o espaço fronteiriço contemplado nesta tese.

Os entrelaçamentos fronteiriços, que exigem uma acentuada empatia e a promoção de um espaço para *charlas* entre *nosotros*, passam, outrossim, por políticas educacionais voltadas para a região.

Para Deublen (2002, apud CRISTÓFOLI, 2010, p. 42):

Uma política pública designa a existência de um conjunto conformado por um ou vários objetos coletivos considerados necessários ou desejáveis e por meio e ações que são tratados, ao menos parcialmente, por uma instituição ou organização governamental com a finalidade de orientar o comportamento de atores individuais ou coletivos para modificar uma situação percebida como insatisfatória ou problemática.

Nesse sentido, é interessante perceber que as ações e os meios são tratados por organizações governamentais em esferas outras do governo, que não as escolas, por exemplo. E essas determinações, orientações, direções, dadas aos “atores individuais ou coletivos”, na maioria das vezes, não passam de resoluções impositivas, que devem ser cumpridas. Apesar de algumas orientações ou determinações serem pertinentes e inclusive conduzirem a mudanças extremamente positivas no âmbito educacional, com raras exceções, não é hábito do Estado articular as ações e/ou consultar os “atores individuais ou coletivos”, como, por exemplo, os professores das escolas ou a comunidade escolar.

Azevedo (1997) define política pública educacional como uma intervenção do Estado, termo ao que mais tarde Barroso (2005) vai outorgar o conceito de regulação. Dessa forma, novamente se enfatiza o controle e a ingerência do estado.

Perante o exposto, e a impressão da impenetrabilidade dos nós, que há para desatar neste espaço fronteiriço, principalmente no que se refere ao âmbito educacional, apresento dois programas do Ministério de Educação, que funcionaram no contexto que investiguei (a escola brasileira de Aceguá). Um deles é o PIBID e o outro é o PEIF. *A priori*, explico como funcionou cada um deles e na análise explano sobre a intervenção dos programas dentro do espaço escolar e o

resultado de algumas ações mencionadas nas entrevistas, pelas professoras da escola e pelos professores formadores do PEIF, que também foram entrevistados.

3.5.1 As tessituras do PEIF

No ano de 2015 o PEIF (Programa de Escolas Interculturais de Fronteira) completou dez anos. O projeto começou como um projeto binacional entre Brasil e Argentina, no ano de 2005, com ações nas cidades de Uruguaiana/Libres, Dionisio Cerqueira/Bernardo de Irigoyen e Foz do Iguaçu/Puerto Iguazu, uma escola em cada uma dessas cidades.

Nos anos que se seguiram, o projeto foi ampliado para outras fronteiras, deixando de ser um acordo bilateral. Começaram a fazer parte do projeto países como o Uruguai, Paraguai e Venezuela, funcionando em escolas das cidades do Chui/Chuy (Uy) até Pacaraima (RR)/ Santa Helena do Uiarén (Venezuela).⁵⁸

No ano de 2012 o projeto tornou-se Programa do Ministério de Educação do Brasil, e entre algumas mudanças estruturais de gestão, o programa retomou com uma nova configuração. No ano de 2013 foi constituída uma equipe interdisciplinar na UNIPAMPA com o objetivo de retomar o diálogo com as escolas, assim como pensar em ações de formação para os professores das escolas envolvidas.

Com a perspectiva de retomar as ações, começaram os contatos com as escolas de Jaguarão que faziam parte do programa e a inclusão de uma escola na cidade de Aceguá, que até então não havia participado do programa.

O objetivo geral do programa é “Promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países”. (SILVEIRA, LIMA & ACOSTA, 2015, p. 160). E dentre os objetivos específicos, o programa propõe uma ampliação nas relações entre as escolas de um lado e outro do país, com o intuito de vivenciar o

⁵⁸ Nessa época, o funcionamento do programa era articulado pelo IPOL (Instituto de Política Linguística) de Florianópolis, sob a coordenação geral do professor Gilvan Muller. Participei como assessora do IPOL, acompanhando os projetos desenvolvidos nas escolas e as formações dos professores, de 2006 a 2009, nas cidades de São Borja/Santo Tomé. Eventualmente acompanhei o desenvolvimento dos projetos em Uruguaiana/Passo de los Libres e Itaqui/La Cruz. No ano de 2012, coordenei o programa PEIF na UNIPAMPA, coordenando ações que culminaram em uma formação para professores da educação básica na cidade de Jaguarão. No ano de 2013 o programa passou a ser coordenado pela professora Clara Dornelles com a colaboração de docentes do curso de Letras Línguas Adicionais/Bagé e do curso de Letras Português/Espanhol/Jaguarão.

sistema escolar do país vizinho, assim como ampliar a base informacional dos conteúdos escolares deixando de focar unicamente o nível nacional e passando a preocupar-se com a região como unidade de trabalho no ambiente escolar.⁵⁹

Nesse sentido, se pressupõe um trabalho amplo, que seja primeiramente de abertura, de conhecimento das práticas interculturais que circulam nesse lugar, do sistema escolar do outro país e, principalmente de interação com o vizinho do outro lado da avenida, como é o caso de Aceguá. Só que pensar em estabelecer essa relação de proximidade com a escola vizinha, ao mesmo tempo em que se desmantela e se reconstrói a base curricular adotada por cada escola, seja brasileira, seja uruguaia, é um trabalho hercúleo para uma comunidade escolar com um sistema bastante “endurecido”, para usar o vocábulo utilizado pela coordenadora do PEIF, que assim define o sistema escolar brasileiro.

A professora Eliana Sturza, da Universidade Federal de Santa Maria, uma das pessoas que colaborou com o programa em todas as fases da sua execução, no prefácio do livro *Interculturalidade nas fronteiras: espaços de (con)vivências* (2015), organizado pelas professoras de UNIPAMPA, que coordenaram o PEIF e/ou participaram como formadoras em diversos momentos do programa, menciona que:

No ano de 2015 se celebram os dez anos do surgimento do Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Uma década de avanços que podemos avaliar como ainda pouco impactantes, mas que apontam efeitos positivos no processo de integração, tendo a escola como espaço de incentivo e promoção. A escola é, portanto, o espaço onde diferentes formas de integração podem ser desenvolvidas. O desafio que se coloca para o PEIF, passado esses dez anos, é que a comunidade escolar precisa se ver como pertencente a uma escola diferenciada, adotando uma perspectiva de Educação Intercultural na qual a Escola Intercultural de Fronteira deve buscar sua identidade. Neste sentido, este programa mostra cada vez mais a especificidade que é uma escola de fronteira. Uma escola que precisa, dado o seu contexto social, linguístico e cultural, ser construída a partir de um projeto pedagógico na dimensão de suas potencialidades, que a difere de escolas localizadas em outros contextos.

Frente ao exposto pela professora, retomo algumas das questões que perpassam este trabalho, como por exemplo, as políticas públicas educacionais, que afetam as práticas pedagógicas dentro da escola e, por conseguinte, as práticas de ensino de línguas. Para tanto, há um aspecto crucial, que é a escola perceber-se como um espaço intercultural neste contexto de diversidade e, a partir disso,

⁵⁹Fonte: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>> acesso em 20/05/2016

repensar o seu projeto pedagógico, como um projeto que precisa ser diferenciado. Só que a construção de uma proposta com tais características implica em estabelecer e ampliar os diálogos interculturais. Torquato (2015, p. 14), amparada em Bakhtin (2003), argumenta que: “os sujeitos envolvidos nessas práticas pedagógicas estão inseridos em práticas sócio verbais diferentes, pois participam diferentemente das esferas sócio-culturais.” Ou seja, os sujeitos envolvidos é que devem estar imbuídos da importância de tais políticas educacionais e principalmente sensibilizados para o diálogo.

O PEIF funcionou na escola de Aceguá em 2014, de forma mais efetiva e, em 2015 com atividades mais esparsas. Segundo relatos da professora coordenadora e os registros realizados em dois livros que resultaram dessas ações, o primeiro passo do grupo foi delimitar os eixos: Interculturalidade, Línguas e Metodologia de projetos. Após contato com os grupos de professores de ambas as escolas, uruguaia e brasileira, começaram também as negociações para as formações e, com isso, o processo de sensibilização do grupo para que o estranhamento inicial entre um grupo e outro pudesse ser minimizado. Mesmo com o zelo da equipe formadora, há relatos de estranhamentos dos professores brasileiros em relação ao sistema escolar uruguaio, Silveira, Lima e Acosta (2015, p. 161) descrevem:

Para além dos nossos espaços brasileiros adentramos os uruguaios, onde diferente das escolas brasileiras que possuem uma equipe diretiva responsável pela administração da instituição, apenas a diretora é responsável por administrar pedagógica e economicamente a escola, cargo este que resulta de concurso público, fato que também chama a atenção já que vivemos [...] processo de eleição de diretores. [...] Outra questão que nos causou estranheza foi o silêncio com que as turmas trabalhavam, parecia que não havia crianças na escola. Ficou claro que há diferenças na educação dos dois países.

Nas palavras das autoras, há uma referência a algumas singularidades percebidas em um primeiro momento e em outro momento uma ênfase a essa necessidade de ter um olhar sensível para a cultura do outro. Ou seja, no momento em que explicito o que estou sentindo sobre esse outro, estou refletindo sobre como direciono o meu olhar para ele e esse pode ser o primeiro sinal de que o processo de ultrapassar as fendas está iniciando. Contudo, em outro momento do texto, as autoras dizem: “Apesar de algumas relações darem-se nas tensões” [...] (ibid. p. 163), revelando os conflitos, os desencontros.

De todas formas, as vozes que se referem ao PEIF e às ações desenvolvidas dentro das escolas, são unânimes em ressaltar a importância do programa e dos diálogos que se estabeleceram entre as escolas após as formações. Os atores das escolas envolvidas esforçaram-se no sentido de transpor alguns limites sejam eles identitários, culturais e inclusive geográficos.

3.5.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID é uma iniciativa do governo para aperfeiçoar e valoriza a formação de professores da educação básica. Concede bolsas a alunos dos cursos de licenciaturas participantes dos projetos de iniciação à docência, que são desenvolvidos pelas IES em parceria com escolas da educação básica, que pertençam à rede pública de ensino.

Os objetivos⁶⁰ do programa são:

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. Contribuir para a valorização do magistério;
3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
5. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

⁶⁰ Informações retiradas da página da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> acesso em 23/12/2016

Com base no proposto, o subprojeto PIBID Letras Espanhol, do Campus Bagé (UNIPAMPA), tem por objetivo, dentre outros, oportunizar aos graduandos uma formação inicial contextualizada, na busca incessante por uma qualificação das suas práticas educativas. Nessa perspectiva, a interlocução entre a escola e a universidade é fundamental, no sentido de ampliar as reflexões sobre as práticas de sala de aula, desde a educação básica até o ensino superior e para depois dele. Pressupomos que é nessa retroalimentação entre escola e universidade, que podemos qualificar as práticas educativas, oportunizando ao docente da educação básica um espaço para a própria formação continuada. Esses espaços tendem a focar sobre o ensino de língua espanhola, como língua adicional, na nossa região.

O subprojeto Letras Espanhol, atuou na escola de Aceguá, nos anos de 2014 e 2015, em uma parceria com a Secretaria de Educação do município. No ano de 2016 não foi possível prosseguir devido a uma intensa política de cortes sofrida pelo programa, conforme explicitado em nota de rodapé.

Uma das professoras entrevistadas para este trabalho participava como supervisora do subprojeto na escola. Entre as suas atribuições, estava a de acompanhar as oficinas de linguagem propostas pelas quatro bolsistas de iniciação à docência, que se deslocavam até a escola semanalmente. As bolsistas iam até a escola toda terça e quarta-feira, durante os dois anos, porque o horário da professora era já fixado assim. Permaneciam na escola toda a manhã nesses dois dias da semana. Eventualmente ficavam durante o turno da tarde para participar de atividades propostas pela escola. O primeiro contato foi das bolsistas com a escola foi de observação do ambiente escolar e de todas as turmas que a professora tinha. Esse processo de observação e familiarização com o ambiente teve uma duração de aproximadamente um mês.

Após o contato inicial, as bolsistas elaboravam um projeto para poder aplicar individualmente ou em duplas as oficinas de linguagem adequadas dentro do projeto. No ano de 2014, as bolsistas propuseram um projeto chamado: “Soy loco por ti, América”⁶¹. Nesse projeto, o objetivo principal era sensibilizar os estudantes sobre aspectos culturais de alguns países de América Latina, escolhidos pelos alunos, a professora e as bolsistas. Os países escolhidos foram: Argentina, Colômbia, México

⁶¹Mais informações sobre o projeto e algumas das atividades desenvolvidas podem ser encontradas em: <http://pibidespanhol2014.blogspot.com.br/p/grupos-y-escuelas.html>

e Peru. Curiosamente, o Uruguai não pode ser escolhido, por determinação da professora supervisora. Segundo ela, os alunos já sabiam tudo do Uruguai e não havia necessidade de focar nesse país. Frente a essa resistência inicial, a decisão da professora prevaleceu e não discutimos mais o assunto no grupo.

No ano de 2015, já com o projeto bem avançado e com as atividades sendo bem acolhidas pelos alunos, o grupo decidiu que era momento de conversar com a professora. Foram feitas algumas tentativas pelo grupo de bolsistas, mas não conseguiram avançar. Após uma conversa com a professora ela finalmente reconsiderou e conseguimos que as oficinas pensadas sobre o Uruguai pudessem ser aplicadas.

Como primeira atividade, as bolsistas levaram um poema do escritor uruguaio, Fabián Severo, do livro *Noite nu Norte* (2011), a primeira edição escrita em portunhol e o documentário *La línea imaginaria* (2014)⁶², que mostra brevemente aspectos da fronteira entre Brasil e Uruguai, apresentando algumas características e peculiaridades dessa fronteira, nas cidades de Chui/Chuy, Rivera/Santana do Livramento, Aceguá/Aceguá, Jaguarão/Rio Branco, com depoimentos de músicos, escritores e pessoas desses lugares. Essa iniciativa tinha como objetivo começar a oficina sensibilizando os alunos para a questão da diversidade linguística do lugar.

No momento em que aparecem no documentário, pessoas da cidade de Aceguá, a professora pede para as bolsistas pararem a exibição. Nesse sentido, ressalto que a intervenção do PIBID nas aulas de língua espanhola e alguns efeitos dessa política educacional para o grupo envolvido, serão aprofundados durante a análise.

No próximo capítulo exponho e analiso os dados recortados para a realização deste trabalho.

⁶²Moviola Filmes, Pelotas/RS, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iw3ibMAzNa0>, acesso em 21/06/2015.

CAPÍTULO 4 – DESVELANDO O (IN)CÔMODO – *ESSAS COISAS DAS LÍNGUAS DIFERENTES*

4.1. O sujeito entre-línguas e o espanhol legitimado da/na escola

Neste capítulo me debruço sobre o (in)cômodo hibridismo linguístico de forma mais específica e como esse (in)cômodo pode fazer-se presente discursivamente, ou de forma mais sutil, nas falas das professoras que ministram aulas de língua portuguesa ou espanhola no contexto fronteiriço apresentado neste trabalho. Para tanto faço alguns recortes das falas das professoras, que me permitem mostrar o distanciamento entre as línguas ensinadas na escola e as práticas linguísticas que circulam na comunidade, assim como, o próprio desconhecimento das professoras sobre essas práticas.

A professora de língua espanhola tem formação em língua portuguesa e língua espanhola, no excerto a seguir, quando formulei a pergunta sobre como é trabalhar na fronteira, com ambas as línguas a resposta da professora foi:

Excerto 1

E: e quanto tempo faz que tu trabalhas aqui na fronteira, aqui em Aceguá?

PLE: Na fronteira há 14 anos, desde o momento em que a cidade foi emancipada.

E: E como é trabalhar na fronteira com as línguas portuguesa e espanhola?

*PLE: A princípio foi **meio complicado assim**, a gente teve muita dificuldade até pela aceitação né dos próprios alunos, dos pais dos alunos, que eles definiam **que os professores que vinham da cidade de Bagé não tinham capacidade né, não tinham como ensinar espanhol já que eles achavam que nós não convivíamos com a língua ...** então a nossa, o nosso conhecimento era pouco pra eles e eles por serem fronteiriços né achavam que falar espanhol como eles falam ... devido a morar né na fronteira, é o certo ... então **ahh não tinha necessidade de nós brasileiros ensinar o espanhol aqui na fronteira** e com a língua portuguesa nunca trabalhei aqui ...*

Como a professora ressalta, ela sempre trabalhou com o ensino de espanhol na fronteira. Nesse sentido, enfatiza o embate que teve quando chegou à cidade, devido à inaceitação dos pais e alunos. Segundo a professora, eles não a viam como uma pessoa capacitada para ensinar espanhol naquela comunidade. Destaco que este ano a professora completou 15 anos de atuação na comunidade. Na época

da entrevista ainda eram 14 anos. O fator tempo de permanência e convívio com a comunidade escolar pode ser decisivo para a aceitação. Ou seja, com o tempo, os conflitos estabelecidos com relação à possível falta de “capacidade” da professora, foram minimizados.

Na sequência da fala ao ser perguntada sobre a experiência de trabalhar na fronteira a professora responde o seguinte:

Excerto 2:

E: Poderias contar como é essa experiência de trabalhar na fronteira?

PLE: ... Essa experiência ??

E: ... é ... isso.

*PLE ... bom, eu acho que, eu acho que **a experiência não é muito tranquila assim**, mas foi boa pra mim, **ao mesmo tempo amedronta né porque tu tem um público que fala o espanhol uruguaio** e ao mesmo tempo esse espanhol ele tem um enriquecimento da língua portuguesa e **ai a gente vê que eles têm tudo junto na língua, na linguagem deles, dos fronteirões e tu fica bom mas e ai o que eles sabem de espanhol**, o que consigo passar pra eles, e vem aquelas perguntas “a senhora não sabe tal palavra” e eu ate “digo vou aprender com vocês”, ... **mas não é o espanhol da norma**, o vocabulário deles é bem diversificado né, devido ao conhecimento que eles têm, e tem também muita influência do gaúcho né, do campesino, de quem mora no campo que nos traz assim algumas palavras que influenciam o espanhol uruguaio, perdão, o uruguaio não, **o espanhol aqui da fronteira tá, mas dentro da escola a gente ensino o espanhol ...***

E: ... e que espanhol é esse?

*PLE: **o de verdade professora** ... o que a gente aprendeu lá sabe ... na faculdade ... **da Espanha** ...*

E: hummm ... e esse é melhor?

*PLE: ... é ... **eu acho ... acho que é o que eles precisam saber** ...*

Nesses excertos, podemos perceber, a partir das respostas dadas pela professora que a complexidade linguística/cultural da fronteira distancia, inconforma,, conforme ela explicita, ao dizer que a experiência de ministrar aula de língua espanhola na fronteira “não é muito tranquila”. Ou seja, a professora não se sente à vontade frente aos alunos que falam hibridismo. Inclusive ela se dispõe a aprender com eles. Mas, ao mesmo tempo, a professora questiona o espanhol da fronteira, assim como questiona o conhecimento dos alunos e reafirma que na escola se ensina o espanhol: *O de verdade*. O que se aprendeu na faculdade. O lá da Espanha. Aquele que os alunos precisam saber. Pertinente salientar a observação de Farias-Marques (2016, p. 121):

[...] as relações com os outros sujeitos, com o contexto fronteiriço situado, ou seja, o histórico das práticas sociais de cada sujeito tem um valor axiológico próprio. Cada sujeito ocupa posições sociais relativas, posições que mudam conforme mudam as práticas sociais e a relação que eles têm com o outro. As posições sociais, longe da fixação, reiteram o entendimento do sujeito dialógico, do sujeito que se constitui constantemente na relação com o outro.

Frente ao exposto pela autora esclareço que a relação entre a professora da universidade e a professora da educação básica, supervisora do PIBID, nesse lugar, pode também determinar o questionamento que a professora faz a essa prática linguística da fronteira, especialmente na posição-sujeito que ocupa. Por isso, a remissão ao espanhol que se aprendeu na faculdade, o de verdade, o da Espanha, até porque a professora desconhece o fato de eu – sujeito-professora universitária – ser uruguaia. Nessa posição social, o sujeito dialógico professora da educação básica se reconstitui frente à professora da universidade, assumindo outra posição social.

Ainda, sobre os entre-lugares, entre-línguas e os confrontos, conflitos decorrentes dessas vivências, Braz (2010, p. 5), ao explicitar sobre a realidade entre a fronteira de Brasil e Venezuela, aponta:

Apesar de se constituir em um ambiente bilíngue, onde grande parte dos estudantes não são falantes nativos de português e a língua estrangeira moderna, o espanhol em sua variedade venezuelana, ser a língua materna de muitos alunos, a escola de Pacaraima, tal qual qualquer outra instituição de ensino do estado de Roraima, prevê na sua estrutura organizacional curricular, o português como língua materna e o espanhol – em sua variedade peninsular – como língua estrangeira, esquecendo-se de seus tantos alunos falantes nativos de uma variedade latino-americana do espanhol. As políticas de ensino de espanhol que impõem, no contexto brasileiro, um modelo de espanhol peninsular hegemônico, parecem, portanto, ser bem-sucedidas na escola da fronteira Brasil /Venezuela. As evidências parecem indicar que a língua estrangeira à qual a escola atribui prestígio e legitimidade e que compõe a matriz curricular, não é a mesma língua materna do alunado que ela abriga: o que está posto no currículo parece não ter relação alguma com o contexto tão peculiar da instituição escolar. As manifestações linguísticas que fogem ao padrão ratificado pelo currículo da escola, são, assim, desprestigiadas. Como ressalta Citrinovitz (1993), não sabendo como tratar as línguas e culturas que se afastam das legitimadas pela escola, esta frequentemente as desvaloriza, ignora ou ainda, reprime.

A atitude da professora de prestigiar a variedade de espanhol peninsular em detrimento da variedade híbrida local, que os alunos da fronteira utilizam nas suas interações, espelha uma situação que se repete ao longo da fronteira do Brasil com os países hispanos, como bem relata a autora na exposição acima.

Sobre o posicionamento adotado pela professora, corroboro com Braz (2010, págs. 22-23) quando enfatiza que:

No momento em que se assiste a uma virada linguística e cultural mundial (SILVA, 2007), na qual se acentuam os interesses pelas questões de diversidade e a proliferação de discursos que advogam a visibilidade e o trato para com as diferenças, fruto de um entendimento de um mundo plural, observa-se, ainda, uma forte onda da velha corrente universalista da modernidade, que insiste em ver a língua e cultura como elementos únicos, pautada em um modelo “monocultural”, no qual só cabe uma única forma linguística elevada à condição de “língua correta”, como coloca a autora. Como se pode perceber, em meio à situação pós-colonial, desconfortável em consequência do próprio processo de colonização - no qual as “culturas - e as línguas - nativas, deslocadas, senão destruídas pelo colonialismo, não foram inclusivas a ponto de fornecer a base para uma nova cultura nacional ou cívica” (HALL, 2005, p.54) -, as velhas estruturas tão familiares ao colonialismo ainda se mostram presentes, inclusive nas políticas de ensino de espanhol como língua estrangeira.

Nessa relação hierárquica que se estabelece na escola entre professor e aluno, a complexidade linguística do lugar não está sendo considerada. A atitude da professora de desprestigiar essa língua, considerando-a como a não língua, a língua que não é verdadeira, evidencia também que na concepção da professora o conhecimento verdadeiro é que está dentro da escola. O saber institucionalizado é o que eles (os alunos) precisam saber. O saber da comunidade não é prestigiado. Ou seja, na escola se reforça e se promove a ideia de que esse saber linguístico circulante não tem valor. E com essa atitude linguística da docente, há uma ênfase sobre a substituição da variedade de menor prestígio pela de maior prestígio. O preconceito arraigado e cristalizado.

Brovetto, Geymonat e Brian (2007, p. 16) ao refletir sobre língua fronteiriça e língua minoritária, mencionam:

La segunda dimensión del portugués uruguayo alude a su carácter de lengua minoritaria. Las lenguas minoritarias (o regionales) son las lenguas habladas por un grupo social o comunidad menor dentro de otra mayor, y que se ubican en un espacio geográfico específico. La lengua minoritaria es una lengua no oficial que constituye en general un símbolo de identidad, es usada en ámbitos de interacción informal, cotidiana, coloquial, y frecuentemente tiene escaso prestigio social. [...] la lengua mayoritaria [...] goza de prestigio por estar asociada a los usos sociales y culturales más

sofisticados de la lengua y a los ámbitos formales de funcionamiento lingüístico, como los medios de comunicación [...]. En sentido estrictamente lingüístico, la variedad estándar no es superior o más compleja que las demás variedades de una lengua, sino que su “superioridad” es de carácter social y extralingüístico, en razón de los usos a los que está asociada y las valoraciones que la sociedad le atribuye.

Em outras palavras, é preciso reconhecer a variedade desprestigiada socialmente, no sentido de possibilitar a essas pessoas o reconhecimento e o valor social que carregam devido ao estigma da variedade de língua que utilizam para comunicar-se.

Candau (2012) argumenta que a interculturalidade pode reinventar a escola articulando igualdade e diferenças. Para tanto, reconhecer e valorizar as diferenças permite vislumbrar uma sociedade com menos preconceitos e assumir um diálogo com a/as cultura/s do outro, que não é um outro qualquer, mas é o vizinho. Pelo que podemos entrever na fala da professora, o “daltonismo cultural” ao qual Candau (2012, p. 75) faz referência, ainda demorará a ser diminuído.

Nas sumarizações que seguem a cada seção sintetizo a/s resposta/s dada/s pela/s professora/s sobre o sujeito entre-línguas e o espanhol legitimado.⁶³

Sumarização - 1

Sujeito entre-línguas	Espanhol legitimado
* fala espanhol uruguaio	* espanhol da norma
* tem tudo junto na língua	* espanhol de verdade
* enriquecimento da língua portuguesa	* espanhol da escola

Quadro 7

⁶³Ao finalizar de cada item há um quadro sintetizando as respostas dadas pelos entrevistados.

4.2. As práticas linguísticas da fronteira: clarificando a pluralidade linguística

Neste item revelo a atitude da professora em reação ao seu desconhecimento sobre as práticas linguísticas da fronteira e algumas das designações que essas práticas foram adquirindo. Nesse sentido, a professora evidencia que nunca ouviu falar na “expressão português uruguaio”:

Excerto 3:

E: ...sim ... e o português uruguaio?

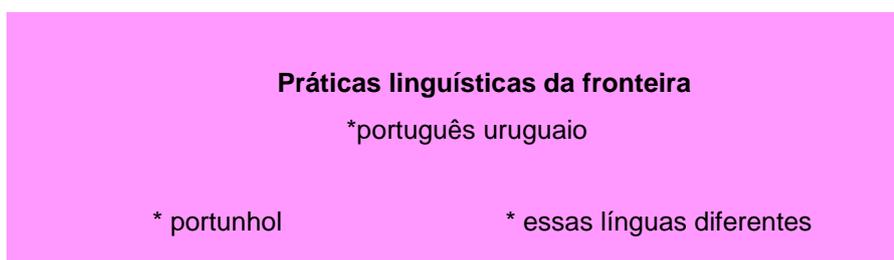
*PLE: E o português uruguaio, é verdade, eu nunca tinha ouvido essa expressão, mas a gente vem aprendendo com vocês, do pibid, é, a gente vem, a gente vem aprendendo com vocês e eu lamento tanto sabe professora as outras professoras que trabalham espanhol aqui dentro de Aceguá, ehh, ... não terem o que nós temos aqui na escola, ... esse conhecimento que vocês trazem pra nós, **essas coisas das línguas diferentes**, né, essas palestras aí, esses livros que vocês **leem do portunhol**,... que a gente acaba lendo junto, elas não tem essa, esse conhecimento de que o espanhol não é somente o espanhol gramática né, a gente tem que entender muito mais ...*

E: ... ainda mais aqui na fronteira, não é

Fica evidenciado o desconhecimento da professora sobre a situação linguística do lugar ao assumir que nunca tinha ouvido a expressão *portuguesa uruguaia* e *essas coisas de línguas diferentes*. Assim como, a menção ao *portunhol* e aos livros do portunhol. Neste ponto a professora faz uma referência a uma atividade realizada pelo grupo de bolsistas do PIBID, que trabalhou com os poemas do livro de Fabián Severo⁶⁴: “*Noite nu Norte*”, em um dos projetos realizados na escola com o 8º ano. Ou seja, ao desconhecer as designações dadas a/as língua/as do lugar, a professora de certa forma, mostra que a complexa situação linguística da fronteira continua sendo um fator desconsiderado por ela e pela escola. E nesse sentido, digo desconsiderado porque não é possível simplesmente ignorar sobre todo um contexto em que se trabalha há, pelo menos, mais de dez anos. Ou talvez seja mais fácil ignorá-lo. Porque ao ignorar posso negligenciar. Contudo, há outro aspecto, mencionado por Domingo (2015) que é o fator de não haver reflexão teórica, sobre a relação espontânea entre as línguas na fronteira. Essa reflexão certamente está distante do ambiente escolar também.

⁶⁴ Fabián Severo é um autor uruguaio que escreve livros em portunhol.

Sumarização - 2



8

4.3. Os alunos uruguaiois; *mas por que vieram?*

Quando questionada sobre os alunos uruguaiois que a escola recebe, a professora de língua espanhola responde da seguinte forma:⁶⁵

Excerto 4:

E: ... aproveitando o gancho então, tu recibes alunos uruguaiois na escola? Como são esses alunos?

*PLE ... Nós recebemos alguns alunos que vem da escola uruguaia, do Uruguai, nós não sabemos porque eles vem, eu não sei porque eles vem né, do Uruguai, porque eles passam quatro anos da vida deles no Uruguai, estudando lá na escola e de repente eles resolvem vir pra cá, do nada, e aí a gente fica assim, **mas por que vieram?? né, ...{ }** mas as respostas não vem pra gente, pra nós, se é por algum problema de disciplina, se é algum problema, de ... de sei lá, dos pais, a gente não sabe, mas a gente sabe que eles chegam, e quando eles chegam, eles fazem um primeiro ano conosco, tipo sexto ano ... eles fazem aquele primeiro ano muito ... ehh muito complicado pra eles ... **porque eles não estão compreendendo o contexto geral do português, da matemática, da geografia, tudo na língua portuguesa a situação linguística deles é precária ...** e no segundo ano eles vão pro sétimo ano, eles já aprovaram, alguns não né ... **ficam dois, três anos fazendo o mesmo ano ...** aí eles vão pro sétimo ano ... **parece que tudo entrou na cabecinha deles, principalmente o português, então eles vem assim oh, se adaptam, parece que conseguem trabalhar conosco, mas aí depois de tudo eles acabam saindo da escola, voltando, voltando para a escola uruguaia, para a escola deles, ou para outra e eles transformam a escola brasileira num problema pra eles, como se dissesse eu não me adaptei, eu vou procurar outra escola, e tem alguns que conseguem né professora, vão adiante ate chegar ao ensino médio, né, mas aí tem outras coisas como a família, **são filhos de brasileiros, são de boa família ...{ }*****

Como já mencionei em outro momento no trabalho, na parte em que transcrevo um trecho desta resposta, a professora salienta o fato dos alunos não compreenderem o português da escola. E, segundo a professora essa é uma questão decisiva, no que tange à reprovação e ao fato dos alunos ficarem “**dois, três anos fazendo o mesmo ano**”, porque a “**situação linguística deles é**

⁶⁵Não fiz recortes nesta resposta porque me parece bem pertinente fazer uma análise bastante detalhada dela.

precária.” Ou seja, quando a professora de língua desconhece o hibridismo linguístico dos seus alunos e classifica essa amplitude linguística como precária, ela evidencia o fosso que há entre as práticas linguísticas do lugar e a língua ensinada/trabalhada/circulante da escola.

O hibridismo linguístico dos alunos é um fosso. Uma dificuldade para os alunos. Não para o professor. O professor resolve reprovando esse aluno até que tudo entre na “**cabecinha deles**”. Mas, se por acaso as coisas não entrarem na cabecinha deles, eles ainda podem voltar para a escola uruguaia. Ou se adaptam, ou voltam. E ao voltarem **eles transformam a escola brasileira num problema para eles**. O aluno falante híbrido é um fracassado. Ele não avança. Ele transforma a escola brasileira num problema para ele. Ele tem culpa pelo seu insucesso escolar. A escola, o professor, a professora, não são responsáveis por alunos fracassados. Até porque têm aqueles que conseguem. Os **filhos de brasileiros**. Os de **boa família**.

Todos os aspectos imbricados nesta resposta demonstram a necessidade de uma ampla orientação formativo-reflexiva, que propicie à docente uma mudança linguística atitudinal, assim como uma mudança de concepções paradigmáticas sobre as línguas da fronteira, principalmente no ambiente escolar.

Na sequência das respostas às questões formuladas, a docente expressa o seu ponto de vista sobre os alunos uruguaios em sala de aula:

Excerto 5:

E: ... e como são esses alunos em sala de aula?

*PLE: Eles problema dentro da sala de aula eles não causam, eles conseguem ter **só um rendimento baixo**, são bastante tranquilos, **mas muitas vezes ficam questionando várias coisas**, eles se adaptam ao sistema, ao nosso sistema né, **mas muitos trancam devido a própria língua, ai ficam repetindo e repetindo várias vezes na mesma série**, e muito desinteresse também né professora, **a gente tenta ensinar o espanhol**, mas eles acham que já sabem, eles sabem o vocabulário deles corriqueiro né, ... coisas que eu não sei do espanhol da fronteira, porque a senhora sabe, todo professor dá a sua aula aqui e vai embora né, **a gente não mora em Aceguá, e ai o contato com a língua estrangeira é pouca, é pouco né, então a gente tem tudo isso pra avaliar [...]***

Nesse sentido, a professora enfatiza o baixo rendimento dos alunos e deixa claro que devido ao que ela considera uma precariedade linguística os alunos ficam repetindo muitas vezes o mesmo ano. Há uma alusão também ao fato dos alunos não quererem aprender o espanhol e permanecerem no espanhol da fronteira, como

ela designa. De acordo com o expressado pela professora isso pode ser um problema, somado ao desinteresse dos discentes.

Outro aspecto sobre a relação da docente com a língua da fronteira é enfatizado quando a professora argumenta que ela não pertence ao lugar.⁶⁶ Ela dá a aula dela e vai embora, por isso, o contato com **a língua estrangeira**, segundo ela, é pouco. Interessante perceber que para a professora a língua espanhola é uma língua estrangeira. Mesmo que ela seja natural de, e resida em Bagé,⁶⁷ distante a apenas 60 km da linha de fronteira, portanto, dentro da faixa de fronteira. Essa estrangeiridade explicitada sobre a língua espanhola certamente advém da própria formação inicial da docente, e de uma concepção menos atual de ensino de língua, em que se percebia o espanhol como uma língua estrangeira, mesmo neste contexto.

Derrida (2001) propõe o conceito de estrangeiridade, com base no conceito de “estrangeiro”, advindo da psicanálise. De acordo com este conceito, a presença do outro, do diferente de mim é uma presença “estranha” que me constitui e sobre a qual não tenho controle porque é um processo inconsciente. Em uma busca rápida pelo google, podemos depreender que a acepção da palavra estrangeiro carrega em si sentidos como forasteiro, estranho, o que não pertence a um lugar. Sob esses sentidos atribuídos e estabelecido o paradoxo do estranho que me constitui, emerge o desamparo com o que me defronto diante daquilo que não me é familiar.

Para Kristeva (1994, p. 196) a conformação do estrangeiro é um processo identitário a partir do momento em que: “o outro nos deixa separados, incoerentes, mais ainda, ele pode nos dar o sentimento de não ter contato com nossas próprias sensações [...] nem mesmo o percebo, ele me anula talvez porque o nego.” Essa dicotomia, que se estabelece entre identidade e estrangeiridade põe o sujeito entre a perda do seu lugar confortável e o seu desejo de identificação com esse outro, com o que lhe é próprio, como forma de sentir-se menos estranho, de certa forma.

Por isso, nesta região de fronteira, há esse sentimento de perda do lugar de conforto, ao mesmo tempo em que gostaria de identificar-me com esse que tento negar. Esse sentimento está implícito em atitudes dos professores dentro da escola,

⁶⁶ Neste trabalho não esmiuçarei analiticamente sobre a questão do pertencimento ao lugar, mencionada pela professora. Mas teço uma breve reflexão sobre isso. O fator pertencimento ou não a um lugar pode indicar o aspecto da identificação com esse lugar. Se não pertenço não me identifico. Se não me identifico, como posso desejar que ele seja um lugar melhor?

⁶⁷ A cidade de Bagé é conhecida também como “Rainha da fronteira.”

ou nos discursos, vez por outra insurgentes, como é o da professora que se refere ao espanhol como a língua estrangeira, desconsiderando em absoluto o lugar geográfico em que se encontra.

Sumarização 3

Alunos uruguaios
* não compreendem o contexto geral do português
* situação linguística precária
* repetem por dois, três anos
* voltam para a escola uruguaia por não conseguir avançar na brasileira
* transformam a escola brasileira em um problema
* têm rendimento baixo
* questionam muito
* já sabem o espanhol da fronteira
* não sabem o espanhol da Espanha
* são desinteressados

Quadro 9.

4.3. 1 Singularidades dos alunos uruguaios – espaço da sala de aula – a legitimidade do conteúdo – o endurecimento do espaço escolar

Em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula e sobre as singularidades dos alunos uruguaios, fronteiriços, quando questionada, a professora responde:

Excerto 6:

E: ... ok, tá certo, e tu trabalhas de forma diferenciada com esses alunos para atender as suas singularidades?

*PLE: Bom professora, é assim oh, quando eu vim pra cá eu tive um **certo problema** com a secretaria de educação porque eu era a única professora de espanhol no início né e nós trabalhávamos como nós aprendemos na universidade, gramática, leitura, e assim ... deu, tá e aí chegou a minha supervisora e disse: “fulana, nós vamos ter que mudar isso aí né, os alunos ... eles já conhecem alguma coisa do espanhol então quem sabe tu modificas teu jeito de trabalhar” ... beleza, **ai eu fui pra lei federal que como eu lhe falei não me lembro o número da lei**, que diz que nós temos sim que avaliar, diferenciar bem, com diferença o aluno que estuda uma língua estrangeira dentro da escola, então toda a minha avaliação é diferente, né, então a gente trabalha né, o conteúdo de forma*

diferente, então nós fizemos um novo processo de avaliação, considerando o que eles já sabem, mas considerando a gramática ... que eles não sabem e o fato deles não conhecerem o espanhol da Espanha né professora, ... porque se fosse somente como eu aprendi na universidade estaríamos defasados na questão avaliação, ... então a gente trabalha gramática e trabalha cultura, trabalha outras coisas, trabalha o meio deles, eles nos trazem material e até a gente aproveita, vê se ... se encaixa no conteúdo que estamos vendo no momento ...

E: uhummm ... e se não encaixa?

PLE: ... aí não né professora ... aí a gente não trabalha porque precisa ensinar o conteúdo pra eles ...

A professora não responde diretamente à questão. Manifesta que buscou apoio na legislação, como uma forma procedimental de amparar-se na lei. E discursivamente, ao expressar que buscou amparo legal, a docente marca pelo discurso, um saber socialmente legitimado, um saber de referência e que lhe confere, de certa forma, mais autonomia com relação aos procedimentos e conteúdos que ministra. Contudo, não explica como essa avaliação é feita. Entretanto, esclarece que considera o saber dos alunos, mas ensina o espanhol da Espanha. Uma vez mais, a referência ao espanhol da Espanha. A variedade valorizada socialmente. O espanhol legitimado.

Ao elucidar sobre o material que os alunos levam para ser trabalhado em sala de aula, a professora explica que é considerado se/e quando esse material se encaixa no conteúdo. Caso não se encaixe não é trabalhado porque é preciso ensinar o conteúdo para os alunos. Nesse discurso se enfatiza, prevalece a forte tradição escolar brasileira⁶⁸, preocupada em manter as caixinhas e não “sair fora” do “já posto”, do estabelecido. O currículo “morto” prevalecendo sobre o currículo “vivo” (IRALA, ALVAREZ & MOTA, 2014). Há uma preocupação em transmitir esse saber escolar, esse produto. Não há dentro da escola, e tampouco por parte da professora uma preocupação com um saber construído, com um saber dinâmico, que contemple a multiplicidade de fatores que permeiam os processos de ensinagem. Nessa posição ela defende que deve ensinar com base no saber acadêmico que lhe foi transmitido. Deve ensinar o espanhol da Espanha. Isso de certa forma dá poder à docente. Não há perigo dentro desse saber por que esse saber é uma forma de controle sobre o discente que o desconhece.

Quando fiz a pergunta para a docente sobre o posicionamento da escola e como a escola acolhe os alunos uruguaios, a resposta que obtive foi:

⁶⁸ Uma das professoras formadoras entrevistada para este trabalho define a escola brasileira, o sistema de ensino no Brasil, como “endurecida”. Mais adiante discorreremos sobre esse aspecto.

Excerto 7:

E: Mas a escola tem alguma atenção diferente para esses alunos?

PLE: Não, a escola não tem, a escola não pensou nisso.

Uma vez mais, é possível perceber que por parte da escola não há uma preocupação maior com o que acontece com os alunos oriundos do Uruguai dentro do espaço escolar brasileiro.

A professora de língua portuguesa, quando questionada sobre os alunos uruguaios, responde:

Excerto 8

E: ... e como são os alunos uruguaios?

*PLP: .. temos uns quantos alunos uruguaios, uns quantos ... cada turma em média chega a ter dois três [...] ... tem muitos que estudaram até uma determinada série lá e vieram pra cá ... tem aluno do sexto ano mesmo que veio o ano passado pra cá ... é uma menina e **ela tem uma grande dificuldade, na escrita né, todos eles têm ... porque lá (xxx) (esse lá que a professora se refere é do lado uruguiaio) ... eles faziam as avaliações e no momento das avaliações mesmo eles podem conferir,**... ahh no caderno ... tando com a avaliação em mãos conferir se realmente está certa aquela resposta ... então ela tentou fazer a mesma coisa aqui e foi levado pro lado que ela estava colando ... na prova ... ela foi ... assim né ... **então isso a gente não consegue tirar deles ... é complicado ...***

E: ... sim lá é um hábito comum ...?:

*PLP: ... sim, lá é um hábito comum então ela tem uma grande dificuldade, assim **como todos eles e na escrita né, ela tem ... ela não consegue, ela não sai ... eles né ... misturam tudo ... mas eu vejo assim que eles têm um bom convívio com os colegas, com os professores, coitados né ... agora nessa parte sim, realmente eu vi que eles têm muita dificuldade, eles querem fazer a ... a atividade e querem ir conferir porque lá é assim ...***

E: e tu trabalhas de forma diferente com eles para tentar sanar essas dificuldades? Como é o teu processo de avaliação já que constatas essa dificuldade deles?

*PLP: .. bom, eu não faço **nada diferente né ... a escola também não faz ... mas a gente tem a sala de recursos que poderia ser adaptada alguma coisa também pra eles né ... mas como eles acompanham assim, com muita dificuldade ... mas conseguem ... muitos reprovam ... mas depois conseguem ... leva um tempinho, reprovam ... mas conseguem acompanhar o português tranquilo, então a avaliação é a mesma pra todos né ... não diferenciamos nenhum aluno ... nenhuma prova assim, nenhuma avaliação, olha esse é pra aluno uruguiaio, ou não ... né, até então não tem nenhuma diferença, não fiz ainda nada diferente ... né [...]***

A professora de língua portuguesa, assim como a professora de língua espanhola, aponta as dificuldades encontradas pelos alunos uruguaios no componente curricular que ministra. Na mesma direção da professora de língua espanhola, ressalta que os alunos reprovam, demoram um pouco para avançar, mas no fim eles conseguem a língua portuguesa. Nesse sentido, a docente também

evidencia que não se pensa em nenhuma avaliação diferenciada para esses alunos, mas que a escola tem sala de recursos, onde poderia ser adaptada alguma coisa para os alunos uruguaios. Destaco que as salas de recursos multifuncionais foram pensadas como espaços dentro da escola, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que podem auxiliar na escolarização, eliminando barreiras dos estudantes público-alvo da educação especial e que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE),⁶⁹ conforme as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu Parágrafo 1º do Art. 29: § 1º. Dessa forma, ter práticas linguísticas diferentes daquela legitimada pela escola, não é motivo para que os alunos uruguaios sejam o público-alvo da salas de recursos.

Sumarização - 4

A escola perante os alunos uruguaios

- * precisa ensinar o espanhol da Espanha
- * precisa considerar o ensino de gramática
- * tem que trabalhar o conteúdo
- * precisam perder alguns hábitos
- * a escola não faz nada de diferente perante a diversidade linguística desses alunos.

4.4 A interculturalidade e as ações interculturais no espaço da sala de aula

Na tentativa de saber sobre os intercâmbios, sobre as trocas culturais, o processo de interação, questionei sobre como é a interculturalidade em sala de aula. Ressalto que no momento da entrevista a escola e as professoras já estavam

⁶⁹Não é objetivo deste trabalho aprofundar a questão, mas as salas de recursos são para estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, comunicação, estereotipias motoras, autismo infantil, síndrome de Asperger, de Rett, transtornos diversos, estudantes superdotados, etc. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192 acesso em 15/09/2016.

participando das ações de formação do PEIF. Usei o termo interculturalidade pensando que já seria um vocábulo de manejo das professoras.

Excerto 9:

E: e a questão da interculturalidade em sala de aula, como é?

*PLE: Sempre contemplo, tudo o que eles nos trazem é rico, tudo é visto, a gente tem que fazer esse trabalho de, essa diferença né, a gente tem que fazer, eu mostro pra eles as **músicas da Espanha, do México...** (Em outros comentários pós entrevista a professora menciona que leva músicas da Shakira e da Thalía que são cantoras conhecidas dos alunos).*

E: e as cumbias?

*PLE: **As cumbias, aquelas músicas do Uruguai?** Eu não conheço muito não, eles escutam, mas eu acho muito **problemáticas** as letras né professoras*

E: problemáticas? Como assim? (risos)

*PLE: é professora, são **ruins, eles só escutam música ruim** assim, né ...*

Ao responder, a professora menciona que contempla tudo, que tudo é visto, e que a diferença precisa ser feita. Por isso, a professora mostra aos grupos as músicas da Espanha e do México. Sobre esse aspecto, segundo Canclini (2004), há um processo ambivalente no panorama cultural atual; por um lado a globalização que pretende homogeneizar através de práticas mercadológicas e ideológicas e por outro lado, a fragmentação do planeta em uma imensa diversidade cultural. Nesse sentido, nas palavras da professora está manifestada a influência dos processos globalizadores das grandes corporações, que difundem aspectos de culturas dominantes da língua espanhola, como é o caso da Espanha e do México, para a América Latina. As facilidades proporcionadas pela tecnologia de comunicação, as possibilidades de deslocamento, que permitem o aumento do contato entre as pessoas, entre ideias, provocam também o aumento de contato entre as diversas culturas.

Entretanto, no contraponto dessas trocas culturais estão a complexidade e a diversidade de interesses que são materializados pelas disputas das representações ideológicas, políticas e culturais da atualidade (CANCLINI, 2004).

A tensão é explicitada na fala da professora quando ela pronuncia que as músicas do Uruguai não são conhecidas dela, ela desconhece esse tipo de música que os alunos ouvem porque são ruins, são problemáticas. Insisto na pergunta sobre

o que ela descreve como problemática, mas a resposta termina na alegação de os alunos só ouvem música ruim.

Na próxima pergunta questiono sobre as atividades realizadas pela escola brasileira com a escola uruguaia.

Excerto 10

E: e a escola promove atividades conjuntas com a escola uruguaia? Participa de atividades interculturais?

*PLE: Agora a senhora me pegou professora, eu dentro da minha disciplina é só eu, eu não vejo muita coisa não, algumas pesquisas que eu vejo em história, por exemplo, mas interculturais, em geografia, eu vejo sim, desculpa, eu **vejo sim algumas pesquisas baseadas no Uruguai, mas contato com a escola uruguaia não**, contato não, ... e com o Uruguai tá, mas com o resto dos países hispanohablantes a gente não tem não, seria interessante a senhora fazer essa pergunta a outros professores, mas não vejo não, a escola em si tem parceria com o Uruguai básica assim, básica, eu não tenho como lhe dizer isso tá ...*

A professora fica na dúvida ao responder, mas esclarece que dentro da disciplina dela é só ela e que ela não vê muita coisa dentro da escola. Imediatamente acaba lembrando-se de trabalhos realizados em história e geografia que são sobre o Uruguai. Mas afirma que a escola até tem parceria básica com o Uruguai (não explica que parceria é essa), e que seria interessante que essa pergunta fosse feita a outros professores, porque ela não tem como responder à pergunta. Neste momento do ano, os professores da escola provavelmente já haviam participado de reuniões do PEIF, de propostas de formação e talvez até de alguma reunião conjunta com a escola uruguaia⁷⁰.

A professora de língua portuguesa, ao ser questionada sobre a interculturalidade, responde o seguinte:

⁷⁰ Houve uma atividade em que uma pibidiana trabalhou juntamente com uma bolsista do Mais Educação e ambas propuseram uma Mostra de Fotografias com a temática Fronteira. Nessa proposta, os alunos tiraram fotos do que singularizava a fronteira para eles. As bolsistas convidaram dois maestros da escola uruguaia para integrar a comissão julgadora e escolher a melhor foto. Os maestros participaram, trouxeram um grupo de alunos da escola uruguaia e ao final da atividade confraternizaram todos juntos. A professora não estava na escola nesse dia. Em outro momento o SEURS promovido pela Pró-reitoria de Extensão da UNIPAMPA, propôs em parceria com projetos de extensão e o PIBID Letras Espanhol, organizar atividades na cidade de Aceguá para receber os alunos e professores extensionistas das universidades do sul, que participaram do evento. Nesse momento, os extensionistas visitaram as escolas do lado uruguaio e brasileiro, participaram de atividades propostas pelos alunos, como contação de histórias, apresentações de danças típicas da região, tanto do Uruguai como do Brasil, conversaram com grupos de pessoas da comunidade e assim puderam conhecer um pouco da singularidade fronteiriça de Aceguá. A professora também não participou dessa atividade, porque não lhe parecia que era necessário.

Excerto 11:

E: e como é a questão da interculturalidade nas tuas aulas?

PLP: bom, geralmente ... agora a gente fez um trabalho ... eu trouxe vídeos né pra eles ... eles mostrando a diferença né, a diferença de cultura, a diferença de raças, né ... e eles fizeram um relato depois dando a própria opinião, dizendo o que eles achavam disso né ... sobre esse assunto da atualidade, que fala sobre bulliying, justamente por isso né, por ser negro, ser gordo, ser magro, né ... ser duma raça ou ser doutra, enfim né ... ser da fronteira ...

E: a escola como um todo trabalha esses aspectos interculturais? Como é essa prática?

PLP: não, eu, pelo menos, não vi nenhuma atividade que tenha sido feita assim, desse jeito, né ... na escola em si ... nunca vi ... é mais específico na minha disciplina mesmo ... [...]

A docente enfatiza o trabalho intercultural que ela realiza dentro da sala de aula, mas ao esclarecer as atividades que propõe menciona sucintamente as diferenças raciais, culturais e o bulliying, sem aprofundar-se na temática. Quando questionada sobre atividades interculturais realizadas pela escola, ela manifesta que nunca viu na escola nenhuma atividade intercultural.

Sumarização - 5

Quadro 11

Interculturalidade – na sala de aula e ações realizadas pela escola com a escola uruguaia

- * a professora mostra músicas da Espanha e do México – da Shakira e da Thalia
- * as cúmbias – as músicas do Uruguai - são ruins - problemáticas
- * há atividades interculturais na aula de história e geografia
- * não há contato com a escola uruguaia
- * não há atividades integradas

4.5. Relação dos alunos com a língua – as diferenças culturais

Na tentativa de delinear e mostrar o mais fidedignamente possível a realidade linguística da fronteira e como ela transparece dentro do ambiente escolar, pergunto para a professora de língua espanhola, sobre a relação dos alunos uruguaianos com a

língua. Não especifico nenhuma língua. Deixo a pergunta mais ampla para ver se a professora manifestaria alguma interferência de uma língua sobre a outra, ou se haveria a preocupação de responder sobre a língua espanhola, que é a língua com a qual ela trabalha.

Excerto 12:

E: ...e os alunos brasileiros com família uruguaia, eles mencionam isso em sala de aula? Como é a relação desses alunos com a língua?

*PLE: Eles mencionam, a minha mãe fala o uruguaio, o espanhol de lá, (risos), o meu pai fala uruguaio, o meu primo fala uruguaio ... então a gente tem que se dar conta né, que eles vem com essa, **essa coisa** ... depois **eles se adaptam ao espanhol**, meu pai fala espanhol, minha mãe fala espanhol, eles são crianças ainda né, porque a gente também tem que cobrar né professora, o diferencial de, do que eles usam ... porque o uruguaio é cultural deles né, eu falo uruguaio, mas né, aqui na fronteira a gente tem muito isso né ... já em Bagé eu não ouço muito isso, né professora, mas talvez pelo meio que eu vivo né, mas aqui a gente ouve muito isso ... até pessoas adultas dizendo, usando essa expressão sabe, e com relação a língua o conhecimento desses alunos é vasto ... eu vejo que eles se dedicam, mas a família as vezes atrapalha com isso do uruguaio ... porque eles se perdem, eles não sabem né professora se são uruguaio ou brasileiros e eles são brasileiros, eles podem dizer que são brasileiros ... e eles são mais assim né professora ... a senhora sabe, as vezes **os uruguaio são mais assim né** { } ...*

(xxx): A professora sinaliza, gesticula querendo expressar que eles são mais descuidados com a aparência ... como a professora menciona em conversas informais.

A professora esclarece sobre o fato dos alunos falarem espanhol uruguaio e no ponto de vista dela isso ser uma “coisa” que precisa de readequações, porque na sequência da fala a professora menciona que depois “**eles se adaptam ao espanhol**”. Novamente, a designação que prevalece é a da língua legitimada historicamente, a língua do colonizador, que materializa aqui na fronteira o confronto linguístico silencioso entre os antigos reinos colonizadores. Esse processo, consciente ou inconsciente de olhar para a Espanha como a *cuna* da língua espanhola está fortemente entranhado na fala das pessoas que ensinam a língua aqui na fronteira.

Em outro momento da fala, a docente faz referência à nacionalidade dos alunos, enfatizando que eles são brasileiros, ou podem assim dizer-se, porque os alunos uruguaio, segundo gestos que ela faz para mostrar, são descuidados com a aparência, com as roupas e inclusive com a higiene. Nessa atitude da professora, o conflito manifestado e concretizado pela gesticulação, revela o que Bourdieu (1989, cap. 1) chama de “violência simbólica”, representativa das diferenças culturais na

fronteira e que são potencializadas na escola, ambiente onde eventualmente se recriam velhas e novas formas de violência. Para Candau (2011, p. 246):

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

As diferenças culturais marcadas, neste caso, seguem sendo um problema para aquele que não é igual. Na escola, por ser o lugar da homogeneização, da uniformização, elas são “são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver” (ibid, p. 241). E esse processo de desconstrução ideológica sobre a homogeneidade e a uniformidade no ambiente escolar, certamente leva um bom espaço de tempo para efetivar-se (se é que algum dia chegaremos a isso).

Sumarização – 6

Os alunos uruguaios e a língua – diferenças culturais marcadas

- * se adaptam ao espanhol
- * as famílias atrapalham com o uruguaio
- * são descuidados com a aparência
- * são sujos

Quadro 12

4.6. As políticas públicas educacionais – PIBID

As políticas educacionais perpassaram as falas das professoras da escola e dos professores formadores. Nesse sentido, trouxe para a análise e discussão a referência que a professora de língua espanhola faz ao PIBID, em dois momentos da sua fala, sem que nas perguntas houvesse uma menção ao programa.

Excerto 13

E: sim ... e o português uruguaio?

*PLE: ... E o português uruguaio, é verdade, eu **nunca tinha ouvido essa expressão**, é, ... mas **a gente vem aprendendo com vocês, do pibid**, é, a gente vem, a gente vem aprendendo com vocês ... e eu lamento tanto sabe professora as outras professoras que trabalham espanhol aqui dentro de Aceguá, eh, ... não terem o que nós temos aqui na escola, ... esse **conhecimento** que vocês trazem pra nós, **essas coisas das línguas diferentes, né, essas palestras ai, esses livros que vocês leem do portunhol**,... que a gente acaba lendo junto, elas não tem essa, esse conhecimento de que o espanhol não é somente o espanhol gramática né, a gente tem que entender muito mais ...*

Nesta resposta, a docente elucida que o PIBID é uma forma de aprendizagem, que ela tem aprendido com o programa, com o grupo de pibidianos dentro da escola, com as leituras sobre as diferentes línguas, as palestras e inclusive os livros lidos dentro do espaço escolar e nas formações propostas. Na visão da professora, essa possibilidade de trocas lhe permite ampliar e compreender muito mais do ensino de línguas. Inclusive, lhe permite saber que espanhol não é somente gramática e que há outras designações para as línguas do lugar em que ela trabalha.

Quando finalizo a entrevista, a docente faz uma menção ao programa e resume a importância de participar dele.

Excerto 14

PLE ... tem alguma coisa mais professora?

E: não, é só isso fulana ... (risos)

*PLE: ... Já terminou professora? Já terminou, não, eu falo demais, chega. **Eu só quero salientar professora que o PIBID, agrega muito aqui dentro, salientar que o pibid ele ajuda muito, ... não por dizer estamos com o pibid na sala de aula ... não, ... acho que as meninas estão fazendo crescer muito o aluno né, porque eles se interessam mais, até pela juventude como eu sempre digo né, a juventude ela, ela agrega né, não só a aparência, mas tudo, e o adolescente, a criança, eles querem isso, eles não querem uma professora tipo ahh, la vem ela, né, mas é muito válido, o PIBID estar aqui é muito válido, só quero salientar isso.***

Salienta que o programa agrega dentro da escola, não só pelo fato de estar participando, como professora supervisora, como bolsista, mas no sentido de que o PIBID propicia reflexões e interações que resultam positivas para ela e para os alunos da escola.

Sumarização – 7

Quadro 13

Políticas públicas educacionais – PIBID

- * agrega
- * traz conhecimento
- * palestras
- * livros em portunhol
- * faz o aluno crescer
- * alunos mais interessados
- * juventude na escola (dinamismo)
- * válido

Neste momento da análise, abro um parêntese para retomar a primeira questão norteadora do trabalho, que foca os discursos das professoras de língua, na escola e os posicionamentos adotados frente aos conflitos identitários, frente à complexidade linguística dos alunos uruguaios na escola brasileira e como essas questões vão se manifestando nas falas das professoras.

Ao final de cada seção fiz um quadro resumo, para poder sintetizar o que estava sendo dito com as palavras-chave de cada seção e facilitar a leitura do trabalho. Frente à primeira questão norteadora, esbocei um quadro-panorâmico para facilitar a visualização e a análise que farei:

Quadro-panorâmico - 1

Professoras de línguas da escola	Palavras-chave
Sujeito entre-línguas x espanhol legitimado	* Tudo junto na língua * língua enriquecida com a língua portuguesa * precisa aprender o espanhol da normativa * precisa aprender o espanhol de verdade * precisa aprender o espanhol da escola
Práticas linguísticas da fronteira	*português uruguaio * portunhol * essas línguas diferentes
Alunos uruguaios	* não compreendem o contexto geral do português * situação linguística precária * repetem por dois, três anos * voltam para a escola uruguaia por não conseguir avançar na brasileira

	<ul style="list-style-type: none"> * transformam a escola brasileira em um problema * têm rendimento baixo * questionam muito * já sabem o espanhol da fronteira * não sabem o espanhol da Espanha * são desinteressados
Interculturalidade – dentro e fora da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> * a professora mostra músicas da Espanha e do México * as cumbias – as músicas do Uruguai - são ruins - problemáticas * há atividades interculturais na aula de história e geografia * não há contato com a escola uruguaia * não há atividades integradas
Os alunos uruguaios e a língua – diferenças culturais marcadas	<ul style="list-style-type: none"> * se adaptam ao espanhol * as famílias atrapalham com o uruguaio * são descuidados com a aparência * são sujeitos
Políticas educacionais – PIBID	<ul style="list-style-type: none"> * agrega * traz conhecimento * palestras * livros em português * faz o aluno crescer * alunos mais interessados * juventude na escola (dinamismo) * válido

4.7. As políticas públicas educacionais – PEIF

Nesta parte da análise, apresento as falas dos professores formadores, que participaram do PEIF, e a visão que eles têm de aspectos imbricados no programa, tais como: as relações entre as escolas, os desafios iniciais, as reações dos professores, as propostas de formação continuada, os alunos uruguaios, entre outros. As questões postas vão ao encontro da segunda pergunta norteadora deste trabalho, que é a possibilidade de desvelar essa fronteira e a sua complexidade linguística, a partir dos discursos de professores formadores da universidade, que participaram como colaboradores do PEIF.

Excerto 15

E: ... sim ...

PCP ... até que o PEIF voltou né ... então quando o PEIF voltou foi um **reencontro** na verdade. Então, além de todas as **agendas né ... enfim ... multilaterais** aí que envolvem essa política, eu acho que tinha **essa agenda nossa aqui de como se relacionar com a escola, naquele contexto**. Mas, acho que já até me perdi da tua pergunta (risos) ...

E: Então, era mais pra que tu falasses do contato com a escola, de como foi que se iniciou essa tua relação com a fronteira de Aceguá, mas já que tu estás falando do PEIF, o que é que tu destacas do programa, que aspectos tu destacas do PEIF, como foi que iniciou ali na fronteira de Aceguá, como se estabeleceu?[...]

PCP:[...] ... na verdade eu vejo o **PEIF como um potencializador de ações interculturais** que também se dão entre instituições ... então do meu ponto de vista, a questão é essa assim, ... como que enquanto universidade de fronteira também, são as escolas de fronteira e essa universidade de fronteira, como que especialmente quem vem de longe né, que não conhece essa realidade, **um programa como o PEIF ... possibilita que a gente se insira né na comunidade e busque esse diálogo** ... eu não vou dizer que seja uma coisa fácil né, porque tem ... então começa essa questão ... **relação universidade x escola e depois tem um programa que vem de fora, quer dizer um programa do MEC**, então isso já traz assim ... bom ... **institucionaliza, burocratiza, traz uma carga que é bastante forte assim, acho que até em termos de poder né ... então é uma questão de hierarquia né ... olha o MEC que está mandando né**, então a gente sempre tentou se colocar como ... a universidade ela é parceira do MEC nesse programa, que **visa a formação continuada e a escola quer essa formação??** ... então a escola quis ... né

- Neste excerto, destaco três aspectos basilares mencionados pela professora;
- a) a relação Universidade de fronteira e Escola de fronteira;
 - b) a institucionalização do programa, o lugar em que o MEC impõe e os demais atores pensam a política, e por último;
 - c) as formações continuadas, que a escola deve fazer, mas que nem sempre é acordada com o grupo de professores.

A professora formadora e também coordenadora institucional do PEIF aponta em sua resposta que *a priori* buscou o diálogo com a comunidade escolar, assim como uma postura de parceria entre o MEC, a universidade, a SMED e a escola. Além disso, houve uma proposta de formação continuada para o grupo de professores e por fim o grupo aceitou. Ou seja, não foi uma imposição. Primou-se por uma relação dialógica. Transparece também na fala da professora a importância do programa como um potencializador das ações interculturais e isso impulsiona o

grupo de professores a tratativas com o/s professor/es da escola uruguaia, com o/s outro/s, que invariavelmente lhe é também estranho, desconhecido.

No próximo excerto a professora responde a uma pergunta sobre a proposta de formação.

Excerto 16

E: ... e que formação é essa ?

PCP: ... é então ... essa formação na verdade ... a pressão do MEC é para uma formação mais quantitativa e mais rápida, mas felizmente aqui a gente ainda tem alguma liberdade pra lidar com ... localmente de uma maneira que a gente faça, dialogue com uma política maior, mas tentando fazer aquilo que a gente acredita ... então é nessa **negociação** ai que a gente fica nesse ...

E: ... isso aconteceu em ?

PCP: ... em 2014, então tu sabes bem, **que tem toda uma ... um histórico né ... então não vou falar desse histórico ... assim, na escola, eles não conheciam o programa, então era preciso conversar ... no sentido de que precisava pensar em uma educação para a fronteira ... precisava pensar com eles sobre o que eles já pensam em relação a isso também ... e eu lembro que nessas primeiras conversas que a gente falou de Projeto Político Pedagógico, perguntando se contemplava alguma questão de fronteira ... e não né ... não contemplava ... então a gente tentou ... ahhh ... eu acho que a minha avaliação assim ... as coisas que a gente fez, elas não se cristalizam muito, elas acabam sendo construções não sei nem se muito panorâmicas, mas a gente precisaria de mais tempo ... eu acho que tem construções ali que precisa de mais tempo e de uma inserção maior ... só que a gente também não podia esquecer assim ... do meu lugar né ... de coordenadora institucional eu tinha que pensar na relação com o Uruguai, não era só na escola que eu tinha que pensar ... como fronteira ... tinha que pensar na relação com o outro ... [...] e desde aquela primeira reunião ... a gente nunca conseguiu integrar porque os horários são diferentes, e a gente vai pra aquelas questões todas né ... que mesmo Aceguá sendo uma fronteira seca né e a gente podendo transitar ... a gente não conseguia ter todos os professores nos mesmos horários, nem quando os encontros eram feitos lá ... [...]**

PCP: ... [...], e a **minha preocupação com a diversidade né ... o que está acontecendo nesse lugar ... então a gente ... na verdade a gente tentou construir um espaço de interlocução, bom ... olha o que a gente está propondo a partir desse lugar, mas a gente sabe que vocês têm construções aqui e a gente espera que vocês tragam pra nossa proposta, que a gente tentou orientar as ações de formação no sentido que o PEIF propõe, a gente tentou orientar pros temas no sentido de projetos, metodologia de projetos, língua, e a questão da interculturalidade, interculturalidade como nosso carro-chefe ali, eu vejo que nessas próprias negociações já existem negociações interculturais, porque nem todos os professores ali nessa primeira reunião estavam contentes com aquilo ou queriam esse diálogo com a universidade ... né ... claro que não ...**

Ao responder sobre a proposta de formação a professora esclarece que o MEC pressiona no sentido de uma formação mais quantitativa/numérica, fator que dicotomicamente se opõe ao que a professora defende como ação, ou seja, priorizar as ações qualitativas, que dialogam com uma política maior, contudo, sem

desconsiderar o contexto, o local. Dessa forma, as ações propostas visaram, sobretudo negociar. Negociar com a escola do lado brasileiro, negociar com o grupo de professores e negociar com a escola do lado uruguaio. Segundo as palavras da professora ela não podia deixar de lado a relação com o Uruguai, a relação com o outro, sendo então primordial começar a construir esse espaço de interlocução, sem desconsiderar o que já estava sendo feito em nível local.

Nesse sentido, as temáticas propostas contemplaram: metodologia de projetos, língua/s, a interculturalidade, sendo a interculturalidade o carro-chefe da proposta. Focando no aspecto da interculturalidade a professora menciona que nem todos os professores estavam contentes na primeira reunião sobre o funcionamento do PEIF porque nem todos queriam esse diálogo com a universidade.

Continuando com a conversa sobre os primeiros passos a professora formadora relata a respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da ausência de temáticas sobre a fronteira no PPP, ressaltando a necessidade de se ter mais tempo para a que a construção coletiva com o outro aconteça efetivamente. Destaca ainda a problemática de integrar/juntar todos os professores das duas escolas.

Excerto 17

Na sequência da conversa pergunto se aparecem resistências de alguma forma.

E: ... então aparece resistência de alguma forma?

*PCP: **Aparece né ... naquele primeiro momento ... até assim, uma pena que a gente não grava essas reuniões né ... [...] e a gente teve a ideia já naquele primeiro de levar algum poema do Fabián ... pra tentar mostrar olha ... esse é um programa ... que primeiro de tudo ele quer sensibilizar pra diversidade, isso não é formatar para uma prática, né ... mas assim se eu não sensibilizar como é que eu vou ter a relação?? ... e eu não lembro bem assim o que é que falaram, mas essa questão doportunhol apareceu ... realmente não vou conseguir recuperar, talvez a (fulana) saiba melhor que eu porque ela tem uma memória melhor que a minha ... mas é porque esses professores a maioria deles está ali ... na escola, mas não vive a fronteira ... vive a fronteira na escola, vive esse recorte de fronteira ... e aí vem pra Bagé, né ... mora em Bagé e vai pra lá ... dá aula e volta correndo ... esses espaços pra pensar essa realidade intercultural ... quando que eles acontecem? Né ... então a gente entendeu que o PEIF seria um espaço pra isso né, uma coisa assim ... nós somos otimistas né ... queremos né, mas também tem que ter o pé no chão né, perceber que são processos né e que a gente tensiona ... a gente vai dar um start, mas esperando que tivesse uma continuidade, mas definitivamente [...]***

Quando a professora responde sobre a resistência a resposta é objetiva dizendo que sim, que aparece, mas não consegue lembrar exemplos, apenas explicita que percebeu o incômodo e é sobre o portunhol, esclarecendo que um fator é o distanciamento da fronteira que vivem os professores da educação básica que ministram aula nesse lugar.

Conforme as palavras da formadora, a maioria dos professores não pertence à fronteira, não vive a fronteira, vive um recorte de fronteira, e isso efetivamente dificulta pensar a realidade intercultural, criar os espaços dialógicos. Nessas proposições há também a necessidade de manter os pés no chão, de perceber que é um processo e que há muitas imbricações em todos os processos *involucrados*, e que as proposições tensionam e desmobilizam. Por isso a necessidade de sensibilização.

Na próxima pergunta questiono sobre o processo de sensibilização.

Excerto 18

E: E todo esse processo de sensibilização desse grupo (fulana), como é que tu percebes, como é que foi, tu achas que realmente ocorreu a sensibilização?

*PCP: eu acho assim ... **é difícil** ... eu na verdade estou mais de fora do que os formadores ... estou mais distante do processo do que o formador que está lá o pesquisador [...] que eram os formadores mais próximos dos professores, [...] aí eu vou te dizer assim ... **como todo processo de formação ... nem todo mundo vai na mesma direção no mesmo momento ... né ... e as pessoas se sensibilizam de diferentes formas ... e como pra mim o quantitativo não é o mais importante né ... eu vou te falar assim que a gente sensibilizou nesse processo uma professora ...** [...] das séries iniciais ... e pra mim o trabalho está feito ... está sendo feito né ... e a gente também tem aprendido com esse retorno né ... então ela foi a pessoa que mais nos deu retorno nesse sentido da formação que foi proporcionada pelo PEIF né, [...] porque ela mesmo não sendo uma professora que receberia bolsa, ela se mostrou sempre participativa e ela nos deu um relato, porque um ano depois a gente voltou, a gente tem ido lá na verdade, [...] é muito legal o relato que ela dá ... inclusive a gente publicou na revista ... **a gente não publicou um pedacinho ... assim, a gente editou na verdade, porque ela mostrava um estereótipo muito grande ... ahhh ... lá vem aqueles professores ... mudou porque mudou a minha visão do outro porque antes eram eles lá e nós aqui ... eles usando aquele avental, aquela coisa, aquela roupa ... eu via de fora o outro ... e agora não ... agora a gente se junta, a gente conversa ... Isso é interculturalidade né, é essa relação com esse outro que no fim a gente percebe que não é tão diferente da gente né ... mas o ponto de partida é de uma diferença muito grande e até achei melhor não colocar na revista em função dessas coisas né ... porque os outros leem isso né ...***

E: ... acirrar as tensões ...

PCP: Isso, por mais que ela tenha mudado a visão como é que seria para o professor uruguaio ler né, porque ele é nosso leitor também previsto ... né ... mas eu acho o processo maravilhoso assim de formação e pra mim é isso ... então tu questionou ... sensibilizou ... a (fulana) sim ... os professores não ... porque eu ainda escuto as mesmas narrativas do primeiro dia de alguns professores, que participaram também, mas é porque a gente está lidando com discursos que

são aí sim cristalizados ... por ideologias ... que a gente não desconstrói ... a gente não desconstrói ideologias de um dia pro outro né ... nem deveria mesmo ... então se tá um professor que está envolvido num processo reflexivo, que está se questionando, que está tentando ver, que está ... ele também não vai aceitar tudo, mas ele vai conseguir ver ... olha como eu fazia, o que eu sentia e vai reconhecer né esse movimento de transformação [...]

Ao responder a essa pergunta a professora formadora afirma que o processo de sensibilização é difícil. Uma das dificuldades apontada por ela é o fato de que nem todos vão na mesma direção, ou se sensibilizam de diferentes formas. Segundo a professora apenas uma docente do grupo de professores conseguiu apropriar-se do programa mesmo não recebendo a bolsa para participar. Ou seja, é provável que a oferta de bolsas também influencie para a participação e apropriação do programa. Essa docente continuou desenvolvendo ações com a escola uruguaia e inclusive escreveu um relato para uma publicação do programa. No entanto, a professora formadora faz uma ressalva e afirma que um “pedacinho” do relato não foi publicado, foi editado. Explica; redizendo com as palavras da professora “sensibilizada” que havia um *estereótipo muito grande* no texto dela. A professora “sensibilizada” usava expressões como: **“lá vem aqueles professores usando aquele avental, aquela coisa, aquela roupa”**. Por essa fala podemos perceber o quão laborioso é esse movimento de abrandar, de comover, de desmobilizar para a aceitação do outro. A representação do outro. Subjetivamente é preciso diferenciar-se dos demais (Moreno Fernández: 1998, p. 180).

Na sequência da nossa conversa a professora formadora faz uma ressalva ao processo de formação e especifica que ainda escuta dos professores da escola narrativas como as do primeiro dia, discursos cristalizados, e que essa desconstrução ideológica não pode ser feita de um dia para o outro. É aos poucos.

Segundo Hall (2005, p. 9):

Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Nesse sentido, esse “deslocamento ou descentração do sujeito” que causa a crise identitária certamente aflora no movimento de começar a conviver com o outro, que está ali do outro lado da rua, mas que não necessariamente conheço ou me constitui.

A próxima pergunta foi sobre os alunos uruguaios e a relação deles com a língua portuguesa dentro da escola.

Excerto 19

E: [...] quando das tuas visitas à escola, tiveste contato com alunos uruguaios também, com foi, qual é a tua percepção desses alunos, a relação deles com a língua portuguesa dentro da escola, que é que poderias falar disso?

PCP: eu me sinto muito mais próxima dos alunos uruguaios, não só dos alunos ... também da escola uruguaia, eu me sinto ... mais à vontade na escola uruguaia ... é interessante isso né ... eu acho que o espaço escolar brasileiro ele é muito endurecido né ... não vejo assim ... [...] na escola uruguaia a gente chega e aí os alunos estão preocupados com a horta, os alunos participam de campanhas, uma coisa que eu achei maravilhosa a campanha de doação de sangue, eu que trabalho com projetos de letramento e tudo o que a gente quer é envolver né ... [...] eu acho que a escola brasileira está muito mais focada ainda nos conteúdos né ... [...] o português é adicional na escola uruguaia né ... mas na escola brasileira o espanhol segue sendo língua estrangeira [...] eu fui falar em espanhol com um aluno e ele me respondeu: “professora pode falar em português, aqui todo mundo fala português” [...] a língua espanhola não circula ali né ... naquela pesquisa que a (fulana) fez, tentando ver a presença da língua, lá tem registros por exemplo, tem livros de espanhol na escola ... e na sala de aula alguns alunos às vezes usavam expressões em espanhol e aí ela tem um registro de diário que é assim ... um aluno fala ... tal coisa “entonces” ... aí um outro aluno diz: “não é entonces, é então” ... um outro aluno corrige o próprio colega ... não é a professora [...] uma questão é não romantizar tanto a fronteira ... porque o PEIF romantiza, mas eles não ... tem muito forte a questão do gaúcho, mas tem a realidade, que tem o fator socioeconômico que tu tinhas falado, tem a questão da língua ... do commodity [...] é essa justamente a questão da minha orientadora do Canadá, o valor das línguas né ... quanto isso influencia ... o valor social ...

Com relação aos alunos uruguaios a professora não responde diretamente ao que foi perguntado, mas expõe questões que perpassam todo o processo de identidade, de construção, desconstrução e reconstrução identitária, assim como, evidencia a singularidade do viver a fronteira dentro das escolas, as instituições que são o lugar da regulação, da contenção e que no espaço de fronteira parecem assumir esse papel de forma mais enfática. Especifica sobre o uso, a circulação das línguas dentro do espaço escolar. Para exemplificar menciona um episódio em que um aluno é corrigido dentro da sala de aula porque falou a palavra “*entonces*”. A professora formadora modaliza, no entanto, explicando que não foi corrigido pela professora, mas pelo colega.

Nesse sentido, percebe e faz menção ao apagamento da língua espanhola no ambiente da escola brasileira e inclusive nas suas respostas durante a entrevista. A língua brasileira circula amplamente na escola uruguaia segundo exemplos da professora mas, a língua espanhola, ainda é uma língua estrangeira para a escola brasileira. O espaço de circulação das línguas dentro das escolas não é o mesmo. As línguas não têm o mesmo valor social. Para Bourdieu (1994, p. 168): “O valor social dos produtos linguísticos advém de sua relação com o mercado”. Ou seja,

falar a língua mais valorizada pelo falante funciona como uma possibilidade de aceitação por um grupo e/ou ascensão social.

Há outro fator ao qual a professora faz referência que é a rigidez do sistema escolar brasileiro. A professora se refere a ele como “**endurecido**”, o que significa que não há abertura para o que está fora das normativas estabelecidas. Podem-se fazer inserções, propostas, inclusive projetos, mas os conteúdos precisam ser vencidos. E toda essa problemática nos conduz a questões de um âmbito bem maior que é a ampla discussão sobre a construção curricular. Irala, Alvarez & Mota (2014, p. 69): entendem currículo “morto” e “vivo” da seguinte forma:

[...] currículo “morto” [...] as normativas, suas orientações oficiais e seus registros mais formais, tais como ementas, conteúdos e bibliografias, métodos avaliativos e demais mecanismos de controle institucional. Já o currículo “vivo” é aquele que se constrói cotidianamente na relação entre os sujeitos e que permite diferentes encaminhamentos, normalmente não previstos pelos lineamentos mais gerais, e com características mais inovadoras.

A partir da compreensão das autoras, entendo que o PEIF propõe uma reorganização curricular “viva”, que prime pela construção cotidiana com espaços para o diálogo entre os sujeitos e a dinamicidade imposta pelas “urgências que vão sendo estabelecidas no dia-a-dia” (ibid. p. 70). Contudo, a rigidez à qual se refere a professora, o “endurecimento”, a pouca abertura para o que acontece fora do espaço escolar são fatores que evidentemente impossibilitam as desconstruções necessárias para avançar nos diálogos com o outro.

A respeito da interculturalidade a professora formadora afirma que é um processo de “**sensibilização**”, contudo, falar sobre - é um fator - mas, **fazer e viver a fronteira** é uma coisa bastante diferente. A professora não conclui sobre o que seria essa coisa do viver a fronteira, mas está implícito na fala dela a dificuldade do fazer/ser/viver intercultural nos emaranhados de um programa como o PEIF e do cotidiano dentro das escolas neste lugar geográfico que é a fronteira. Por isso ela conclui que não se pode romantizar a fronteira. Desromantizar a fronteira significa vivê-la e sofrê-la com todas as suas singularidades.

No quadro a seguir apresento uma síntese da resposta:⁷¹

⁷¹A professora foi falando e focando em aspectos que se relacionam com a circulação das línguas na fronteira. Por esse motivo trago o quadro-síntese para sumarizar as respostas.

Quadro panorâmico 2

PCP – professora coordenadora do PEIF	Respostas
Alunos uruguaiois	A professora não responde diretamente sobre os alunos uruguaiois na escola brasileira
Língua portuguesa na escola uruguaia	“o português é adicional na escola uruguaia”
Língua espanhola na escola brasileira	“mas na escola brasileira o espanhol segue sendo língua estrangeira”
Valor das línguas	Neste espaço fronteiro as línguas tem valores diferentes – essa resposta está implícita no discurso.
Interculturalidade	“interculturalidade e essa sensibilização pode se dar também pelo riso ... [...] falar sobre interculturalidade é uma coisa ... agora fazer e viver essa fronteira é outra ...”
PEIF	“ então uma questão é não romantizar tanto a fronteira ... porque o PEIF romantiza, mas eles não ... tem muito forte a questão do gaúcho, mas tem a realidade, que tem o fator socioeconômico que tu tinhas falado, tem a questão da língua ...”

A seguir, opto por sintetizar as respostas dos PCLE, PFH e PFCS nos quadros panorâmicos para melhor sumarizar os dados.⁷²

No quadro panorâmico que segue sintetizo as respostas da PCLE.⁷³

Quadro-panorâmico 3

PCLE – Professora colaboradora de Língua espanhola	Respostas
Alunos uruguaiois	As professoras não tinham muita tranquilidade em lidar com as coisas que as crianças diziam em sala de aula – com a questão da língua – alunos que reprovavam durante dois, três anos – que percepção é essa de que esse aluno uruguaio que veio de outro país ele é um aluno de segunda categoria ? (outro contexto) – eles conseguem – eles se viram (reprodução da fala de um gestor) – mas a que custo? - a que preço?
Interculturalidade	Não é tão inter assim – é tangenciada – conceito incompreendido – uma atividade pedagógica –

⁷²Faço essa opção porque há respostas demasiado longas e outras bastante curtas. Esse formato permite uma melhor visualização. Enfatizo a análise nas respostas da professora coordenadora do PEIF porque teve um envolvimento mais abrangente e acompanhou todas as fases da execução do programa em Aceguá.

⁷³A PCLE foi a primeira professora a aceitar ser entrevistada. Ordenei os PF conforme a sequência das entrevistas. Optei por analisar primeiro a entrevista da PCP porque ela é a coordenadora institucional do PEIF na universidade.

	uma atividade cultural isolada
PEIF	Na sua resposta a professora evidencia o desconforto causado por um poema do Fabián Severo que ela levou para usar como disparador numa formação. Segundo a professora as professoras da educação básica verbalizavam o desconforto e se escandalizavam com coisas que as crianças diziam em sala de aula e elas não entendiam e achavam que se tratava de outra coisa. Esse posicionamento adotado por algumas professoras era contrário ao discurso de que as escolas e os professores são integrados. De acordo com a professora o outro continua sendo um outro. As coisas mais sutis do cotidiano - “se apavorar porque a criança disse chico” - essas coisas permanecem ... O PEIF apareceu para unir essas escolas – por que precisa um programa externo para unir algo que está tão próximo – distantes geograficamente só por algumas quadras – distantes ideologicamente e como modelo de educação. Quem não mora na região – pensa que lindo né -
Ensino bilíngue	Fator de empoderamento dos alunos - a criança pode acessar a algo maior em nível de escolarização – a não ênfase nisso acaba prejudicando os alunos
Currículos monoculturais/monolíngues	Repensar – não só nas escolas de fronteira – mas na região – repensar o modelo de ensino – pensar na riqueza linguística da região – os alunos não são hipotéticos – não se trata de quando eu for viajar
Professores da educação básica – escola brasileira -	Assumem conceitos de forma tangenciada – acreditam que fazem interculturalidade – mas fazem visitas, recebem visitas da outra escola – a visita segue sendo um estranho – reforça o lugar do curioso – veio nos visitar, mas não me constitui – eu com a minha realidade e tu com a tua – não é tão – precisam de um preparo maior
Escola/s de fronteira na região	Recebem alunos uruguaios – argentinos – o papel da escola é mostrar outras realidades – a escola não está fazendo isso – precisamos falar de interculturalidade – desenvolver a empatia pelo outro
Vivência da realidade da fronteira	Abertura para além da questão profissional – fronteira é um lócus real para se vivenciar o outro – compreender essas pessoas diferentes de mim linguisticamente, culturalmente, historicamente – são muitas coisas que tu vai aprendendo com o outro – aprender como é que o outro pensa, como se constitui – sofrimento das pessoas que não são tratadas de forma igual – a oportunidade de usar a palavra para denunciar – se fala dessas questões há muito tempo – no nosso país estamos engatinhando – pessoas que ocupam espaços de poder que reforçam preconceitos – existem corporações que não querem que

olhem para esses lugares e que nos reconhecamos como espaço que vivenciamos com problemas semelhantes – muito que melhorar – muito que avançar – precisamos escancarar a realidade – deixar de enxergar a fronteira de uma maneira romantizada -

A professora formadora aponta aspectos que transversalizam a vivência na fronteira. Nesse sentido, há questões preponderantes que precisamos reavaliar e reconsiderar para que a fronteira seja menos esse espaço antagônico, adverso e passe a significar mais o lugar dos encontros, das confluências, dos diálogos, especialmente nos espaços escolares, nos espaços de formação de professores de Letras, onde é possível sensibilizar os discentes e futuros professores que poderão atuar nesta ou em outras regiões de fronteira.

Sobre os alunos uruguaios a PCLE menciona que as professoras não tinham muita tranquilidade em lidar com o que as crianças diziam em sala de aula, principalmente quando havia palavras da língua espanhola cujo significado elas desconheciam. Além desse posicionamento sobre os discentes, a professora explicita a fala de alguns professores e gestores, os quais acreditam que os alunos uruguaios se “viram”, “conseguem”. E, na mesma perspectiva há gestores em outras instâncias⁷⁴, tais como coordenadorias de educação que defendem a inserção de discentes vindos do Uruguai em escolas de “segunda categoria” porque são “alunos de segunda categoria”. Essas posturas suscitam desdobramentos como, por exemplo, reprovações dos alunos uruguaios por longos períodos (dois, três anos cursando a mesma série) e novamente sugere uma desresponsabilização da escola frente a toda essa realidade.

A pesquisadora Almeida Farias-Marques lembrando a sua infância e vinda do Uruguai para o Brasil, explicita sobre a vivência em uma escola brasileira e as primeiras impressões que teve (2015, p. 24):

Confesso que a mudança, inicialmente, não foi agradável, para não dizer dolorida. Em Artigas, eu tinha amigas, primas, brincava na rua, andava de bicicleta sozinha. Em Uruguaiana, não tinha amigas, não podia brincar e andar de bicicleta na calçada, além de não falar a língua portuguesa. Com o passar dos dias, dos meses, dos anos comecei a perceber que não era somente a língua que me separava dos brasileiros, mas também a roupa e, claro, a comida, os costumes. Frequentei o jardim de infância por três anos

⁷⁴A professora usa essas expressões ao relatar um problema vivenciado por uma ex aluna dela que é natural do Uruguai. A resposta na íntegra está nos anexos.

em Artigas. *Usábamos la túnica, cantábamos el himno nacional todos los días y nos sentábamos en mesas compartidas.* Quando cheguei ao Brasil, era tudo diferente. Em primeiro lugar, porque não havia mesas redondas, compartilhadas. Cada aluno tinha o seu lugar, sua mesa. Ficávamos enfileirados um atrás do outro, sem a túnica, sem a *moña* e o hino nacional foi substituído pelas orações na primeira hora da aula. Com essa mudança, tomei outro posicionamento identitário a partir de uma substituição feita ao modelo anterior de instituição de ensino e isso aconteceu, em um primeiro momento, sem nenhuma negociação entre mim e o novo modelo cultural ao qual fui exposta.

A pesquisadora manifesta o sofrimento e escancara as dificuldades pelas quais passou ao mudar-se para o Brasil. Declara que além da barreira da língua e dos aspectos culturais (comidas, roupas, costumes), havia também os entraves do espaço escolar. Na sequência, ela ainda menciona o fato de ter ficado um ano sem falar dentro da sala de aula porque a professora a chamava pelo nome e os colegas riam. O recorte que faço aqui é o de que em nenhum momento a pesquisadora menciona uma atitude diferente da escola ou da professora em relação à situação que ela vivenciava. Pelo contrário, destaca que a mãe dela era chamada frequentemente na escola para ouvir as queixas dos professores porque ela “havia errado” as respostas da avaliação. Ou seja, a escola e os professores não assumiam uma postura de compreensão, de acolhida, de abertura. Havia tão somente uma ênfase na diferença e no erro. Nesse sentido, a pesquisadora manifesta: “O colégio, localizado em cidade de fronteira, não tinha nenhuma política de integração para atender um público vindo do país vizinho “ (FARIAS-MARQUES, 2015, 25).

A situação explicitada acima aconteceu em finais da década de 80. Parece que está distante no espaço temporal e que já avançamos significativamente nas questões de fronteira, com acordos, tratados, programas, etc., contudo, situações similares seguem acontecendo irrepitidamente ainda nos tempos atuais. Pelo que podemos verificar até o momento, a maioria das escolas de fronteira no Brasil seguem sendo instituições desvinculadas da realidade local e sem políticas integracionistas para atender a esse público que vem dos países vizinhos.

Nesse sentido, programas como o PEIF que propõem pensar em currículos integrados interculturais e avançar no sentido de uma ampla sensibilização para a realidade da fronteira, de acordo com a professora formadora, parecem não sensibilizar suficientemente o grupo de professores da educação básica ao qual foi sugerido.

Nas imbricações do cotidiano “o posicionamento adotado por algumas professoras era contrário ao discurso de que as escolas e os professores são integrados”. Para a professora formadora o **“outro continua sendo o outro”** porque os professores assumem conceitos de **“forma tangenciada,”** defendem que fazem interculturalidade, mas o que fazem são **“visitas”, “recebem visitas da outra escola”, “ a visita segue sendo um estranho”,** e tais posturas **“reforçam o lugar do curioso”,** esse outro **“veio nos visitar, mas não me constitui, eu com a minha realidade e tu com a tua.”**

Tais atitudes nos permitem esboçar a percepção da importância das escolas se reconhecerem como um espaço intercultural, em que os atores são os professores, gestores e discentes do espaço escolar. Repensar as práticas docentes, os currículos das escolas, os modelos de ensino e pensar em modelos que contemplem a riqueza linguística e cultural da região, que permitam aos alunos uma vivência efetivamente intercultural e integrada.

Para a professora formadora, experienciar a fronteira possibilita uma abertura para além da questão profissional. Nas palavras dela: **“a fronteira é um lócus real para se vivenciar o outro, compreender essas pessoas diferentes de mim linguisticamente, culturalmente, historicamente”**. Vivenciar e aprender com esse outro, como ele pensa, se constitui e **“usar a palavra para denunciar o sofrimento dessas pessoas que não são tratadas de forma igual”**. Segundo ela, há muito tempo se fala das questões que perpassam o ensino na fronteira, no entanto, ainda estamos **“engatinhando”** por vários motivos; por isso ainda há muito a se fazer, a melhorar, a avançar e para isso precisamos **“escancarar”** esta realidade.

Sobre a pouca reflexão e a inexistência de um olhar mais político para a educação linguística na fronteira, além da importância de se qualificar os docentes que trabalham em regiões de fronteira, Irala (2014, pág. 253) afirma:

[...] no Brasil, até então, prestava-se pouca atenção à questão linguístico-educativa em regiões de fronteiras, por um lado, pouca sensibilização da sociedade como um todo e dos docentes de forma específica, para compreender a complexidade das questões envolvidas de uma maneira suficientemente bem informada, especialmente no que tange ao conhecimento científico e contextualizado das questões que envolvem a linguagem.

Nessa ótica, percebo que há uma necessidade de pensar em práticas educacionais que contemplem as questões da linguagem a partir de uma concepção

do sujeito fronteiriço como esse ser com singularidades linguísticas e identidades em constante reconstrução como afirma o teórico Rajagopalan (2003, p. 69): “Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas.”

No quadro-panorâmico que segue sumarizo as respostas do PFH.

Quadro-panorâmico 4

PFH – professor formador historiador	Respostas
Fronteira – Aceguá	Pela formação de professores – formações em Aceguá – escola 74 – sobre a similaridade da fronteira – o que separa Bagé de Aceguá? - a especificidade da fronteira seca nessa região – fronteira seca tem essa singularidade – o que é o outro lado? - é uma rua – um free shop - um marco – tu não percebes a delimitação física – os marcos estão ali, mas tu nem percebes que eles existem – as diferenças são culturais
PEIF	A convite da coordenadora institucional do PEIF para ajudar na formação de professores das escolas envolvidas – compreender a dimensão fronteiriça – da universidade mesmo – nesse programa talvez a gente não veja o outro como alguém tão estranho – existe a estranheza natural – mas é visto como lugar-comum o estar na fronteira – o outro é próximo – o resultado do PEIF foi sensacional - a materialização das coisas mostram que a formação, de quem estava lá foi um movimento que teve bons frutos - então talvez o PEIF fortaleceu um grupo que já estava sensibilizado ...
Formações do PEIF	Formatou a formação de professores a partir dos eixos temáticos da formação de professores em Jaguarão e Aceguá – interculturalidade, língua – processo de sensibilização, de convencimento dos professores – sempre houve um processo de resistência – os professores falam que já fazem interculturalidade – mas o importante é refletir sobre – reflexão teórica sobre algo que na prática já existia – o PEIF é o espaço de reflexão sobre a prática - então é um empoderamento desses professores ... se nós sairmos daqui e formos lá conversar com os professores da escola ... eles já vão ter outra compreensão ...
Resistência/s	A gente percebia no início – não era tão evidente – mas sensivelmente a gente percebia – este pessoal da universidade dá as teorias, vêm aqui nos dizer sobre essa interculturalidade, sobre essa proximidade – principalmente em Aceguá – a maior resistência é se enxergar como fronteiriço – se ver como sendo parte dessa fronteira – mas

	a resistência talvez persista -
Relação universidade de fronteira x escola de fronteira	as vezes nós, da universidade, estamos muito distantes da escola pública - teorizamos, lemos e onde fica a praticidade de todas essas teorias? Os programas de formação de professores precisam persistir - as angústias, os medos, os anseios dos professores persistem - então precisamos estar sempre teorizando e nos voltando pra prática

O PFH revela um olhar de encantamento com relação ao PEIF. Há no discurso do professor uma empatia com relação ao programa e às formações que ocorreram no âmbito do programa o que podemos verificar quando ele manifesta: **“o resultado do PEIF foi sensacional, a materialização das coisas mostra que a formação de quem estava lá foi um movimento que teve bons frutos”**. De acordo com o professor, os docentes da educação básica já fazem interculturalidade, então o PEIF apenas **“fortaleceu um grupo que já estava sensibilizado”**.

Por esse posicionamento discursivo do professor posso apreender que ele concebe a fronteira entre Aceguá/Br e Aceguá/Uy como um espaço em que não há delimitação física, há delimitações culturais e por esse processo de **sensibilização, de convencimento** dos professores, a partir da reflexão teórica sobre as práticas interculturais que eles já realizam, os professores provavelmente já vão ter outra compreensão e obviamente menos delimitações culturais. Segundo o professor, pela ótica do programa o outro não é alguém tão estranho, o outro é próximo e aproximado. Não é apenas o vizinho, mas alguém com quem possui reciprocidade.

Entretanto, dicotomicamente o professor utiliza a palavra **“convencimento”** para referir-se ao processo de implantação do PEIF na escola de Aceguá e a expressão: **“existe a estranheza natural”** quando pergunto sobre as formações que ele acompanhou.

Ou seja, os professores da educação básica passaram pelo **processo de sensibilização**, contudo, tiveram que passar por um **processo de convencimento**. Numa olhada rápida pelos dicionários online a palavra sensibilização pode ser definida como: “ação ou efeito de sensibilizar-se” e aparece como sinônimo de: enternecimento, comoção, comiseração, entre outros. Definição e sinônimos bem diferentes de convencimento, palavra que é definida: “ação ou efeito de convencer” e tem como sinônimos as palavras: persuadir, inculcar, induzir, entre outros.

Frente ao exposto, tomo a análise realizada por Sobral & Giacomelli (2016, p. 1078) para dizer que as palavras e expressões usadas pelo professor podem ter ido além do significado no sistema da língua, criando sentidos discursivos no intuito de adaptar aquilo que ele diz a:

- (1) as expectativas que esse(s) interlocutor(s) tem(têm) com relação a eles (o interlocutor é amigo, ou aluno ou professor do locutor), o que o interlocutor espera deles, ou acha que eles podem fazer sendo quem são; e
- (2) o que querem fazer o interlocutor entender ao dizer o que dizem [...]

Dessa forma, entendendo o discurso da perspectiva da ADD, como uma produção que vai além da língua, ou seja, podemos dizer que neste contexto o professor usa a palavra convencimento deixando aflorar o sujeito professor formador, professor da universidade, mesmo que anteriormente ele enuncie a palavra sensibilização, como uma forma de amenizar discursivamente o todo o processo no qual está imbricado como formador, afinal o programa é uma política pública do MEC e uma ação que já vem com proposições formatadas e tendências quantitativas, conforme esclarece em sua fala a PCLE.

O próximo quadro-panorâmico sintetiza as respostas do PFCS.

Quadro-panorâmico 5

PFCS – professor formador cientista social	Respostas
Fronteira/Aceguá	Relação com Aceguá é antiga – ia com amigos e familiares até a fronteira – início (relação puramente mercantil) – Quando retornou de Porto Alegre – passei a ver a fronteira com um olhar mais sociológico e antropológico, um espaço simbólico um tanto surreal, carregado de simbolismos típicos de um não-lugar ou de um lugar fora do tempo e do espaço geográfico oficial – Contrabando e ilegalidade como características extremamente potentes desse entre-lugar – uma região muito rica do ponto de vista cultural
Formações no PEIF	Contato presencial com as professoras da escola brasileira – em encontros de formação semanais – na universidade - Nesses encontros eu trabalhava com os educadores noções sobre interculturalidade na fronteira, sobre a prática do ensino por projetos e sobre escrita de diários de classe - Fui poucas vezes à escola brasileira e o conhecimento que tive da instituição era me passado pelas professoras do curso, que sempre

	<p>traziam relatos de experiências muito instigantes sobre as peculiaridades de se estudar e lecionar na fronteira de Aceguá, levando em conta o bilinguismo, o portunhol e as tradições culturais características da região, que volta e meia aparecem, mesmo que indiretamente, nas salas de aula - Não tive contato com a escola do Uruguai durante as formações que ministrei. Conheci a escola apenas quando organizamos uma apresentação teatral que uniu estudantes das duas nacionalidades e das duas escolas.</p>
<p>Interculturalidade</p>	<p>É possível pensar na ideia de empoderamento na medida em que as práticas culturais cotidianas dos alunos, bem como sua forma de falar e se expressar através do portunhol, por exemplo, sejam valorizadas e tornadas formas legítimas de expressão cultural. Na medida em que os saberes locais, típicos de uma região fronteira, são levando em conta dentro das salas de aula, é possível pensar num certo tipo de empoderamento, mais associado à autovalorização, à elevação da autoestima etc.. É possível pensar também no empoderamento propiciado pela escola, que atua junto com os estudantes em projetos de intervenção na cidade. Esse é o papel, muitas vezes, do ensino por projetos, metodologia trabalhada no PEIF. Nessa metodologia, como enfatizei no meu artigo citado acima, os estudantes tornam-se sujeitos ativos na construção do conhecimento e formulam projetos que resultam em atividades concretas, que podem envolvê-los em questões políticas, sociais, culturais e ambientais etc</p>
<p>PEIF</p>	<p>O PEIF contribui para isso, sim, porque tem uma intencionalidade pedagógica, que é a interculturalidade. No entanto, vejo também que há limites nessa ideia de empoderamento, que não acontece somente por forças externas, como por exemplo um programa governamental. É preciso haver também uma predisposição por parte dos sujeitos, que muitas vezes se empoderam por conta própria. Podemos pensar, assim, que ninguém empodera ninguém, as próprias pessoas se encarregam disso, de forma autônoma e no momento que lhes é propício. O empoderamento sem um mínimo de autoconhecimento por parte dos envolvidos no processo, conhecimento de si, de sua história, de sua cultura e de suas necessidades, ou seja, um empoderamento vindo “de fora”, pode parecer dogmático e muito prejudicial às pessoas envolvidas e à educação intercultural. O PEIF é: uma pedagogia do encontro entre culturas diversas.</p>

Conforme o professor, a concepção antiga dele sobre a cidade de Aceguá era a partir da sua vivência como o fronteiro que vai até a cidade para fazer compras, para contrabandear. Ao voltar para a cidade de Bagé o professor formador e aí sim já com formação em Ciências Sociais, redefine o seu olhar e começa a perceber esse entre-lugar como um espaço **“simbólico e um tanto surreal”**. Nessa perspectiva compreende o lugar como um espaço que transcende o real, uma combinação única de fenômenos sociais, espaço único, **“uma região muito rica do ponto de vista cultural.”**

Para o professor, as formações que ministrou tratavam de noções sobre interculturalidade na fronteira, práticas de ensino por projetos e escrita de diários de classe. Não teve uma inserção efetiva no espaço escolar da fronteira. Seu conhecimento sobre a instituição se ateve muitas vezes aos relatos de experiências trazidos pelas professoras para as formações, relatos esses que o professor define como **“muito instigantes sobre as peculiaridades de se estudar e lecionar na fronteira.”** Contudo, não verbaliza o que entende por instigante ou peculiar, tampouco exemplifica.⁷⁵

Menciona que é possível pensar na interculturalidade como uma ideia de empoderamento desde que: **“as práticas culturais cotidianas dos alunos, bem como sua forma de falar e se expressar através do portunhol, por exemplo, sejam valorizadas e tornadas formas legítimas de expressão cultural.”** Assim, há uma defesa na fala do professor no sentido de valorizar, legitimar as práticas linguísticas-culturais do lugar, como uma possibilidade de empoderamento do sujeito discente fronteiro, associado **“à autovalorização, à elevação da autoestima etc.. É possível pensar também no empoderamento propiciado pela escola, que atua junto com os estudantes em projetos de intervenção na cidade”**. Enfatiza, a função social da escola como o lugar em que o indivíduo – discente fronteiro – pode empoderar-se a partir de práticas intervencionistas nesse espaço cidade de fronteira, desde que, lhe seja possibilitada a perspectiva de trabalhar com uma metodologia de projetos na qual os sujeitos são: **“ativos na construção do conhecimento e formulam projetos que resultam em atividades concretas, que podem envolvê-los em questões políticas, sociais, culturais e ambientais “etc.”**

⁷⁵Ressalto novamente que o professor preferiu responder a algumas questões por e-mail devido à falta de tempo para a entrevista. Por esse motivo algumas questões não puderam ser expandidas e/ou debatidas.

O professor formador entende que o PEIF contribui para que isso possa tornar-se uma realidade. Porém, ele também percebe limitações na ideia do empoderamento porque acredita que não são fatores externos como programas governamentais que permitirão aos sujeitos envolvidos uma mudança postural. De acordo com o professor: é **“preciso haver também uma predisposição por parte dos sujeitos, que muitas vezes se empoderam por conta própria. Podemos pensar, assim, que ninguém empodera ninguém, as próprias pessoas se encarregam disso, de forma autônoma e no momento que lhes é propício. O empoderamento sem um mínimo de autoconhecimento por parte dos envolvidos no processo, conhecimento de si, de sua história, de sua cultura e de suas necessidades, ou seja, um empoderamento vindo “de fora”, pode parecer dogmático e muito prejudicial às pessoas envolvidas e à educação intercultural.”**

Nesse sentido, a abertura, a predisposição, a autonomia, conhecimento e reconhecimento de si, são fatores internos, entre outros, que possibilitam aos sujeitos uma real vivência da interculturalidade. Para finalizar o professor sintetiza o PEIF com a seguinte frase: **“O PEIF é uma pedagogia do encontro entre culturas diversas.”**

No discurso do formador *transborda* a fronteira romantizada. Nas memórias sobre a infância vivida entre Bagé e Aceguá, idas e vindas com familiares e amigos; no olhar que detêm sobre o lugar como sendo esse lugar carregado de simbolismos, um lugar único e muito rico do ponto de vista cultural. Por essa percepção a fronteira-limite inexistente. E o PEIF chega nesse entre-lugar para tornar-se a **“pedagogia do encontro entre culturas diversas”**. Não há desencontros, não há conflitos. A visão do professor formador parece estar *entretida* por uma vivência de fronteira a partir do lugar daquele que vem de fora. Daquele que não está ali nas singularidades do dia a dia, daquele que, conforme foi apontado pela professora formadora 1, vive **“um recorte de fronteira”**.

No próximo capítulo apresento sumariamente a instituição que tem cursos de Letras na região e foco na temática Fronteira e como ela aparece nos Projetos Políticos dos referidos cursos.

A principal forma de ingresso na UNIPAMPA se dá pelo SiSU (Sistema de Seleção Unificada), do Ministério da Educação (MEC). A missão da universidade, conforme PDI (2014-2018, p. 5) é: “promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional”. Nesse sentido, um dos seus principais objetivos é contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina, colocando-se como um espaço que prioriza o diálogo e respeita as especificidades das áreas do conhecimento. A partir de tal concepção a universidade promove a constituição desses espaços dialógicos, que visam o desenvolvimento regional e o progresso da comunidade e dos indivíduos.

No próximo item apresento brevemente o Projeto Político do Curso de Letras Línguas Adicionais – Inglês/Espanhol e Respectivas Literaturas que é ofertado na cidade de Bagé.

5.2. Projeto Político do Curso de Letra Línguas Adicionais – Inglês/Espanhol e respectivas literaturas.⁷⁶

O curso de Letras Línguas Adicionais, ofertado na cidade de Bagé forma professores de inglês e espanhol para suprir as demandas do mercado de trabalho nessas línguas. É um curso de oito semestres, ofertado em turno integral (matutino e vespertino) com aulas em vários dias da semana. A oferta assim pensada permite ao discente uma maior exposição, insumo e possibilidade de prática nas línguas adicionais.

Coadunado com o PDI (Projeto de Desenvolvimento Institucional – 2014/2018) e com base no PPC (2015, P. 28), o curso tem como objetivo geral: “Suscitar a reflexão crítica a respeito da inter-relação linguística, cognitiva, histórica, geopolítica, socioeconômica e artística das culturas hispânicas e anglófonas no contexto em que a UNIPAMPA está inserida, no qual o português é a língua majoritária.”

⁷⁶ Estas informações constam no site institucional: Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letraslinguasadicionais/o-curso/> acesso em 28/09/2016.

A organização do curso segue os seguintes eixos curriculares: Docência, Formação Interdisciplinar, Literatura, Inglês e Espanhol. Com base na concepção do documento se entende o eixo Docência como abrangente e transversal, perpassando componentes curriculares de formação pedagógica mais ampla e os componentes curriculares que contemplem especificidades das línguas adicionais.

No eixo que contempla a Formação interdisciplinar se pretende embasar teoricamente os futuros docentes com teorias e orientações que concebem a linguagem como um fenômeno político, social, histórico, ideológico, cultural e cognitivo (PPC, 2012, p. 27).

O eixo Literatura compreende a Literatura como uma expressão verbal, cultural e artística, capaz de representar o sujeito contemplando suas individualidades desde que inserido em uma dimensão histórica e social.

Já nos eixos de Língua Inglesa e Língua Espanhola, se compreende como sendo um grande desafio do curso a desconstrução de um ideal monolíngue e elitista arraigado no país.

A partir dessa visão mais ampla do curso, passo para o foco da análise proposta neste trabalho que é a composição da matriz curricular e quais os componentes curriculares que o curso oferta que abarquem a temática da fronteira, a diversidade linguística regional, desafios da região em que o curso se insere.

Gostaria de esclarecer que o curso atende a discentes oriundos de todo o Brasil. Nesse sentido, os egressos poderão atuar em qualquer lugar do país, inclusive outras fronteiras com outras configurações, similaridades e diferenças.

Portanto, o curso tem 3605 horas que se distribuem da seguinte forma:

405 – Prática como componente curricular

480 – Estágios curriculares supervisionados

2520 – Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural

200 – Atividades Complementares de Graduação

Conforme PPC em anexo, na íntegra, não há nas normativas legais, utilizadas como base para a redação deste documento, nenhuma normativa que determine,

direcione, disponha, estabeleça sobre a formação de profissionais da área de Letras sensibilizados para as diferentes realidades linguístico-culturais e/ou determine sobre o ensino de línguas em áreas de fronteira. Neste PPC especificamente se busca, segundo o próprio documento, um saber construído a partir da contextualização da realidade social.

Por isso, no item 2.1.3 – Perfil do egresso, tendo como base uma das prerrogativas da instituição que é “proporcionar uma sólida formação acadêmica, generalista e humanística aos seus egressos” (ibid. p. 29); o documento propõe (págs. 30-31):

Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências sociais, o papel da escola como formadora de cidadãos e profissionais;
Procure vivenciar seu papel de agente transformador da sociedade em que vive, sentindo-se comprometido e engajado com as questões do desenvolvimento da cidadania de seus alunos, em especial no que se refere à língua enquanto instrumento de poder e de ascensão social;
Perceba seu papel junto aos colegas de profissão e à comunidade, no tocante às variedades linguísticas e atue no sentido de promover atitudes de consciência e respeito às diferenças;
Respeite seus alunos, em suas vivências, independentemente de seu meio social, cultural, étnico, religioso ou econômico, sempre ciente do papel transformador do estudo e do uso habilidoso das potencialidades linguísticas.

Nesse sentido, espera-se que o egresso do curso de Letras Línguas Adicionais esteja instrumentalizado para enfrentar as diferentes realidades linguístico-culturais e seja capaz de sensibilizar-se perante elas. Para corroborar com o acima estipulado, o eixo que trata da Formação interdisciplinar “visa a subsidiar o futuro professor com teorias e orientações a respeito da linguagem como um fenômeno político, social, histórico, ideológico, cultural e cognitivo.” (ibid, p. 24). Assim, a formação abrangente, contextualizada, reflexiva, possibilita-se ao egresso a “desnaturalização do senso comum” (ibid. p. 24) e uma possível desconstrução do ideal monolíngue extremamente arraigado ainda no Brasil.

Os eixos curriculares do curso são evidenciados pelas cores vermelha (Inglês), laranja (Espanhol), Literatura (verde), Docência (roxa) e Formação Interdisciplinar (azul), conforme matriz curricular a seguir:

1 semestre

Fundamentos de Inglês I	Política Linguística	Fundamentos de Espanhol I	História da Educação Brasileira	Fronteira e Sociedade	
-------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------------	-----------------------	--

2 semestre

Fundamentos de Inglês II	Introdução à Linguística	Fundamentos de Espanhol II	Introdução à Literatura	Multiletramentos	
--------------------------	--------------------------	----------------------------	-------------------------	------------------	--

3 semestre

Letramentos em Inglês	Tópicos de Análise Linguística Comparada	Letramentos em Espanhol	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais I	Culturas Anglófonas	Políticas Públicas Educacionais no Contexto Brasileiro
-----------------------	--	-------------------------	--	---------------------	--

4 semestre

Análise Linguística do Inglês	Ensino de Português como Língua Adicional	Análise Linguística do Espanhol	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais II	Culturas Hispânicas	Organização Escolar e Trabalho Docente
-------------------------------	---	---------------------------------	---	---------------------	--

5 semestre

Conversação em Inglês	Tópicos de Análise Linguística Comparada	Conversação em Espanhol	Estágio em Contexto Escolar I	Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais	Psicologia e Educação
-----------------------	--	-------------------------	-------------------------------	---	-----------------------

6 semestre

Texto e Discurso em Inglês	Psicolinguística	Texto e Discurso em Espanhol	Estágio em Contexto Escolar II	Literaturas Anglófonas	Educação Inclusiva
----------------------------	------------------	------------------------------	--------------------------------	------------------------	--------------------

7 semestre

Trabalho de Conclusão de Curso I	CCCG	CCCG	Estágio em Projetos de Extensão I	Literaturas Hispânicas	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
----------------------------------	------	------	-----------------------------------	------------------------	--------------------------------------

8 semestre

Trabalho de Conclusão de Curso II	CCCG	CCCG	Estágio em Projetos de Extensão II	CCCG	
-----------------------------------	------	------	------------------------------------	------	--

Figura 4. Matriz curricular Curso de Letras Línguas Adicionais

De acordo com a matriz curricular acima exposta, há somente um componente curricular que traz no seu nome a menção à temática da fronteira. Esse componente curricular é Fronteira e Sociedade, que é ofertado no primeiro semestre do curso. O componente tem como proposta na sua ementa e objetivos (ibid. p. 90):

EMENTA: Estudos sobre a produção do conhecimento em torno do conceito de "fronteira", à luz de teorias atuais no campo da linguagem, da sociologia, da antropologia, da educação e da história e a questão de Direitos Humanos em territórios fronteiriços.

OBJETIVO GERAL: Promover a sensibilização em torno da questão fronteiriça em inter-relação com a futura atuação docente do aluno.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Estabelecer relação entre os diferentes aportes teóricos e campos do saber em torno da temática fronteiriça; - Fomentar a reflexão sobre o contexto regional no qual a UNIPAMPA está inserido; - Incentivar a transdisciplinaridade. - Promover o conhecimento do aluno a respeito de outras realidades fronteiriças.

Segundo a ementa proposta pelo componente curricular há uma proposta de estudos interdisciplinares sobre o conceito de fronteira com base em diversas teorias das áreas do conhecimento que versam sobre fronteira, territórios fronteiriços e Direitos Humanos. Como objetivo geral o componente estabelece a promoção da sensibilização para a questão fronteiriça, assim como, inter-relacionar tal questão com a atuação docente do futuro professor. Da mesma forma, os objetivos específicos defendem as relações entre os aportes teóricos em torno do tema e uma ampla reflexão sobre o contexto de inserção da UNIPAMPA. Além disso, apresentar ao aluno outros contextos de fronteira.

Entre as leituras básicas e complementares apontadas no documento há textos de diversos teóricos, que escrevem e refletem sobre fronteira das mais diversas óticas. Menciono: Behares, Carvalho, Di Renzo, Moreno Fernández, Maher, Galeano, entre outros.

Nesse sentido, faço uma ressalva para a ampla gama teórica contemplada no componente curricular e as possibilidades reflexivas que se estabelecem e permitem ao discente uma circulação diferenciada no que tange ao âmbito das questões fronteiriças.

Contudo, há alguns aspectos a considerar sobre o acima referido. Primeiramente, *Fronteira e Sociedade* é um componente ofertado, pelo menos até o momento, no primeiro semestre de curso. Sabemos de antemão que a oferta desse componente curricular é mais um processo de sensibilização para o tema da fronteira e tudo o que a ele se relaciona, porque é bem pouco provável que um discente de primeiro semestre consiga estabelecer as relações que lhe são sugeridas e efetivamente apropriar-se da teoria. Porém, até o momento não nos detivemos para realizar discussões mais aprofundadas no âmbito do curso sobre a mudança na matriz curricular e/ou a inserção de novos componentes que foquem na temática.

Na mesma perspectiva de considerações saliento que além desse componente há apenas mais um durante todo o curso que se propõe a tangenciar abordagens sobre a temática da fronteira. Digo tangenciar porque na sua ementa e objetivos o componente designado Política Linguística (PPC, 2015, p. 89) indica:

EMENTA: Conceitos norteadores de política(s) linguística(s). Modelos e exemplos de políticas linguísticas. Impactos das políticas linguísticas nas práticas sociais de diferentes comunidades, com ênfase em comunidades bilíngues, multilíngues e minoritárias.

OBJETIVO GERAL: Introduzir o aluno no campo de estudo das políticas linguísticas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: - Proporcionar uma visão histórica das políticas linguísticas nacionais e internacionais, bem como de seus impactos; - Despertar o interesse para o conhecimento das demais línguas brasileiras (indígenas, de imigração, de fronteira, libras) e das políticas linguísticas vividas ou vigentes em países de diferentes fônias

Isso significa que há uma ampla gama de conceitos e apreciações a serem contemplados pelo componente, as problemáticas sobre fronteira, línguas de fronteira apenas se somam às demais, o que antecipa que há um primeiro passo já dado no que tange às discussões sobre o tema, mas é preciso ainda revelar mais sobre a complexidade fronteiriça no sentido de desvelar as penumbras do *transborde* causado por esse viver/ser fronteira.

No item que segue apresento o PPC do Curso de Letras Português da UNIPAMPA/ Campus Bagé, o outro curso de Letras ofertado pela universidade nesta região de fronteira.

5.3. Projeto Político do Curso de Letras Português e respectivas literaturas.⁷⁷

Na sua apresentação o curso de Letras Português – Campus Bagé, expõe que objetiva proporcionar uma: “formação linguística e literária capaz de habilitar adequadamente o aluno ao exercício do magistério em disciplinas de Língua

⁷⁷Optei por apresentar de forma mais detalhada o curso de Letras Línguas Adicionais pela proposta explicitada no seu PPC e por tratar-se do curso que foca no ensino de línguas adicionais na região. O curso de Letras Português conforme seu nome indica tem como foco tratar as questões relativas ao ensino de português como língua materna.

Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Com uma organização curricular diferenciada, o curso articula-se em torno de três eixos: Leituras e Escritas; Teorias e Práticas; Docência e Pesquisa. ⁷⁸

Da mesma forma que no PPC do curso de Línguas Adicionais, não há no PPC deste curso nenhuma normativa legal que oriente para a inclusão de temáticas sobre a fronteira ou aspectos que se relacionem com o tema.

O curso tem como concepção (2014, p. 46) que: “a linguagem é um fenômeno político, social, histórico, ideológico, cultural e psicológico. Nessa perspectiva, o estudo da língua não é mais visto de forma prescritiva, pois se entende que ela configura um fenômeno heterogêneo, variável e historicamente situado. O estudo da língua materna pressupõe a adoção de abordagens linguísticas em comparação e contraposição a uma abordagem normativa da gramática.”

Mesmo com a concepção explicitada de que o estudo da língua (neste curso língua materna) será considerado dentro de um contexto histórico, contemplando a heterogeneidade e variáveis linguísticas, não há na matriz curricular ⁷⁹ nenhum componente que contemple aspectos relacionados à temática da fronteira. Da mesma forma, não encontrei nada a respeito nos componentes ofertados como eletivos.

Conforme proponho nas questões norteadoras desta tese, busquei verificar de que forma é contemplada a temática sobre o ensino de línguas na fronteira nas matrizes curriculares de ambos os cursos.

O primeiro curso aqui apresentado mostra um movimento de abertura e um processo já iniciado de sensibilizar para as questões que tangenciam este trabalho. O segundo curso não manifesta nenhuma preocupação nesse sentido, mesmo sendo ofertado em uma universidade de fronteira e em uma cidade localizada a apenas 60 km da linha demarcatória entre Brasil e Uruguai.

Tomando como base Sacristán (2000), que compreende currículo como objeto social e histórico, vinculado à organização social e educacional, imbricado por relações nas quais se entrecruzam o poder, o domínio, o discurso e a regulação (SILVA, 1996), e entendendo que todas essas relações não estão necessariamente

⁷⁸ Esta apresentação consta da página do curso disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/o-curso/> acesso em 28/09/2016.

⁷⁹Consta do anexo.

explicitadas nos currículos de forma geral, nem nos aqui analisados, foco na impressão de que é preciso pensar no que estamos propondo aos nossos discentes como formação inicial. Principalmente no que se refere a toda a problemática que está implicada no ensino de línguas neste espaço geográfico.

Parece que os entraves para oferecer uma formação inicial, que contemple efetivamente uma abordagem linguístico-cultural assegurada na matriz curricular de ambos os cursos, não são poucos. É preciso pautar nos cursos, discussões mais efetivas sobre as políticas linguísticas assumidas, com relação à formação inicial e continuada. Da mesma forma, perceber o que e como tais questões estão transversalizando os currículos que estão em execução no momento.

Frente ao exposto, cabe ampliar a reflexão sobre fronteira, línguas, cultura, hibridismo, identidades, sujeitos, fazer/ser docente neste lugar movediço e escorregadio, mesclado, contíguo chamado fronteira, definido por Carvalho e Souza (2010, p. 114) como: “[...] um nome dado a linhas abstratas que, na realidade, não existem como são ...”

CONSIDERAÇÕES FINAIS ... *por agora* ...

O nosso engano é o de pensar que a fronteira é um lugar. Ao contrário, a fronteira representa o não lugar, pois é dispersão, ou melhor, ainda, é o atravessar (SOUZA & CARVALHO, 2010, p. 113)

Ao começar a escrever as palavras que *por agora*, põem um ponto nada final a esta tese, retomo os questionamentos principais que foram estabelecidos durante o trabalho.

Esta pesquisa possui como objetivo geral perceber de que forma os professores da educação básica e os formadores de professores concebem/problematizam/silenciam o hibridismo linguístico fronteiriço, nos seus discursos, considerando o espaço de fronteira entre Brasil e Uruguai, na cidade de Aceguá (Br). Nesse sentido, o objetivo da pesquisa, desde o início, não foi o de tecer generalizações e sim compreender o fenômeno do hibridismo linguístico na fronteira entre Brasil e Uruguai, na cidade referida, como tentativa de compreender melhor a ocorrência ou não do fenômeno e possibilitar maiores reflexões sobre.

Frente ao exposto, não é possível dizer que há um *modus operandi*, uma receita, um proceder único que pode aparecer nas revelações sobre o in(cômodo) hibridismo linguístico nesta fronteira. Foi possível esboçar *un recorrido* de contribuições que diferentes áreas do saber apontam para melhor poder compreender as questões linguístico-culturais fronteiriças, considerando as construções, desconstruções, reconstruções identitárias; os conflitos, os confrontos, as tensões, manifestadas ou não nas representações sobre as línguas, nas atitudes linguísticas; os encontros, desencontros, resgatando a necessidade e a importância de revelar o sujeito fragilizado, fragmentado, afetado por uma contiguidade fronteiriça inter, trans, multicultural.

Neste momento retomo cada capítulo com o intuito de reorganizar os apontamentos e as interpretações iniciais, para imediatamente poder dar prosseguimento às discussões e movimentos trazidos neste trabalho. Na introdução exponho as aflições que me constituem e as bifurcações, caminhos, descaminhos que tomei durante a busca incessante por entendê-las. Nessas tentativas, durante

as tessituras da professora que me tornei, e que está em constante formação, busco situar a pesquisa desde o objetivo geral e as questões norteadoras, até a apresentação dos sujeitos (docentes da escola e docentes formadores).

No capítulo dois, descrevo os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste trabalho.

No capítulo três apresento e descrevo a fronteira geográfica onde realizei a pesquisa e as suas singularidades sócio-históricas, linguístico-culturais e identitárias. Tais imbricações são nucleares para entender o hibridismo linguístico que ali se materializa na fala de pessoas do lugar e de alguns alunos dentro do espaço escolar. No quarto capítulo, problematizo as questões que surgem nas respostas dadas pelos professores (docentes das escolas e formadores).

No quinto capítulo, mostro as matrizes curriculares dos dois cursos de Letras ofertados pela UNIPAMPA, na cidade de Bagé, e analiso brevemente os componentes curriculares que focam a temática da fronteira, coadunando tais informações com a análise discursiva das falas dos professores entrevistados.

Nesse sentido, proponho ampliar o debate e as reflexões também sobre a formação inicial e continuada que está sendo oferecida aos docentes que ministram aula de línguas na fronteira.

Por isso, conforme explicitado na introdução deste trabalho o objetivo geral se desmembra em quatro questões norteadoras:

1) Quais recursos linguísticos os professores da educação básica utilizam para referir-se ao hibridismo linguístico fronteiriço?

2) Como os professores formadores concebem/problematizam/silenciam em seus discursos o hibridismo linguístico da fronteira?

3) De que forma é contemplada a temática sobre o ensino de línguas na fronteira, na matriz curricular, dos cursos de Letras, da instituição universitária, que formam os profissionais para o mercado de trabalho nesta região?

4) O que pode mudar nos cursos de Letras da região, a partir do resultado da pesquisa?

Ressalto que algumas ações de propostas interculturais já foram efetivadas em determinados momentos dentro do contexto escolar que investiguei neste trabalho. Contudo, entendo que há uma emergência no sentido de pensar e efetivar mais intervenções nesse espaço educativo, seja por meio de políticas públicas

educacionais, seja através de propostas de formação continuada.

Para tanto, *a priori*, devemos repensar a formação inicial ofertada. Apesar de avanços nas organizações da matriz curricular do Curso de Letras Línguas Adicionais, ainda há bastante a ser discutido e implementado.

Sabemos que o PEIF teve uma função basilar durante a sua atuação na cidade de Aceguá, a partir do momento em que promoveu alguns diálogos entre a escola brasileira, a escola uruguaia e a universidade de fronteira, com a finalidade de repensar também os projetos pedagógicos das escolas e minimizar os estranhamentos, os conflitos, as tensões.

Durante a análise das entrevistas realizadas com as professoras de língua da escola brasileira, na cidade de Aceguá, evidencio as marcas discursivas que aparecem nos discursos das professoras sobre o hibridismo linguístico dos alunos nesse lugar. Em vários momentos das falas das docentes transparecem as representações sobre as práticas linguísticas da fronteira e as atitudes linguísticas das professoras, que evidentemente sentem-se (in)comodadas pelo (in)cômodo. São esses efeitos que as imbricações de viver a fronteira, mesmo que um recorte dela, causam sobre as professoras e desmistificam, de certa forma, o mito moderno do “mundo sem fronteiras”.

Na verdade, a tão romantizada contiguidade fronteira na cidade de Aceguá/Br e Aceguá/Uy, essa famosa linha “*diluída*”, o espaço “*único*”, ao qual se refere o professor formador (PF4), ou a própria “*pedagogia do encontro entre culturas*” (PF4), *quizás*, dentro desse espaço escolar e, para as professoras de línguas que ali atuam, possa ser desvelada por esta frase: “*O que e quem eu sou, professor: brasileiro ou uruguaio?*” (SOUZA & CARVALHO, 2010, p. 113). Esta frase singulariza o desassossego de viver/ser fronteiro ou entre países. Não sei de onde sou. E, evidencia o conflito que causa nas professoras de línguas da educação básica esse aluno linguística e culturalmente híbrido, com o qual elas precisam lidar dentro das salas de aula. Fator que expõe as atitudes linguísticas tomadas pelas docentes, outorgando valores e evidenciando as representações que elas têm dos alunos e das práticas linguísticas fronteiriças dentro desse ambiente escolar.

Por outro lado, o in(cômodo) pode ser perturbador para quem o causa, apenas. Da perspectiva hegemônica de língua, adotada na escola, se o discente não se adapta o problema é dele. Ou se adequa, ou reprova, conforme menção das

docentes e da professora formadora (PF1), que lembrou a situação de um menino uruguaio na escola brasileira cursando por três anos a mesma série. Se a docente não precisar lidar com o hibridismo linguístico, até que ponto pode ser (in)cômodo? Na verdade, resulta ser bastante cômodo que o aluno reprove todas as vezes que for necessário ou simplesmente desista de seguir seus estudos.⁸⁰

Tampouco estou dizendo que tudo o que foi registrado neste trabalho seja responsabilidade dos docentes. O que afirmo é que as práticas linguísticas fronteiriças, os alunos uruguaio⁸¹, o *ir e vir*, o entre-lugar, o caminho entre-línguas, os vizinhos nem tão próximos, as fronteiras nem tão adjacentes, estão aí, neste e em tantos outros trabalhos que circulam no âmbito acadêmico, para nos dizer que precisamos começar a ponderar o assunto. Digo ponderar no sentido de examinar com mais minúcia. Mais de perto. E não apenas para expor os problemas. E sim como uma oportunidade de rever a formação inicial que estamos oferecendo nos cursos de Letras.

Para próximos trabalhos ...

Frente a todo o exposto proponho repensar a matriz curricular dos cursos na universidade em que trabalho. Especialmente na cidade de Bagé. Porque, apesar da tentativa que já estamos fazendo no Curso de Letras Línguas Adicionais, ainda é preciso fazer mais.

A professora Sturza, conforme citação já exposta nesta tese, no prefácio do livro *Interculturalidade nas fronteiras: espaços de (con)vivências* (2015), menciona que o desafio do PEIF, após dez anos de funcionamento é:

a comunidade escolar precisa se ver como pertencente a uma escola diferenciada, adotando uma perspectiva de Educação Intercultural na qual a Escola Intercultural de Fronteira deve buscar sua identidade. Neste sentido, este programa mostra cada vez mais a especificidade que é uma escola de fronteira. Uma escola que precisa, dado o seu contexto social, linguístico e cultural, ser construída a partir de um projeto pedagógico na dimensão de suas potencialidades, que a difere de escolas localizadas em outros contextos.

⁸⁰Obviamente que esta situação pode acontecer independentemente da língua materna do aluno ou não ter relação nenhuma com fenômenos linguísticos. Mas no espaço geográfico que verificamos algumas reprovações estão diretamente relacionadas ao aspecto linguístico.

⁸¹Menciono uruguaio falando desta fronteira, mas podem vir de vários países da América Latina, como bem sabemos que acontece em outras fronteiras.

Talvez seja pertinente tomar as palavras da professora e adequá-las aos projetos políticos dos cursos de Letras da universidade fronteiriça. No PPC do curso de Letras Línguas Adicionais está contemplada a temática da fronteira. Em um componente curricular de forma mais enfática e em outro componente curricular de forma tangenciada. São tentativas válidas, mas devemos ampliar os espaços de sensibilização durante o curso. Por outro lado, ampliar os espaços de formação continuada, que foquem a temática da fronteira com todas as suas singularidades, talvez nos permita um dia que: *“a fronteira onde se vive possa ser menos a linha a separar e a delimitar que a linha a aproximar e a coexistencializar.”*

Dessa forma, é possível também esmiuçar outro conceito relevante que está diretamente interligado a tudo o que já foi mencionado neste trabalho. Na página 94 aponto a noção de empatia como possibilidade de amplificar esse espaço necessário de *charlas entre nosotros*, que faz falta nos entrelaçamentos fronteiriços. Neste momento do trabalho defino empatia a partir de Brown (2013, p. 52), que menciona:

Não há maneira certa ou errada de demonstrar empatia. É simplesmente escutar, criar espaço para a sinceridade, não emitir julgamentos, se conectar emocionalmente e transmitir aquela incrível mensagem restauradora que diz “Você não está sozinho”.

O espaço para conectar-se a tal ponto de que essa conexão passe a ser de âmbito emocional e possa ser transmitida ao outro a mensagem de que tem alguém com quem contar é também um processo de sensibilização, já defendido nesta tese como uma possibilidade para a abertura e a criação dos laços entre os sujeitos nesse espaço de fronteira. Contudo, a empatia como conceito parece ir além, porque permite ao sujeito mais do que a sensibilização, permite a conexão emocional com o outro, oportunizando-lhe vislumbrar que há alguém para partilhar as vivências e peculiaridades do contexto fronteiriço. Todas essas interligações passam também por pensar políticas educacionais para as regiões de fronteira.

As instituições de ensino superior têm sido um tanto tímidas em relação à proposição de ações de políticas linguísticas para as áreas de fronteira e a política homogeneizadora da língua espanhola que prepondera no Brasil, colabora no

sentido de estigmatizar ainda mais as variantes linguísticas de espanhol não legitimadas, como o são as práticas linguísticas de fronteira.

Nesse sentido, ressalto que recentemente na história da educação brasileira parecia que estávamos vivendo uma tentativa de reconhecimento dos direitos linguísticos de algumas minorias. Vimos mobilizações em torno de escolas bilíngues indígenas, escolas bilíngues de fronteira e LIBRAS-Português.

Perante o contexto que se desenhava havia perspectivas de ampliar estudos sobre a educação bilíngue, as línguas em contato, formação inicial e continuada de professores, material didático, entre outros aspectos, amparados em políticas públicas educacionais para tanto. Porém, recentemente os movimentos no âmbito do governo federal parecem estagnados o que nos remete novamente ao âmbito acadêmico.

Assim, é na universidade que poderemos ampliar e divulgar os estudos sobre todos os aspectos referidos aqui neste trabalho e ainda buscar propostas que tenham sido implementadas em outros países com similaridades à conjuntura brasileira e possam servir de ponto de partida para a nossa realidade.

Na tentativa de um ponto final enfatizo que, como formadora em uma instituição localizada neste espaço geográfico, me coaduno na responsabilidade de sensibilizar os docentes em formação inicial e aqueles que participarem das formações continuadas propostas, na tentativa de permitir a esses sujeitos um espaço para reflexão sobre as práticas linguísticas da fronteira, o hibridismo linguístico, as identidades, os estranhamentos, os conflitos, os muros que se criam dentro da escola de fronteira e que continuam silenciando os alunos fronteiriços, que não se adaptam ao sistema escolar hermético que temos na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- AGAMBEM, G. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Tradução Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas & Comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 2. de. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVAREZ, I.M.J. Falar apaisanado: uma forma de designar as línguas na fronteira. 2009. 89f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2009.
- ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Págs. 81-102.
- AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ANDERSON, Benedict. As origens da consciência nacional. In: _____. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo*. Trad.: Denise Bottmon. Campinas - SP: Companhia das letras, 2008. p. 71-83.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006
- BARRIOS, Graciela. Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. Dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. *Boletim da ABRALIN*, n. 24, p. 65-82, 2002.
- _____, Graciela. Políticas lingüísticas y grupos minoritarios en el Uruguay. *Revista de Estudios de Sociolingüística*. Vigo- Espanha, 2004.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, Número Especial, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEHARES, L. (org.) *Fronteiras, educação, integração*. Santa Maria: Pallotti, 1996.

BEHARES, L. E.Uruguai/Brasil: contribuições ao estudo da heterogeneidade linguístico-cultural da fronteira sul. *Diálogos Possíveis*. Faculdade Social da Bahia, ano 2, nº1, versão 3, 2003.

BETANCOR, G.; ANGELO, R.I.; *Abordaje de las fronteras desde un enfoque interdisciplinario: la cotidianidad desde el espacio público*.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: Moita Lopes, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 79-98. (Lingua[gem]; 55)

BORGES, R. R. A construção da identidade linguística na escola: relações (re)veladas no ensino-aprendizagem do código padrão escolarizado. *Revista do SELL*, v.01, p.01 - 17, 2008. Acesso em: 15 mar. 2016. Disponível em: seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/download/6/5

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____, Pierre; PASSERON, Jean-Claudete. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*/Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron; Tradução Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 4.Ed. - Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003 e 2007. Acesso em: 18 jun. 2015.

. _____, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRAZ, Evódia de Souza. *Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil/Venezuela*. Dissertação de Mestrado, IEL/Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

BROVETTO, C. Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-posições*, Campinas, v.21, n. 3 (63), p. 25-43, set./dez. 2010.

BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. (Org.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Programa de Segundas Lenguas en Educación Primaria, s/d.

BROWN, Brené. *A coragem de ser imperfeito* [recurso eletrônico] / Brené Brown Tradução Joel Macedo. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística, uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *As políticas Linguísticas*. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.

CANDAU, Vera M. Ferrão. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> acesso em julho de 2016.

CANDAU, Vera M. *Didática Intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, Marilda. C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil*. Delta, São Paulo, v. 15. n. spe, p. 385 – 418, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acesso em: julho de 2015.

_____, Marilda C.; CÉSAR, América L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

CELADA, Maria Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado, IEL/Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____, María Teresa (2008). —Versiones de Babel - memoria de la otra lengua en la propiall, en: CELADA, M. T. y N. MAIA GONZÁLEZ (coord. dossier). —*Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño*, SIGNOS ELE, diciembre 2008, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>, URL del artículo: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1379>, ISSN: 1851-4863.

COSTA, Marisa V. (Org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Transculturalidade e transglossia: para compreender os fenômenos das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007. p. 23-44.

CORACINI, M.J. Língua estrangeira e língua materna, uma questão de sujeito e identidade. In: (org.). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas/Chapecó: Ed. da Unicamp/Argos, 2003. p. 139-159.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Elementos de teoria geral do Estado*. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, Vol. 5, 2008.

DENZIN, Norman. K., LINCOLN, Yvonna. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 16-39.

DERRIDA, Jacques. *O monolingüismo do outro*. Tradução: F. Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7239.htm
[acesso em 20 mai. 2014](#)

Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5105-14-junho-2004-532639-publicacaooriginal-14929-pe.html>
[acesso em 20 mai. 2014](#)

Disponível em:

<<http://cursos.unipampa.edu.br/institucional/> acesso em 28 set. 2016.

Disponível em:

<<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/o-curso/> acesso em 28 set. 2016.

Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letraslinguasadicionais/o-curso/> acesso em 28 set. 2016

DORNELLES, Clara; COUTO, Regina C. Do; MARINS; Ida. M, DOMINGO, Luciana Contreira. (orgs.). *Interculturalidade e experiências docentes*. Bagé-Jaguarão (RS): Universidade Federal do Pampa, 2015

DORNELLES, Clara; COUTO, Regina C. Do; MARINS; Ida. M, DOMINGO, Luciana Contreira.(orgs.). *Interculturalidade nas fronteiras: espaços de convivência*. Bagé-Jaguarão (RS): Universidade Federal do Pampa, 2015

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 .

ELIZAINCÍN, Adolfo. *Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo-Uruguai: División de Publicaciones y Ediciones/Universidad de la República – Montevideo, 1979.

ELIZAINCÍN, Adolfo, BEHARES, Luis & BARRIOS, Graciela. *Nos falemo brasileiro: dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideu: Editorial Amesur, 1987.

FARIAS-MARQUES, Maria. S. A; ALVAREZ, Isaphi. M. J.. *Formação docente nos espaços sociodialogicos fronteiriços: contribuições da análise dialógica do discurso*. *Trab. linguist. Apl.* [online]. 2015, vol.54, n.3, pp.519-543. ISSN 2175-764X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/010318134650164721>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

FARIAS-MARQUES, Maria S. *Um olhar para o ingresso específico para uruguaios fronteiriços na UNIPAMPA – Campus Jaguarão: por uma política linguística e educacional integracionista no entremeio identitário*. 2016. 196.f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2016.

FERNANDES, A. Mattos, *Fronteira seca, fluida e lisa o optico e o háptico nas impressões, devaneios e viagens pelo fim do mundo*. Disponível em: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1369/fronteira-seca.html> acesso em 10 mar. 2015

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. *Princípios de sociolinguística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel Linguística, 1998. p. 179-193.

GIOVANI, F. SOUZA, N.B. *Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GOLIN, Tau. *A fronteira*. Os tratados de limites Brasil – Uruguai – Argentina, os trabalhos demarcatórios, os territórios contestados e os conflitos na bacia do Prata. Porto Alegre, RS. L&PM, 2004, v. 2.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*/ Stuart Hall; Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes-Louro. Rio de Janeiro: DP&A 3ª. Ed., 2005.

IRALA, Valesca B. ALVAREZ, Isaphi M. J. MOTA, Sara. Formar professores de espanhol no Brasil em regiões de fronteira: múltiplos desafios. Revista Eletrônica do GEPPELE, Fortaleza, vl, nº02, p. 64-86, maio, 2014

IRALA, V. B. Educação linguística na fronteira: passado, presente e futuro. In: FERNÁNDEZ, A.L.R.N., MOZILLO, I. SCHNEIDER, M.N, CORTAZZO, U. (orgs). *Línguas em contato. Onde estão as fronteiras?* Pelotas: Editora da UFPel, 2014 p. 239-258.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução: Maria Carlota Gomes. RJ: Rocco, 1994.

LEENHARDT, Jacques. Fronteiras, fronteiras culturais e globalização. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Fronteiras culturais: Brasil – Uruguai – Argentina*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LEFFA, Vilson J. (Org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada*. Temas e Métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006

_____, Vilson. J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____&_____ (orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. págs.21-48.

LUCCHESI, Dante. Chave de transcrição. In: *Projetos Vertentes do português popular do estado de Bahia*. 2012. Disponível em <http://www.vertentes.ufba.br/home>. Acesso em março de 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica/ etnopesquisa, formação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACHADO, Lia Osório. Limites, Fronteiras, Redes. In: BLAUTH, Nely; DAMIANI, Anelise; DUTRA, Saad Viviane; SCHAFFER, Naiva Otero; STROHAECKER, Tânia M.(orgs). *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto Alegre, 1998, p. 41 – 49.

MAESTRI, Mário. *A ocupação do território*. Da luta pelo território à instalação da economia pastoril-charqueadora escravista. Passo Fundo, RS, UPF, Universidade de Passo Fundo, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MAZZEI, Enrique. *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. Montevideo: CBA, 2013.

MELLO, H. A. B. Prefácio. In: SILVA, S. S. (Org.). *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 2011b. p. 9-13.

MILÁN, J. G.; SAWARIS, G.; WELTER, M. L. El camino recorrido: lingüistas y educadores en la frontera Brasil Uruguay. In: TRINDADE, Aldema Menine; BEHARES, Luiz Ernesto (orgs.). *Fronteiras, educação, integração*. Santa Maria: Palloti, 1996, p. 121-190

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima. O ensino por projetos em territórios simbólicos: formação intercultural na fronteira de Aceguá. In: DORNELLES, Clara; COUTO, Regina C. Do; MARINS; Ida. M, DOMINGO, Luciana Contreira.(orgs.). *Interculturalidade e experiências docentes*. Bagé-Jaguarão (RS): Universidade Federal do Pampa, 2015

MOURA, M. Identidades. In: RUBIN, A. A. C. (Org.) *Cultura e Atualidade*. Salvador: EDUFBA, 2005, p.77-91.

MOTA, S. S. Portunhol - do domínio da oralidade à escrita- indícios de uma possível instrumentalização? In: *Português e Espanhol: esboços, percepções e entremeios*. STURZA, E. R, FERNANDES, I. C.S, IRALA. V. B (org.). Santa Maria: PPGLetras Editores, pp. 199-222, 2012

OLIVEIRA, G. M. *Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico*. Revista Linguagem, n. 11, s.p., 2009

PAYER, M. O. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.

PAYER, M. O. Processos de Identificação sujeito/língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna. In: ORLANDI (orgs.) *Política Linguística no Brasil*. Pontes, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena (orgs.) *Fronteiras culturais: Brasil – Uruguai – Argentina*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

_____, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, RS, Mercado Aberto, 2002, 9ª. Ed.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: *Letras, nº 31*. Santa Maria. PPGL/UFSM, pp. 37- 49

RAJAGOPALAN, Kanavillil In: CORTEZ, S. e XAVIER, A. C. (orgs). *Conversas com linguistas – Virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. págs. 175-182.

_____, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 Pp.144

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. págs.149-168.

RONA, J.P. *El dialecto “fronterizo” del norte del Uruguay*. Montevideo. Adolfo Linardi, 1965.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SEVERO, F. *Noite nu norte*. Montevideo: Ediciones del Rincón, 2011.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. São Paulo: Autêntica, 2007.

SILVA, A. M. N. Marcadores discursivos de las variedades lingüísticas hispanoamericanas: una categoría silenciada en los manuales de E/LE. In: LIMA, L. M. (org.) *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas: Pontes, 2014.

SILVEIRA, Dynara Martinez; LIMA, Kelly Souza de; ACOSTA, Simone David. A construção da interculturalidade enquanto grupo: experiências das formadoras da universidade no PEIF – UNIPAMPA. In: DORNELLES, Clara; COUTO, Regina C. Do;

MARINS; Ida. M, DOMINGO, Luciana Contreira.(orgs.). *Interculturalidade nas fronteiras: espaços de convivência*. Bagé-Jaguarão (RS): Universidade Federal do Pampa, 2015.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero*. As bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série ideias sobre linguagem.

SOBRAL, Adail. GIACOMELLI, Karina. *A concepção dialógica e dos dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações*. Revista Nonada, Identidades em Mutação. UnilRitter, Porto Alegre, RS, nº24, 2015, p. 204-223. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/1174>> Acesso em 7 nov. 2016

SOBRAL, Adail. GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. Revista Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, MG, vol. 10 n.3, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/33006/18770> acesso em 7 nov. 2016

SOUZA, Regina M. CARVALHO, Alexandre F. *O que ou quem eu sou, afinal de contas? Sou braileiro ou uruguaio, professor?* Revista Pro-Posições, Campinas, SP, v. 21, n. 3 (63), p. 97-115, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a07.pdf> acesso em 12 nov. 2016

STURZA, Eliana Rosa. *Prefácio*. In. DORNELLES, Clara; COUTO, Regina C. Do; MARINS; Ida. M, DOMINGO, Luciana Contreira. (orgs.). *Interculturalidade nas fronteiras: espaços de convivência*. Bagé-Jaguarão (RS): Universidade Federal do Pampa, 2015.

_____, Eliana Rosa. *Dossiê Educação Fronteiriça Brasil/Uruguai*, Línguas e sujeitos. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. Stpro-Posições vol. 21 nº. 3, Campinas set/dec. 2010.

_____, Eliana Rosa. *Línguas de fronteiras e política de línguas: uma história das ideias linguísticas*. 2006^a. 158f. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006.

_____, Eliana. *Fronteiras e práticas linguísticas: um olhar sobre o portunhol*. Revista RILI/II, v. 1, n. 3, p.151-160. 2004.

_____, Eliana. *O espanhol da escola e o espanhol do cotidiano: um estudo de caso na fronteira Brasil-Argentina*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.

WALSH, C. *La interculturalidad en la educación*, Quito: Ministerio de Educación del Perú/UNICEF, 2005.

ANEXOS

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados professores

Considerando os princípios éticos que orientam as pesquisas que envolvem seres humanos, este documento visa a esclarecer o envolvimento dos participantes no processo investigatório. Com isso, prima-se pela autonomia dos participantes na decisão sobre a colaboração na pesquisa: O (in)cômodo hibridismo linguístico dos alunos na fronteira Brasil/Uruguai: o desafio docente.

O objetivo geral consiste em Investigar a complexidade linguística e identitária com a qual se deparam os professores de línguas que ministram aula na fronteira entre Brasil e Uruguai, na cidade de Acegua (Br). A partir da análise dos discursos produzidos por esses sujeitos, do ponto de vista do discurso sobre identidade aí revelado, visamos propor medidas para que os professores possam repensar sobre como avaliar esses alunos possibilitando-lhes uma inserção melhor no ambiente escolar.

Dentre as etapas a serem desenvolvidas na investigação, destacam-se entrevistas com os sujeitos da pesquisa, professores de escola, para realizar um diagnóstico sobre os sujeitos da pesquisa e após relatos escritos sobre as aulas assistidas. Esses materiais serão transcritos e analisados sob o ponto de vista teórico. É garantido aos participantes: o esclarecimento sobre diferentes aspectos da pesquisa; a possibilidade de abandono da pesquisa a qualquer momento; o sigilo que garanta a privacidade dos envolvidos na pesquisa.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos a que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. O presente documento segue assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Data ___ / ___ / ____

Participante da pesquisa

Doutoranda Isaphi Marlene Jardim Alvarez/ Aplicadora do questionário
Universidade Católica de Pelotas - UCPel
Fones: (53) 9999 0359
e-mail: isaphi.jalvarez@gmail.com

As entrevistas que foram realizadas para este trabalho poderão ser solicitadas ao endereço: isaphi.jalvarez@gmail.com, desde que especificada a finalidade.

O PPC do Curso de Letras Línguas Adicionais pode ser encontrado na íntegra no link a seguir:

http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/files/2014/03/PC_Letras_L%C3%ADnguas_Adicionais_%C3%BA%20maververs%C3%A3o21032014.pdf

Matriz Curricular:

Os eixos curriculares do curso são evidenciados pelas cores vermelha (Inglês), laranja (Espanhol), Literatura (verde), Docência (roxa) e Formação Interdisciplinar (azul), conforme matriz curricular a seguir:

1 semestre

Fundamentos de Inglês I	Política Linguística	Fundamentos de Espanhol I	História da Educação Brasileira	Fronteira e Sociedade
-------------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------------	-----------------------

2 semestre

Fundamentos de Inglês II	Introdução à Linguística	Fundamentos de Espanhol II	Introdução à Literatura	Multiletramentos
--------------------------	--------------------------	----------------------------	-------------------------	------------------

3 semestre

Letramentos em Inglês	Tópicos de Análise Linguística Comparada	Letramentos em Espanhol	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais I	Culturas Anglófonas	Políticas Públicas Educacionais no Contexto Brasileiro
-----------------------	--	-------------------------	--	---------------------	--

4 semestre

Análise Linguística do Inglês	Ensino de Português como Língua Adicional	Análise Linguística do Espanhol	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais II	Culturas Hispânicas	Organização Escolar e Trabalho Docente
-------------------------------	---	---------------------------------	---	---------------------	--

5 semestre

Conversação em Inglês	Tópicos de Análise Linguística Comparada	Conversação em Espanhol	Estágio em Contexto Escolar I	Ensino de Literaturas de Línguas Adicionais	Psicologia e Educação
-----------------------	--	-------------------------	-------------------------------	---	-----------------------

6 semestre

Texto e Discurso em Inglês	Psicolinguística	Texto e Discurso em Espanhol	Estágio em Contexto Escolar II	Literaturas Anglófonas	Educação Inclusiva
----------------------------	------------------	------------------------------	--------------------------------	------------------------	--------------------

7 semestre

Trabalho de Conclusão de Curso I	CCCG	CCCG	Estágio em Projetos de Extensão I	Literaturas Hispânicas	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
----------------------------------	------	------	-----------------------------------	------------------------	--------------------------------------

8 semestre

Trabalho de Conclusão de Curso II	CCCG	CCCG	Estágio em Projetos de Extensão II	CCCG
---	------	------	---------------------------------------	------

Figura 4. Matriz curricular Curso de Letras Línguas Adicionais

A matriz curricular do Curso de Letras Português e Respectivas Literaturas, mencionado neste trabalho, pode ser encontrada na íntegra no link a seguir:

<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/files/2013/07/Matriz-curricular-Letras-Portugu%C3%AAs-e-Literaturas-de-L%C3%ADngua-Portuguesa.pdf>