



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ELI GOMES CASTANHO

**ENTRE A TRADIÇÃO E A TRADUÇÃO: REPRESENTAÇÕES
SOBRE IDENTIDADES E LÍNGUAS DA FRONTEIRA
BRASIL/PARAGUAI**

**Campinas
2016**

ELI GOMES CASTANHO

**ENTRE A TRADIÇÃO E A TRADUÇÃO:
REPRESENTAÇÕES SOBRE IDENTIDADES E LÍNGUAS DA
FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI**

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pelo aluno Eli Gomes Castanho e orientada pela Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, aprovado pela Comissão Julgadora em 5 de maio de 2016.

**Campinas
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Lilian Demori Barbosa - CRB 8/8052

C276e Castanho, Eli Gomes, 1980-
Entre a tradição e a tradução : representações sobre identidades e línguas da fronteira Brasil/Paraguai / Eli Gomes Castanho. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Terezinha de Jesus Machado Maher.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Política linguística. 3. Identidade cultural. 4. Antropologia linguística. 5. Representação (Linguística) - Estudos interculturais. I. Maher, Terezinha de Jesus Machado. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Between tradition and translation : representations of identities and languages at the frontier of Brazil/Paraguay

Palavras-chave em inglês:

Discourse analysis

Language policy

Cultural identity

Anthropological linguistics

Representation (Linguistics) - Intercultural studies

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Terezinha de Jesus Machado Maher [Orientador]

Marilda do Couto Cavalcanti

Jarbas Vargas Nascimento

Gilvan Müller de Oliveira

Maria Elena Pires Santos

Data de defesa: 05-05-2016

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Terezinha de Jesus Machado Maher

Marilda do Couto Cavalcanti

Jarbas Vargas Nascimento

Gilvan Müller de Oliveira

Maria Elena Pires Santos

Daniela Palma

Elias Ribeiro da Silva

Isis Ribeiro Berger

IEL/UNICAMP
2016

Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Silvino e Mazé,
Aos meus irmãos, David e Priscila,
porque desconhecemos fronteiras.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Terezinha Maher, a Teca, que, antes de ser livre docente, é docente livre e soube docemente me conduzir, com leveza e liberdade, até aqui.

Aos professores Gilvan Müller de Oliveira, Carolina Rodriguez e Neiva Jung pelo enriquecedor diálogo durante as bancas de qualificação de projeto e de tese. E à professora Roxane Rojo, pela qualificação de área. Ao professor Jarbas Vargas Nascimento por seguir contribuindo com meu crescimento e por ter aceito participar da banca de defesa, juntamente com a professora Maria Elena Pires Santos, que, aqui, aproxima as fronteiras. Além da professora Marilda do Couto Cavalcanti, que é a responsável por florescer grande parte dos trabalhos sobre contextos sociolinguisticamente complexos, agradeço, também, pelo aceite em participar da banca de defesa. Igualmente agradeço aos professores: Daniela Palma, Elias Ribeiro e Ísis Berger, pela prontidão da suplência.

Aos universitários, brasileiros e paraguaios, que prontamente atenderam ao convite da entrevista.

Aos amigos, irmanados pela identidade caipira, dos cafundós de Salto de Pirapora, braços acolhedores nas vindas da fronteira, cabem aqui:

a turma do rancho, David, Rogério, Biro, Luís, Zunão, Titito - ouvidos atentos para incentivar e proporcionadores de horas de lazer em partidas de tênis, regadas a goles de tereré;

as irmãs Canalle que, literalmente com doçura (Raquel), sabores (Giseli), boas risadas (Estela), cerveja (Magali) e um pouco de glamour (Flaviane), sempre estiveram na torcida por este dia e contribuíram para amenizar as raras tensões do percurso;

amizades antigas que se renovam, sempre: a Enedi de Campos, a Dico, pela constante caminhada, mesmo a distância, se fazendo presente com suas orações; a Carmem Machado, por compartilhar de seus sonhos e de suas artes.

Aos amigos da fronteira (ou que se tornaram dela), colegas do IFMS, por vibrarem a cada conquista e diversificarem ainda mais a tão superdiversa linha fronteiraça, braços acolhedores na ida à fronteira:

a Fabrícia, pela parceira de projetos e sonhos, com quem estiquei muitas horas de conversa nas estradas do MS e de SP e, também, na estrada da vida;

o Izidro, com sua (ou nossa) mãe Terezinha e irmã Bia, grato pela adoção sul-mato-grossense;

a Clô e o Ricardinho, que nem chipa e tereré, que não dá mais pra viver sem, nosso lado mais paraguaio da amizade;

o Franz, o Tigrão e o Cascaio, porque na interculturalidade da fronteira cabem rock (ou sertanejo), churrasco e cerveja também;

os que saíram da fronteira, mas já foram invadidos pela amizade: Camila, Fran, Ariana e Manoel;

as irmãs Ramires, Vanessa e Vânia, gentileza e beleza fronteiriças;

os que chegaram há pouco e já marcaram território: Ana Paula e Leandro, além do grande Elmo ou Sant'Elmo.

Aos alunos e alunas que fazem valer a pena a mudança. Em especial, @s querid@s da Oficina de Textos & Ideias.

Às alunas Miguela Moura e Juliana Bordão, por ilustrarem esta tese com suas fotos. E à Gabriela Pacher por fazer o mesmo com suas letras.

À Marlene Gasparín e à Estela Peralta, pelo resumo em guarani; e à Carol Rodrigues, pela revisão do “resúmen”.

À Andreza Nora, colega carioca do IEL, que compartilhou comigo da ansiedade da vida de doutorando e caronas até Viracopos.

À Patroa, minha cachorra labradora, por tornar a vida acadêmica nada solitária, companhia macia e com cor de chocolate.

À minha família - pai, mãe, David e Pri - que desconhecem as fronteiras e estão (e estarão) sempre presentes, cada um a seu modo, mas essenciais. Combustível para seguir tocando em frente, pois, como canta o pantaneiro:

“Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.”

E, finalmente, ao Criador de toda essa gente (e de bicho também!).

RESUMO

O objetivo desta tese é apresentar e discutir algumas representações sobre identidades e línguas da fronteira do Brasil com o Paraguai. Para isso, selecionaram-se três estudantes brasileiros e três paraguaios, com os quais foram gravadas entrevistas semiestruturadas. Os estudantes são de universidades públicas de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil, e de Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambai, Paraguai. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo/interpretativista que parte da premissa de que, ao se enunciar sobre línguas e identidades, políticas linguísticas dos países em questão – bem como de outros agentes – são refletidas no interdiscurso dos sujeitos. Além das leituras sobre Políticas Linguísticas, recorreu-se, de modo interdisciplinar, às contribuições dos Estudos Culturais, no que diz respeito aos conceitos de representação e identidade; da Linguística Antropológica, especialmente o conceito de ideologia linguística e da Sociologia, no que se refere à noção de interculturalidade. A fim de apreender como tais conceitos tomam corpo na fala dos sujeitos entrevistados, utilizaram-se as seguintes categorias da Análise do Discurso: *ethos* discursivo, estereótipos e posicionamento. Os resultados demonstraram que as representações sobre as identidades brasileira e paraguaia se apoiam em estereótipos cristalizados na cultura local, sendo, por vezes, retomados eventos históricos, como a Guerra do Paraguai, a fim de defender uma imagem discursiva calcada no ressentimento do povo paraguaio. No que se refere ao modo como as línguas são representadas observou-se que o guarani é visto como símbolo nacional pelos paraguaios; entre os brasileiros, o guarani não tem o mesmo *status*, e é entendido, vez ou outra, como um dialeto. Acerca do espanhol, parece haver, entre os paraguaios, um conflito sobre os rótulos “espanhol” e “castelhano”, o que reproduz certo discurso centrado na diglossia entre a variante europeia e a variante latino-americana, entre o espanhol falado cotidianamente e o espanhol como língua a ser ensinada pela escola. Entre os brasileiros, o espanhol é visto como língua de prestígio por ser uma língua internacional e escolarizada. No que tange o português, os paraguaios a veem como uma língua importante, dadas as oportunidades de trabalho e de estudo em nível de pós-graduação, no Brasil, que o seu domínio propicia. De modo geral, as identidades e os posicionamentos sobre a língua transitam entre o discurso da Tradição, que retoma e endossa ideologias conservadoras, e o da Tradução, que reconhece a diversidade e o hibridismo como inerentes à constituição das identidades e das línguas. A expectativa da tese é provocar reflexão sobre a interculturalidade como constitutiva do espaço fronteiriço e contribuir para o fomento e implantação de políticas linguístico-educacionais que privilegiem o diálogo intercultural entre brasileiros e paraguaios, de modo que se possa reconhecer os ganhos éticos e estéticos decorrentes de um olhar positivo para a diversidade da fronteira.

Palavras-chave: fronteira; identidade; política linguística; representação.

RESÚMEN

El objetivo de esta tesis es presentar y discutir algunas representaciones acerca de las identidades y las lenguas de la frontera de Brasil con Paraguay. Para ello, se seleccionaron tres estudiantes brasileños y tres paraguayos con los que se registraron las entrevistas semiestructuradas. Los estudiantes son de universidades públicas en Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil, y Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambay, Paraguay. Se trata de una investigación cualitativa/interpretativa, basada en la premisa de que cuando uno habla acerca de la lengua e identidad, se reflejan, en el interdiscurso de los sujetos, políticas lingüísticas de los dichos países - así como de otros agentes. Se utilizaron, de forma interdisciplinar las lecturas de políticas lingüísticas y, además, las contribuciones de los Estudios Culturales, sobretudo los conceptos de representación y la identidad; de la Antropología Lingüística, especialmente el concepto de ideología lingüística e de la Sociología, en lo que se refiere a la noción de interculturalidad. Con el fin de descubrir cómo estos conceptos toman cuerpo en el discurso de los sujetos entrevistados, fueron utilizadas categorías del Análisis del discurso: ethos discursivo, estereotipos y posicionamiento. Los resultados mostraron que las representaciones de la identidad brasileña y paraguaya se basan en estereotipos cristalizados en la cultura local, siendo, por veces, recordados acontecimientos históricos como la Guerra de la Tríptica Alianza, con el fin de defender una imagen discursiva basada en el resentimiento del pueblo paraguayo. Acerca de los idiomas, se observó que guaraní es visto como un símbolo nacional por los paraguayos; entre los brasileños, el guaraní no tiene el mismo status, y se lo ven, a menudo, como un dialecto. El español, entre los paraguayos, parece que hay un conflicto acerca de los nombres "español" y "castellano", lo que reproduce un discurso centrado en la diglosia entre la variante europea y la variante de América Latina, entre el español que se habla diariamente y español como lengua que se enseña en la escuela. Entre los brasileños, el español tiene su prestigio a causa de ser una lengua internacional y objeto de la enseñanza media. Acerca del portugués, los paraguayos demuestran interés en su aprendizaje, teniendo en cuenta las oportunidades de empleo y de estudios en el nivel de posgrado en Brasil. En general, las identidades y posicionamientos acerca de las lenguas, transitan entre la Tradición, cuando se recuperan ideologías conservadoras, y la Traducción, cuando se reconoce la diversidad y el hibridismo como algo inherente a la constitución de identidades y lenguas de la frontera. La expectativa de la tesis es provocar reflexión acerca de la interculturalidad como algo constitutivo de la zona fronteriza y contribuir para el desarrollo y aplicación de políticas lingüísticas y educativas que favorezcan el diálogo intercultural entre los brasileños y paraguayos, que sean capaces de reconocer positivamente los logros éticos y estéticos que surgen desde de una mirada positiva a la diversidad de la frontera.

Palabras clave: frontera; identidad; política lingüística; representación.

MOMBYKYKUE

Ko kuaareka ohechaukase mba'éichapa ojehecha pe ñemopeteĩ umi identidad ha ñe'ê oĩva tetãmbopy Brasil há Paraguái ndive. Péva ojejapo hağua ojeiporãvo mbohapy temimbo'e Brasil-gua ha mbohapy Parguaigua, hendivekuéra ojejapo ñeporanduguasu, térã, entrevista. Ko'ã temimbo'ekuéra oñemoarandu Universidad pública táva Punta Porãgua, Mato Grosso do Sul, Brasil-pe, ha Pedro Juan Caballero-pe, opytáva tavaguasu Amambái, Paraguái-pe. Peichakuejave, ko tembiapo jeikuaaha há'e cualitativa/interpretativa ohesa'ỹijo umi tapicha kuéra ñeñopeteĩ ñe'ẽnguéra rehegua ha ñe'ẽ sambyhy rehe oĩva tetã Brasil ha Paraguái-pe. Ojeipuru avei, jeikuaaha opaichagua mba'ekuaavete, ojehechaka haguã umi kuaaha'ã arandukuaa rehegua, oñehesa'ỹijo chugui pe jehechauka ñemopeteĩ; upéicha avei, lingüística antropológica ha ideología lingüística ha sociología rehegua, oñemba'apohápe pe interculturalidad. Oñemomba'apo haguã ko'ã mba'e, ojeipuru ambueve pehẽ ñomongeta nehesa'ỹijo rehegua (Análisis del discurso), ha'éva: ethos discursivo, meme'ysajáva (estereotipos) ha ñemoĩha (posicionamiento). Ko jekuaaha'ã ohechauka umi jehechauka ñemopopeteĩ Brasil-gua ha paraguaiguáva ojeipuru oñeme'ẽ ha meme'ysajáva arandukuaa upepegua, ha, sapy'ánte ojegeru avei umi mandu'a tembiasakue rehegua, ñorairõ paraguaipegua, oñemotenonde haguã pe ñomongeta ra'anga oguerekóva tapicha paraguaiguáva. Ojehecha guarani ñe'ẽ peteĩ tetã mbyechakáicha ha tapicha Brasil-guáva nomomba'eguasúi guaraníme. Péicha, sapy'a ojehecha ñe'ẽ guaraníme peteĩ "dialecto-icha". España ñe'ẽ katu ojegeroguata mokõi héra rehe, ha'éva, "español" ha "castellano", péva ohechauka pe diglosia oñeme'ẽva variante europea ha variante latinoamericana rehegua, pe karaiñe'ẽ oparupi ha pe karaiñe'ẽ oñembo'éva mbo'ehaokuérape. Brasil-guáva katu ohecha pe karaiñe'ẽ há'eha tuichamb'e, oñeñe'ẽgui opaigua tetãme ha ojeipuru mbo'ehaokuérape. Tapicha paraguaiguáva ombotuicha e ñe'ẽ portugués, hese rupi ikatu ojuhu mba'apo há ñembo'e táva Brasil-pe. Péicha, umi ñemopeteĩ ñe'ẽnguéra rehe oĩva umi ñomongeta tekoymáva, ogueru hendive peteĩ potapyere mbo'e (ideología) ymavepegua ha pe tekoyma, ohechakua pe 'hibridismo' há'eha avei peteĩ institución ogueroguatáva pe ñemopeteĩ ñe'ẽnguéra rehegua. Ko tembiapo rupi ojepy'amongeta interculturalidad rehe há'ehaicha constitutiva ko tenda tetãmbopýpegua avei oipytyvõ oñemosarambi haguãichaha oñembopyta pe né'ẽ sambyhy há tekombo'e omomba'eguasúva pe ñe'ẽguasú arandukuaa rehegua térã diálogo intercultural umi tapicha Brasil-guáva ha paraguaigua, ojehechakuaa haguãicha pe ética térã mba'eporã oñeme'ẽva oñemañaporãgui pe diversidade oĩva ko terá ambue tetãmbopýpe.

Ñe' ẽ momba'etéva: tetãmbopy, ñemopeteĩ, ñe'ẽkuaa ha potapyre mbo'e; jehechauka.

ABSTRACT

This thesis aims at presenting and discussing representations of identities and languages in the frontier of Brazil and Paraguay. In order to do so, semi-structured interviews with three Brazilian and three Paraguayan students were recorded. These students attend public universities in Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brazil, and Pedro Juan Caballero, Department of Amambai, Paraguay. Being qualitative/interpretative and interdisciplinary in nature, the investigation here described was based on the premise that while enunciating about language and identity, language policies of the two concerned countries – as well as of other agents – would be reflected on the interdiscourse of the students. In addition to the contributions from Language Policy theory, the study theoretical framework also included the concepts of representation and identity, as put forward from Cultural Studies; the notion of language ideology, as defined in Linguistic Anthropology and interculturality, as discussed in Sociology. To analyze how these concepts emerged in the speech of the research participants, three Discourse Analysis categories were used: discursive ethos, stereotypes and positioning. Data analysis showed that the representations of the Brazilian and Paraguayan identities often reflected stereotypes crystallized in the local culture, being that historical events, such as the Paraguayan War, were often mentioned to justify a discursive image grounded on Paraguayans' resentment. As far as languages representations were concerned, Guaraní was seen as a national symbol by Paraguayans; among Brazilians, Guaraní was not perceived as having the same status, sometimes taken as a dialect, not a language. In so far as Spanish goes, there seemed to be a conflict among Paraguayans over the labels "Spanish" and "Castilian", which reproduces a discourse centered on diglossia between the European and the Latin American variants, between the Spanish spoken daily and the Spanish taught in schools. Brazilians, on the other hand, thought of Spanish as a prestigious language on account of it being a school language as well as a recognized international language. Paraguayans thought being proficient in Portuguese was important, since this opened up job opportunities and the possibility of enrollment in graduate courses in Brazil. In general, positions on identities and languages oscillated between a Tradition discourse, which reveals and endorses conservative ideologies, and a Translation discourse, which recognizes diversity and hybridity as inherent in the constitution of identities and languages. The expectation is that the thesis will be able to incite reflection on interculturalism as constitutive of frontier areas in general, and contribute to development and implementation of linguistic and educational policies that favor intercultural dialogue between Brazilians and Paraguayans so that they can come to realize the ethical and aesthetic advantages that arise from looking positively at the diversity found on the borders.

Keywords: border; identity; language policy, representation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distância entre o IFMS e a linha de fronteira com o Paraguai.	19
Figura 2 - Mapa das cidades-gêmeas do Brasil.	34
Figura 3 – Entardecer na cuia	37
Figura 4 – Carroça ervateira à margem da lagoa Punta Porã	40
Figura 5 – Shopping China, o principal centro de compras do Pedro Juan Caballero	44
Figura 6 – Esquema do referencial de Shohamy, por Ribeiro da Silva (2013, p.316)	51
Figura 7 – Eju Orendive	58
Figura 8 – Uso de línguas faladas nos lares paraguaios	71
Figura 9 – Tipos de escolas, estratégias e práticas linguísticas	72
Figura 10 – Campus do IFMS	103
Figura 11 – Percurso teórico-metodológico de análise	117
Figura 12 – Surfistas de trem	126
Figura 13 – Monumento visto de território brasileiro, com boas vindas em espanhol. Atrás dele, paisagem do comércio paraguaio.	139
Figura 14 – Verso do monumento anterior, visto do lado paraguaio, com boas vindas em português. Ao fundo, camelódromo brasileiro.	139
Figura 15 - Monumento do Rotary Club Fronteira,	140
Figura 16 - Ruas del Ciudad de Este, na fronteira. Destaque às compras e descaminho de mercadorias em oposição a “polo industrial, tecnológico e étílico”	160
Figura 17 - Destaque para a falta de infraestrutura como pavimentação asfáltica em oposição a “paisagens deslumbrantes”	160
Figura 18 - Modesta comida paraguaia em oposição à “alta gastronomia”	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro das duas visões sobre as políticas linguísticas de Stroessner, adaptado de Zucolillo (2000, p. 36)	67
Tabela 2 – Escolas participantes do PEIF/UFGD, ano de 2014.	75
Tabela 3 – Convenções de transcrição.	100
Tabela 4 – Universitários brasileiros.	105
Tabela 5 – Universitários paraguaios.	107
Tabela 6 – Quadro síntese das definições de José.	130
Tabela 7 – Quadro síntese da relação cultura paraguaia e gastronomia.	147

LISTA DE ABREVIATURAS

CAFE	Companhia Americana de Fomento Econômico
CEPEA	Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
ESALQ	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IPOLE	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDFF	Plano de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira
PEB	Plano de Educação Bilíngue
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
SEIMULTI	Seminário Internacional de Multilinguismo e Interculturalidade
OBEDF	Observatório da Educação na Fronteira
SEM	Setor Educacional do MERCOSUL
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSS	Universidade Federal Fronteira Sul
UNA	Universidad Nacional de Asunción
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Considerações iniciais.....	17
1.2	O tema e problema de pesquisa.....	19
1.3	Dos porquês do tema	24
1.4	Dos objetivos e da pergunta e subperguntas de pesquisa	30
1.5	Demarcando fronteiras: o contexto de pesquisa	31
1.5.1	Ponta Porã.....	35
1.5.2	Pedro Juan Caballero.....	39
1.6	Da estrutura da tese	44
2	CONCEITOS NORTEADORES.....	46
2.1	A construção do conceito de Políticas Linguísticas	46
2.1.1	As Políticas Linguísticas no Brasil.....	52
2.1.2	As Políticas Linguísticas no Paraguai	63
2.1.3	Políticas Linguísticas para a fronteira	73
2.2	IDEOLOGIA LINGUÍSTICA.....	80
2.3	REPRESENTAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE	84
2.3.1	Do multiculturalismo à interculturalidade	90
3	PRESSUPOSTOS EPISTÊMICO-METODOLÓGICOS.....	97
3.1	Linguística Aplicada Indisciplinar e Interpretativismo.....	97
3.2	Contexto de pesquisa e procedimentos de geração de dados.....	99
3.2.1	Ponta Porã: as instituições, participantes e coleta de dados	102
3.2.2	Pedro Juan Caballero: a instituição, os participantes e a coleta de dados	107
3.3	Incursões teórico-metodológicas à Análise do Discurso	108
3.3.1	Mapeando o interdiscurso: posicionamento e ideologia linguística	110
3.3.2	Identidade, <i>ethos</i> discursivo e estereótipos.....	114
4	REPRESENTAÇÕES SOBRE AS IDENTIDADES DA FRONTEIRA	118
4.1	<i>Ethos</i> e estereótipos	118
4.1.1	Identidades em trânsito nos discursos dos brasileiros	119
4.1.2	Identidades em trânsito no discurso dos paraguaios.....	148

4.1.3	Estereótipos em torno da fronteira	164
4.2	Palavras finais sobre identidades.....	168
5	POSICIONAMENTOS SOBRE AS LÍNGUAS DA FRONTEIRA.....	170
5. 1	Posicionamentos sobre o guarani.....	170
5. 2	Posicionamentos sobre o espanhol.....	182
5.2.1	Espanhol, a “pura” língua da escola.....	182
5.2.3	Espanhol ou castelhano?.....	195
5.3	POSICIONAMENTOS SOBRE O PORTUGUÊS	200
5.4	Palavras finais sobre as línguas (ou práticas linguísticas) da fronteira	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DECORRÊNCIAS DE UM OLHAR PARA A FRONTEIRA		210
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		215
ANEXOS		225

1 INTRODUÇÃO

1.1 Considerações iniciais

Orientados e orientandos (que nomes atuais!) são unânimes em afirmar que toda tese tem de ser – tem de ser! – daquele jeito. É pra não entender, mesmo. Tem de ser formatada assim. Que na Sorbonne é assim, que em Coimbra também. Na Sorbonne, desde 1257. Em Coimbra, mais moderna, desde 1290.

Em tese (e na prática) são 700 anos de muita tese e pouca prática.

Mário Prata¹

O trecho da crônica que escolhi para abrir esta tese já é bem batido, conhecido no mundo das teses, dos pós-graduandos... Mas acho interessante demais, exatamente porque me provoca a quebrar paradigmas, a escrever uma tese com os “rodapés da história”, como o cronista finaliza seu texto. Para isso, penso que o autor da tese tem de aparecer nela também.

Para nós, pesquisadores na área de linguagem, é quase que unânime o consenso de que escrever na voz passiva ou, na “pior” das hipóteses, na primeira pessoa do plural, não são estratégias válidas para apagar um “eu” que se esconde nas linhas de um texto. A subjetividade atravessa até o mais engessado dos gêneros.

Então, começo derrubando a máscara da ciência. Vou pedindo licença e advertindo os leitores para o fato de que tento escrever de modo mais fluído possível, já que o que tenho escrito, tenho vivido e estou, também, sujeito às representações que leio (e tenho lido) neste trabalho.

Nas linhas que seguem, lanço meu olhar para a fronteira, e para além dela, na busca de desnaturalizar o olhar corriqueiro de quem vive à margem dos países. Sou parte dessa fronteira em movimento constante. E, nas engrenagens

¹ Trecho da crônica “Uma tese é uma tese”, disponível em <<http://marioprata.net/cronicas/uma-tese-e-uma-tese/>> Acesso em 10 set. 2014.

que a movem, busco entender como os sujeitos da pesquisa se relacionam com as identidades e as línguas engendradas nesse *nhanduti*² fronteiriço, do qual também faço parte.

O “eu”, que atravessa essas linhas e a entretece, se entretém e se surpreende com o emaranhado colorido da fronteira. Isso talvez seja rotineiro aos fronteiriços nativos e pouca admiração e encantamento lhes causem. Aquele que (re)existe na fronteira, cujo olhar é naturalizado sobre ela, é como a mulher paraguaia a tecer e a entristecer o monótono *nhanduti*. Tão belo para quem vê de fora e tão enfadonho para quem o faz.

Aqui, quero destecer o *nhanduti* e perceber como os “eus” e práticas linguísticas amarram esse colorido fronteiriço.



Figura 1 - Nhanduti, artesanato paraguaio.

Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/551128073123992850/>>. Acesso: 29 mar.2016.

² Artesanato paraguaio, rendas tecidas com fios coloridos. Significa, em guarani, teia de aranha, o que é sugerido pelo entrelaçar dos fios que a compõe.

1.2 O tema e problema de pesquisa

Vivemos um período de diáspora pelo mundo, muitas vezes, sem mesmo nos deslocar fisicamente de nosso ponto de origem. Este século XXI começou juntamente com minha vida adulta; àquela época, deixava a adolescência e o século XX; deixava também o ensino médio, atravessado por uma palavra de ordem, que poderia aparecer como tema das redações de vestibulares de 1999/2000: globalização. Um mundo sem fronteiras estaria por começar, anunciavam. O mundo, no novo século que se iniciava, seria ligado pela rede mundial de computadores. O inglês viria a se tornar, de vez, uma espécie de língua geral, capaz de promover a interação entre diferentes povos espalhados pelo mundo. “Saber só o inglês, não basta...”, diziam os professores. Por ela e pela internet é que o mundo interagiria. Profecias anunciavam um novo começo de era...

Cá estamos. Hoje talvez estejamos, de uma certa maneira, vivendo aquele período prenunciado. E o meu recente deslocamento foi nada virtual. Em decorrência das políticas públicas para educação profissional e tecnológica e consequente abertura, pelo governo federal, de institutos federais Brasil afora, vim parar na margem do Brasil, na borda mesmo, na fronteira. Desde 2011, sou professor de português e espanhol, para o ensino médio integrado ao técnico e em cursos superiores, no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, campus Ponta Porã, que fica a exatamente 1,77 quilômetros da linha de fronteira do Brasil com o Paraguai, no distrito de Sanga Puitã, conforme dista o Google Earth:

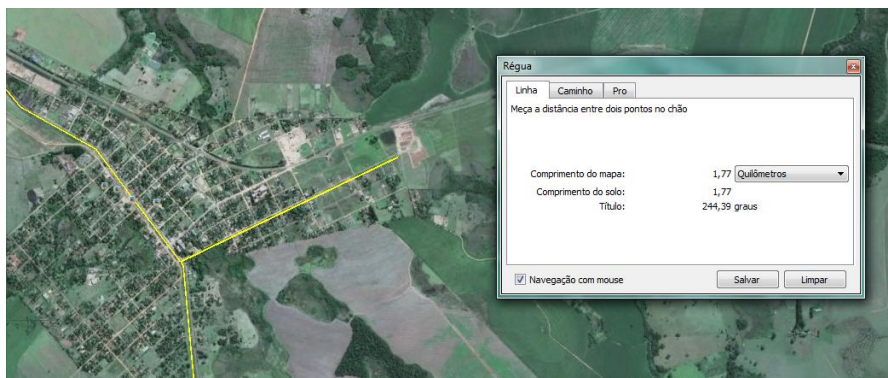


Figura 2 - Distância entre o IFMS e a linha de fronteira com o Paraguai.

Fonte: Google Earth, 2013.

Sempre ouvi dizer que o Brasil é muito diverso. Mas a diversidade que experienciava, até então, era restrita demais, ficava, ali, centrada no conflito entre a vida na capital paulista e a vida no interior do estado. Sou paulista do interior, caipira, natural de Pilar do Sul, mas vivi, até antes de me mudar para a fronteira, em Salto de Pirapora (ambas as cidades são da região de Sorocaba). Durante o mestrado, enredado nas tramas do universo rural, me senti motivado a estudar a construção do *ethos* discursivo do caipira nos causos de Cornélio Pires (CASTANHO, 2009). A experiência com a diversidade, embora a minha fosse muito limitada, sempre me atraía. Ao lançar-me pelo Brasil, em busca de melhor oportunidade de trabalho como professor de línguas materna e estrangeira, travei contato com outros Brasis, bem diferentes daqueles dos livros, das propagandas, dos filmes... Há, de fato, como pontua Maher (2013), “um Brasil que o Brasil desconhece”.

Aprovado em concurso público, passei a viver em um novo estado, em uma nova cidade e quase que em outro país, já que para tanto, bastava atravessar algumas quadras. Depois disso, minhas preocupações intelectuais passaram a ter outro foco e a rasgar veredas pelas frestas das fronteiras físicas, acadêmicas e virtuais. Durante o período de concurso público, comentei com meu pai que iria concorrer a uma vaga para professor de português e espanhol, numa cidade fronteira. Disse estar apreensivo, já que meus concorrentes poderiam ser nativos e, certamente, falariam bem melhor que eu o espanhol. O consolo veio da simplicidade caipira de meu pai: “Que nada, fio! Eles deve sabê espanhor que nem nós sabe portugueses.” Ele falou sério e aquilo me pareceu engraçado, em razão do posicionamento que me surpreendeu. Depois, aquilo me pareceu bastante instigante. Estava ali, posta, naquela situação, quase que uma pergunta de pesquisa: que representação temos sobre o espanhol falado no Paraguai?

Os primeiros contatos com os fronteiriços me fez perceber algumas representações e (des)construir outras. Fez-me também quebrar expectativas. Pensei que encontraria um ambiente escolar totalmente bilíngue, onde, inclusive, aperfeiçoaria minhas habilidades de falante de espanhol, além de ampliar meu

repertório de línguas estrangeiras com a aquisição do guarani. Mas não foi bem isso o que aconteceu. Dar aulas de espanhol ali, na fronteira, era quase a mesma coisa que ensinar espanhol lá, no interior de São Paulo. Ninguém falava espanhol e tinha pouco interesse em aprender. Guarani então... Nem pensar! “É feio demais!”, “Língua de bugre, professor!”. Era o que ouvia e ainda ouço.

Passei a entender, então, o que Cavalcanti (1999) tinha definido como contexto sociolinguisticamente complexo. A complexidade sociolinguística da fronteira era entendida de modo estigmatizante por maior parte dos fronteiriços. Quando perguntava aos alunos se falavam guarani, apontavam para outros, meio que rindo, indicando que tal aluno falava. Esse, meio encabulado, dizia que falava um pouco, que entendia tudo, mas não falava. Ainda havia aqueles que diziam: “meus pais falam, eu não.”

Vi, por fim, que estava diante de um grande desafio: avaliar o que eles pensam sobre as línguas da fronteira para, por meio de minha prática pedagógica, tentar reposicionar o que eles pensam sobre a diversidade linguística, para vê-la de modo positivo, rico, exatamente por ser diversa. Percebi que deveria ser uma constante, na construção de nosso currículo, o investimento em práticas pedagógicas centradas na interculturalidade da fronteira, buscando sempre que possível minimizar preconceitos. O ambiente escolar estaria, portanto, cada vez mais em processo de conciliação com a diversidade local, uma vez que eu e alguns colegas tínhamos clara visão do tipo de formação que queríamos oferecer.

Percebi que explorar as representações que se constroem sobre as línguas da fronteira seria o primeiro passo para que o fazer pedagógico ali, na margem do Brasil, fizesse ainda mais sentido para mim, como professor, e para meus alunos.

Na educação básica, há programas que buscam lidar com a diversidade fronteiriça como é o caso do Programa de Escolas Interculturais da Fronteira (PEIF), do MEC, em parceria com universidades federais, secretarias estaduais e municipais de educação. Esse programa atinge alunos do ensino fundamental, tão somente, ainda que haja previsão para expandi-lo ao ensino médio.

Na educação superior, há iniciativas como a criação da UNILA (Universidade Federal de Integração Latino-Americana), em 2010, na cidade triplamente fronteiriça de Foz do Iguaçu, cuja vocação inicial é a de ser um polo de desenvolvimento de saberes que privilegie a integração com os países vizinhos.

Os institutos federais, ao se espalharem pelo país, alcançaram regiões onde dificilmente a educação profissionalizante e tecnológica chegariam. A fronteira com o Paraguai é um desses lugares. No caso do Mato Grosso do Sul, Corumbá, na fronteira com a Bolívia, também pôde ser agraciada com a instalação de um câmpus do IFMS. No entanto, faltam políticas e práticas que deem conta da diversidade fronteiriça com que terá que lidar essas instituições. É necessário, pois, conhecer melhor esse terreno, limitado por bandeiras, que vive na e pela diversidade cultural.

Motivado, portanto, pelo interesse em conhecer melhor o entorno de meu ambiente de trabalho, até para atuar mais conscientemente, é que resolvi empreender a pesquisa de doutorado em questão. Além disso, o câmpus do IFMS, em Ponta Porã, oferece cursos superiores em Agronomia e Agronegócio, assim como a UNA (Universidade Nacional de Assunção) oferece Agronomia e Administración Rural, na cidade paraguaia vizinha. Dada a situação em espelho, eis aí uma interessante possibilidade de intercâmbio, de *cruce* como ocorre no PEIF. Uma dinâmica dessas poderia ser implantada entre essas instituições, favorecendo experiência intercultural entre os universitários de ambos os países. A partir dessa possibilidade, nem tão remota assim, é que surgiu a motivação para este estudo.

Para isso, acredito que tenha importância para a discussão, o conceito de ideologia, já que é por meio dela que as representações se sustentam e são reproduzidas nos espaços sociais, inclusive na escola. As ideologias, contudo, não crescem como plantas no entorno da escola. Elas são construídas no devir histórico e são apropriadas pelas gerações subsequentes. Fairclough (2001, p.117) apresenta a noção de ideologia que funda sua prática da Análise de Discurso Crítica:

Entendo que ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação.

Embora tenha havido diferentes visões, ao longo da história, sobre o conceito de ideologia, conforme aponta Chauí (2001), podemos afirmar que há rupturas e, também, há movimentos constantes de permanências. E as muitas tendências da Análise do Discurso se apoiam, ao tratar de ideologia, em pontos comuns. Entre esses pontos, cabe destaque, de modo fundador, a obra de Althusser (1992). Desse autor, ressalto brevemente, o conceito de aparelho ideológico de estado (AIE) como instância legitimadora e controladora do dizer institucionalizado. A relação possível entre esse conceito e o que pesquiso se sustenta em face de que acredito que muitas das ideologias apreensíveis sobre as línguas da fronteira podem ter sua gênese em políticas linguísticas do/no Brasil e Paraguai, que podem ser entendidas como AIE. Desse modo, as políticas – sejam elas de Estado ou de família - atuam como fontes de um saber sobre as línguas da fronteira, ainda que muito implicitamente.

Logo, vislumbro, como objeto desta tese, o estudo das representações que têm os fronteiriços, universitários, sobre as identidades e as línguas faladas na fronteira do Brasil com o Paraguai, no estado de Mato Grosso do Sul, (português, espanhol, guarani) e as consequentes ideologias linguísticas que as sustentam. Para isso, vejo a necessidade de rememorar as políticas linguísticas daqueles países e perceber como elas ganham concretude na fala dos sujeitos da pesquisa. Esses são de estudantes universitários, que transitam entre as cidades gêmeas de Ponta Porã (Mato Grosso do Sul, Brasil) e Pedro Juan Caballero (Departamento de Amanbay, Paraguai). São pessoas de diferentes faixas etárias e gêneros, residentes nas cidades gêmeas, do lado brasileiro, matriculados no IFMS e UFMS; e, do lado paraguaio, na UNA.

A pesquisa enquadra-se no terreno da Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar defendida por Moita Lopes (2006). Sob tal perspectiva, a LA busca dialogar com as ciências humanas e sociais, entretecendo ricos diálogos com essas áreas do conhecimento. Sendo assim, são conceitos-chave que operacionalizam este trabalho de tese: a noção representação, advinda dos Estudos Culturais, com que trabalha Hall (1997) e de ideologia linguística, da Linguística Antropológica, preconizada por Kroskrity (2004). Complementam o arcabouço teórico, de modo especial, as leituras da Sociologia de García-Canclini (2009 e 2011) que trata de interculturalidade e culturas híbridas. Recorro, também, como metodologia para análise do *corpus*, a Maingueneau (2007), especialmente no que se refere às noções de interdiscursividade, de posicionamento, interincompreensão e *ethos*.

A propósito dos dados de análise, esses foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, segundo parâmetros sugeridos por Flick (2009).

1.3 Dos porquês do tema

A motivação por entender o terreno fronteiriço pelo qual transito é o principal motor desta pesquisa. Entendê-lo para melhor poder atuar sobre ele, como professor, é o ganho que espero alcançar. Além disso, acredito que esse empreendimento poderá (e deverá) gerar conhecimentos novos para que outras instituições de ensino, de outras fronteiras inclusive, sejam encorajadas a valorizar o “excêntrico” das bordas, que margeiam um mar de culturas tão diferentes daquilo que chamamos de nossa cultura.

O Brasil possui 15.719 quilômetros de fronteira, divide territórios com dez países da América do Sul (BRASIL, 2009, p.11). De fato, há um outro Brasil (ou outros Brasis) que se forma(m) em suas margens. Há um oceano de diversidade linguístico-cultural, nas outras bordas, ainda que estejamos bem longe do mar. Esses mares, durante muito tempo, foram mares nunca antes navegados. Estiveram (ou estão) à margem, literalmente, de políticas públicas de modo geral, incluindo aí, políticas linguísticas locais.

Nesse sentido, espero que a discussão aqui proposta poderá gerar conhecimento capaz de fornecer subsídios à implantação de políticas

linguísticas para a fronteira, em particular para a do Brasil com o Paraguai, no estado de Mato Grosso do Sul. Para justificar sua proposição, convém resgatar, ainda que brevemente, algumas políticas linguísticas existentes, bem como levantar alguns trabalhos acadêmicos que tocaram na questão fronteiriça e sua relação com políticas linguísticas.

Do ponto de vista das políticas linguísticas do governo federal, até o início deste século, nada parece ter havido para a especificidade da fronteira. E, a fim de preencher essa lacuna, desde 2005, o Ministério da Integração Nacional, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Regional, tem lançado programas como o Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF). Tal política pública é apresentada como

(...) importante diretriz da política nacional e internacional brasileira, considerando que, apesar de estratégica para a integração sul-americana, a região apresenta-se como pouco desenvolvida economicamente, marcada pela dificuldade de acesso aos bens e aos serviços públicos, historicamente abandonada pelo Estado e pela falta de coesão social, por problemas de segurança pública e pelas precárias condições de cidadania. (BRASIL, 2009, p. 11)

Cabe ressaltar que a noção de faixa de fronteira compreende não somente regiões em congruência direta com outros países, mas a faixa de 150 quilômetros de largura a contar do marco divisor dos países, conforme o parágrafo 2º, do artigo 20, da Constituição Federal de 1988.

Ao longo dos quase 16 mil quilômetros de fronteira, 588 municípios, de 11 estados brasileiros, foram se formando, de(s)marcando territórios. Essa área corresponde a 27% do território nacional e tem população estimada em dez milhões de habitantes. Trata-se, portanto, de uma área bastante representativa da diversidade de identidades, marcada por interações *sui generis* que conferem às bordas especificidades em razão do contato com outros povos e demandam um olhar especial pelo poder público, conforme as bases para uma proposta de desenvolvimento e integração da faixa de fronteira reconhece: “o hibridismo

cultural resultante das conexões e convivência com o ‘estrangeiro’, exige o reconhecimento por parte do poder público de que esta região possui características peculiares que a diferenciam das demais regiões do país” (BRASIL, 2010, p.25).

Em se tratando de políticas linguísticas, a região parece que esteve ainda mais abandonada. Somente em 2005, é que se implantou o então Projeto Escolas Bilíngue de Fronteira, do Ministério da Educação, hoje rebatizado, como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, o PEIF.

O projeto começou em parceria com o governo da Argentina, embora os acordos diplomáticos entre os países já houvessem se dado entre os anos de 2003 e 2004, em decorrência de haver-se discutido um Plano Estratégico (2001-2005), do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), para o ensino das línguas do bloco econômico: o português e o espanhol. O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL) foi quem ofereceu assessoria inicial ao projeto, durante sua implantação, em Dionísio Cerqueira-SC e Uruguaiana-RS, ambos municípios fronteiriços com a Argentina, sendo a cidade gaúcha também fronteira com o Uruguai.

Segundo o sítio do MEC³, o programa encerrou o ano de 2009, com 26 escolas adeptas ao programa, de 5 países vizinhos. Tal projeto tem como principal objetivo

a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua.

Em Ponta Porã, a Escola Estadual João Brematti Calvoso foi a primeira escola que participou do programa⁴, cujo início se deu em 2008. Desde 2014,

³ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article>
Acesso em 05.jan.2014.

⁴ Passa a ser programa e não mais projeto, como era denominado inicialmente. Um breve histórico do PEIF é exposto no item 2.1.3 Políticas Linguísticas para a fronteira.

sob assessoria da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o projeto tem se estendido a mais escolas de Ponta Porã, municipais e estaduais, além de cinco novos municípios da região fronteira do sul do estado de Mato Grosso do Sul: Amambai, Aral Moreira, Coronel Sapucaia, Mundo Novo e Paranhos. A região pantaneira, que faz fronteira com a Bolívia, cuja maior cidade é Corumbá, também participou do programa, sob a assessoria de uma equipe da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O programa tem reposicionado o fazer pedagógico de professores e alunos na lida com a diversidade linguístico-cultural da fronteira. Segundo depoimento da professora Eliana Aparecida Araújo Fernandes, diretora da escola pioneira do projeto em Ponta Porã, em entrevista à revista online do I Encontro de Gestão em Educação Linguística de Fronteira: “... passamos a ver uma realidade que fazíamos de conta que não existia.” “Nós sempre corrigíamos quando um aluno falava o português misturado com o espanhol, corrigíamos na hora do hino, corrigíamos na hora da escrita; quando eles falam as vogais meio fechadas, fazíamos questão de corrigir, não de valorizar. Agora essa postura é totalmente contrária. Então, muita coisa mudou”.

E as coisas mudaram porque o olhar sobre a cultura e a língua passou a ser outro, menos etnocêntrico, graças ao intercâmbio que se tornou possível, atravessando a avenida internacional. Assim como mudanças de posicionamento se tornaram — e vêm se tornando possíveis, em razão da adesão ao programa, que é baseado nos avanços dos estudos em educação e linguagem — o mesmo poderia ocorrer em outros níveis de ensino, como o superior. Por acreditar nessa mudança, de que fala a professora Eliana, é que a tese em questão se presta, na esperança de subsidiar uma prática pedagógica focada na interculturalidade, assim como já tem ocorrido com o PEIF, na educação básica.

A maior parte dos trabalhos que trata da complexidade sociolinguística da fronteira teve como ponto de partida atividades de escolarização, em especial na educação básica. De modo especial, cabe destacar a tese da professora Pires-Santos (2005) que vê o cenário fronteiriço do Oeste paranaense como

multilíngue, por incluir não somente as línguas estrangeiras tradicionalmente de Estado como também as línguas de origem indígena e de imigrantes.

Sobre Ponta Porã, particularmente, há a dissertação de mestrado de Dalinghaus (2009) que foca nas dificuldades de escrita de alunos paraguaios em contexto escolar brasileiro. A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por meio de seu programa de Mestrado em Linguística Aplicada e Transculturalidade, tem realizado pesquisas no mesmo campo [ver, por exemplo, FERNANDES (2013); e ALVES (2011)].

Há, ainda, trabalhos do grupo Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF), sediado na UFSC, que tem produzido teses e dissertações que tocam em políticas linguísticas voltadas, especialmente, para as escolas de fronteira. Cabem destaque, nesse rol, os trabalhos de Sagaz (2013) e Berger (2015), este último com dados coletados em escolas de Ponta Porã. Além desses trabalhos, há diagnósticos sociolinguísticos dos municípios envolvidos no PEIF, sintetizados no Mapa Linguístico, organizado por Morello e Sagaz (2014), cujo objeto de estudo também é a fronteira das cidades gêmeas Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Outras fronteiras estudadas em programas ligados à área de linguagem tem sido objeto de estudo, como na dissertação de Braz (2010), em que as representações sobre as línguas e identidades de venezuelanos e brasileiros no município de Pacaraima, fronteira do Brasil com a Venezuela, são postas em discussão, considerando-se o contexto do comércio fronteiriço. O trabalho de Sturza (2006) focaliza na história das ideias linguísticas das línguas de fronteira, contemplando os diálogos entre Brasil e Uruguai, no sul do país. Também sobre essa fronteira, cabe destaque a tese de Citolin (2013) que tem como objeto de estudo os saberes dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas da primeira turma do curso de educação profissionalizante e tecnológica do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL).

Com esta tese, espero, como já dito, gerar conhecimento capaz de contribuir para minimizar práticas preconceituosas sobre línguas minoritizadas ou língua de identidades minoritizadas (CAVALCANTI, 1999). É preciso,

portanto, que haja formação consciente, sobretudo de professores, para que possam atuar em contextos complexos ou no entorno com vistas à construção de um diálogo intercultural, conforme apregoa Maher (2007b). O ponto de partida da proposta de Maher é a defesa do necessário fortalecimento político ou a politização dos grupos sociais destituídos de poder. A propósito dos índios acreanos e seus reposicionamentos em defesa de sua língua e a (re)construção de suas identidades étnicas, argumenta a autora que não basta a politização tão somente dos sujeitos minorizados, tampouco as legislações em seu favor. É preciso, antes, que se invista na educação do entorno, isto é, nas escolas dos nawá/caraíbas, para que se

(...) aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania. (MAHER, 2007b, p. 258)

É princípio norteador da escola indígena a interculturalidade capaz de “conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (MAHER, 2007b, p. 258); considerando-se que a base cultural da escola dos brancos é que chega à aldeia, levando consigo matriz cultural diferente. Esse diálogo é o que sustenta a razão de existir da escola do índio. Sendo assim, o inverso também deveria ocorrer. As escolas do entorno, não indígenas, deveriam estar preparadas para o diálogo intercultural, levando-se em conta as minorias (ou outros grupos minorizados), não só indígenas, mas outras que se presentificam no contexto da escola.

Assumir esse posicionamento da educação do entorno para a interculturalidade contribui para o fortalecimento político das nações indígenas e de outros minorizados de modo geral. Somente com essa postura crítica sobre a diferença e práticas de diferenciação é que a escola poderá cumprir seu papel de formar para a alteridade, para o convívio com a diferença.

O posicionamento de Maher faz coro à preocupação acerca da construção de currículos interculturalistas⁵ (ou multiculturalistas). Os estudos acerca do currículo, em suas vertentes (pós)críticas, apelam para o questionamento de valores e imperativos político-econômicos já dados para e pela sociedade. A fim de romper com verdades é que Silva (2010, p.9) convoca os profissionais da educação a nadar contra a maré de discursos hegemônicos e únicos:

É nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores e educadoras críticos/as, abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e produção do sentido.

A fim de contribuir para o sucesso de um projeto totalizante de educação intercultural, sem dar receitas, é que proponho e me motivo a seguir com esta pesquisa.

1.4 Dos objetivos e da pergunta e subperguntas de pesquisa

De modo geral, o objetivo desta tese é: analisar a representação que os sujeitos da pesquisa – universitários brasileiros e paraguaios - têm sobre a diversidade linguístico-cultural da fronteira do Brasil com Paraguai, especialmente, do ponto de vista das identidades (brasileira, paraguaia, fronteiriça) e das línguas portuguesa, espanhola e guarani. E, a partir daí, espera-se:

(a) verificar como critérios ideológicos sustentam os posicionamentos sobre as línguas, considerando-se o hibridismo inerente ao contexto da pesquisa.

(b) relacionar as representações apreendidas com ideologias linguísticas decorrentes de políticas linguísticas dos países envolvidos.

⁵ Utilizo o termo interculturalidade em vez de multiculturalismo, bem como palavras que derivem dos termos, em razão do posicionamento assumido por Maher (2007), que será melhor explicado adiante.

(c) apreender um *ethos* discursivo construído a partir do que se enuncia sobre ser brasileiro e ser paraguaio, quando se é fronteiriço.

(d) verificar elementos que configuram estereótipos sobre ser brasileiro e ser paraguaio.

Para tanto, a análise dos dados será orientada com vistas à tentativa de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) Quais as representações e ideologias linguísticas dos sujeitos da pesquisa, construídas a partir da diversidade linguístico-cultural do lugar em que vivem?
- (2) Como discursos decorrentes de políticas linguísticas são retomados pelos sujeitos da pesquisa?
- (3) Que imagem discursiva – um *ethos* – é construído do paraguaio e do brasileiro, respectivamente pelo brasileiro e pelo paraguaio, bem como de si mesmos?

Advirto, aqui, que não considero as noções de língua de modo tão estanque como possa parecer, em que se torna obrigatória a relação língua e Estado. Acredito, como defendem Rymes (2014) e Busch (2012) nas noções de repertório comunicativo (para a primeira) e repertório linguístico (para a segunda). Isso implica admitir, sobretudo em se tratando de contexto multilíngue (PIRES-SANTOS, 2005), que as práticas linguísticas não são monolíticas e isoladas, mas são constantemente ressignificadas em razão do contato e usos linguísticos permanentes. Exemplo disso é o jopará, entendido como a mescla entre espanhol e guarani, rotulado, em alguns contextos, como outra língua, diferente das outras duas que estão na base de sua matriz.

1.5 Demarcando fronteiras: o contexto de pesquisa

Milhares de léguas andou Blimunda, quase sempre descalça. A sola dos seus pés tornou-se espessa, fendida como uma cortiça. Portugal inteiro esteve debaixo desses passos, algumas vezes atravessou a raia da Espanha porque não via no chão qualquer

risco a separar a terra de lá da terra de cá, só ouvia falar outra língua, e voltava para trás.

SARAMAGO⁶

Talvez a palavra fronteira nunca tenha sido tão usada como nos tempos de hoje, de globalização. Talvez porque ela tem se diluído cada vez mais e, por isso, seja lembrada. A personagem de Saramago, Blimunda, ainda que ensandecida pelo sumiço do marido, é capaz de perceber a delimitação de fronteiras pelas línguas de Portugal e Espanha. O trecho ilustra que os muros da fronteira têm, na maior parte das vezes, os símbolos nacionais como tijolos, argamassados com o cimento de ideologias que se (re)produzem. Os passos de Blimunda são delimitados por outros marcos, não físicos, assim como define Albuquerque (2010, p. 32):

As fronteiras não são somente marcos de delimitação fixados no território físico. Elas representam o fim e o início da jurisdição estatal, os limites da cidadania e dos símbolos oficiais da pátria. Muitas vezes significam zonas de hibridismo entre línguas nacionais, meios de comunicação e outros símbolos culturais, As fronteiras nacionais são lugares de controle e travessia, lugares de movimentos de pessoas que cruzam os limites territoriais e configuram outras fronteiras.

A ideia de fronteira teve origem na Idade Moderna. As nações que se formaram, sobretudo na Europa, passaram a ter certa obsessão pela defesa da soberania dos territórios. Durante o Racionalismo, no século XVII, a discussão acerca da formação dos Estados e seus deveres, iniciadas pelos pensadores do contato social, fomentou ainda mais a noção de fronteiras como demarcação das soberanias congruentes.

O próprio Tratado de Tordesilhas, que dividiu a América em duas, é exemplo de como a cartografia estava à disposição dos Estados modernos, a fim de delimitar fronteiras. Espanha e Portugal, então especialistas na conquista de novas terras, celebraram o acordo. Mais tarde, novos tratados foram

⁶ SARAMAGO, J. Memorial do convento: romance. 42^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

assinados, como o de Madrid, até se configurar a fronteira do Brasil que conhecemos hoje.

Nessas linhas e faixas de fronteira, o intercâmbio linguístico-cultural é quase que inevitável. No caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, zonas de hibridismo não são exceções; são quase que regras. As cidades são conurbadas (o editor de texto corrige para 'conturbadas', o que também não deixa de ser) e se tipificam na categoria cidades-gêmeas, ligadas por fronteira seca. Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são as classificadas como cidades-gêmeas, que não são exclusividade do Brasil com o Paraguai, conforme o seguinte mapa:

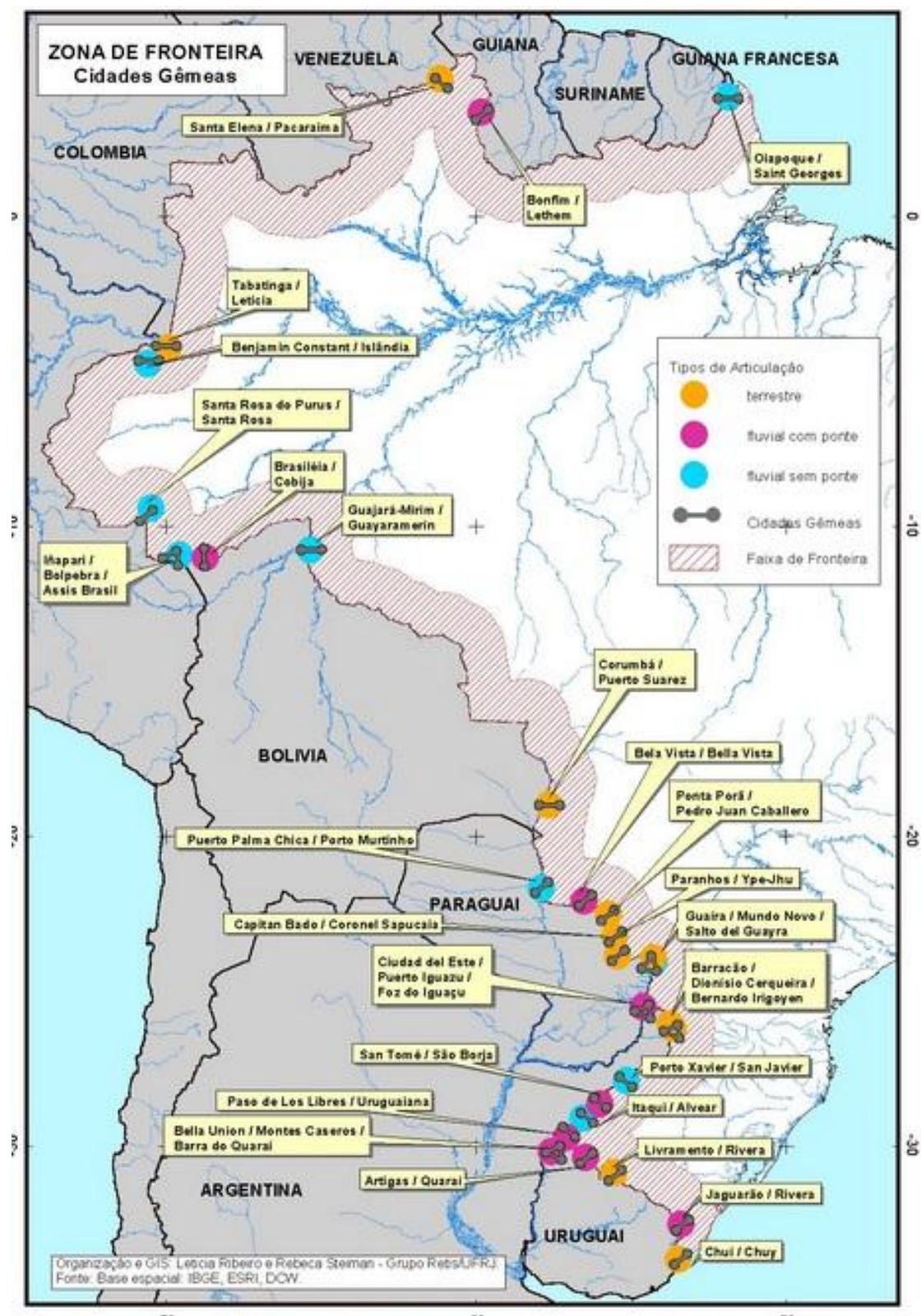


Figura 3 - Mapa das cidades-gêmeas do Brasil.

Fonte: IGEO/UFRJ/RETIS. Disponível em
http://www.retis.igeo.ufrj.br/atlas_de_fronteira/mapas/zfcidgemr.jpg Acesso em 13.abr 2015.

As cidades objeto desta tese são separadas apenas pela avenida Internacional, do ponto de vista físico; no entanto, outras fronteiras se formam do ponto de vista cultural, ideológico, linguístico... Exatamente essas outras fronteiras que nos igualam/diferenciam, aproximam/afastam são as que interessam a esta tese. Antes, cabe uma breve exposição das características histórico-geográficas dessas cidades. Começemos pelo lado de cá.

1.5.1 Ponta Porã

Mato Grosso espera esquecer quisera
O som dos fuzis
Se não fosse a guerra
Quem sabe hoje era um outro país
Almir SATER – Sonhos guaranis

Os versos de Almir Sater, dedilhados ao violão, transitam do lado de cá e do lado de lá da fronteira. A condicional lançada – se não fosse a guerra – demarca o lado de cá, embora seja tão difícil esquecer o som dos fuzis. Ponta Porã é exatamente o lugar, como canta Sater, “a fronteira, onde o Brasil já foi Paraguai”.

Para deixar de ser, ou para evitar que fosse Paraguai, Dom Pedro II já pensara em armar suas trincheiras em 1856, isolando 33 quilômetros quadrados para proteger o império da invasão guarani e instaurando a Colônia Militar de Dourados. Esse pensamento do Estado moderno europeu, demarcador de fronteiras, foi preocupação do imperador. O mesmo decreto que criou esse ajuntamento militar, dava ao comandante o direito de ceder terras a colonos de sua confiança, a fim de povoar – com gente branca - esse espaço ocupado pelos índios Guarani Caiovas (MAGALHÃES, 2012).

O conflito não tardou ocorrer, de 1864 a 1870 guerrearam os países adjacentes. As fronteiras entre o Brasil e o Paraguai foram definidas em 1872, pelo Tratado de Paz e de limites Loizaga-Cotegipe (ALBUQUERQUE, 2010). A partir de então é que se começa a ter uma delimitação mais clara do que viria a

ser Ponta Porã. Mas a linha de fronteira é flexível, elástica. Após esse incidente, outros conflitos ressurgiram: em 1927, foi assinado um tratado complementar entre os países, remarcando o território; na década de 60, o potencial energético das Sete Quedas do rio Paraná reacendeu o debate sobre a demarcação das terras. Enfim, os fuzis não foram esquecidos.

Nesse espaço dinâmico que é a fronteira, foi se formando o município de Ponta Porã, em Mato Grosso do Sul, que se localiza, conforme a regionalização da faixa de fronteiras, no chamado Arco Central, pertencente ao Cone Sul-Mato-Grossense. De acordo o Censo de 2010⁷, sua população é de 77.872 habitantes, estando 79,7% na zona urbana e 20,3 na rural.

Ainda que não seja a única cidade-gêmea das bordas do Brasil, possui particularidades. Entre elas, a formação histórica em torno da produção da erva mate. É portal da cidade um monumento em forma de uma guampa de tereré (“copo” feito com chifre de bovinos) e uma cuia de chimarrão, bebidas fria e quente, feitas com a erva *ilex Paraguariensis*. A primeira é comumente retomada como bebida símbolo do estado, assim como a segunda é a que simboliza o estado de Rio Grande do Sul. A região traz na memória, por meio de uma série de elementos culturais, a colonização gaúcha, já que foram os sulistas quem se somaram à população nativa da região, com o incentivo de outro patrício, o presidente Getúlio Vargas⁸, incentivador da marcha para o Oeste.

⁷ Disponível em <<http://cod.ibge.gov.br/2332S>> Acesso em 05 abr.2015.

⁸ O decreto-lei 5941, de 28 de outubro de 1943 é prova da cessão de terras (indígenas?) como incentivo à ocupação da faixa de fronteira. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5941-28-outubro-1943-416007-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 06 abr.2015.



Figura 4 – Entardecer na cuia

Foto: Juliana Bordão, 2014

O discurso historiográfico atribui ao cultivo da erva, a representatividade econômica do município.

Entre o final do século XIX e até o pós-guerra (década de 1940), desde Porto Murtinho até o Noroeste do Paraná, as Sub-regiões da Bodoquena e do Cone Sul-mato-grossense foram o domínio da Companhia Matte Laranjeira. A companhia de capital misto brasileiro e argentino recebeu grandes concessões de terras da União após a Guerra do Paraguai, tanto no atual Mato Grosso do Sul como no Paraná para a exploração dos ervais nativos, exportando por via fluvial (Rios Paraguai e Paraná) a matéria prima do mate para a Argentina, onde se fazia o beneficiamento, venda e revenda.

Como os ervais estendiam-se por território brasileiro e território paraguaio, a Companhia foi incorporando terras dos dois lados da divisa, tornando-se um pequeno império extrativista que definiu durante anos a identidade regional e o poder de algumas famílias de Mato Grosso (o Estado de Mato Grosso do Sul só foi criado na década de 1970). (BRASIL, 2005, p. 232)

O sucesso da Companhia Matte Laranjeira se estendeu até a divisa com o estado de Paraná, a ponto de transferir a sede da empresa para o município de Guaíra. Fatores como o esgotamento dos ervais, mudanças nas relações

exteriores do Brasil com a Argentina, crescimento das madeireiras no Paraná e consequentes movimentos migratórios, puseram fim ao domínio da organização que contribui para o desenvolvimento econômico de Ponta Porã e arredores.

Mas não é somente essa erva que faz (e que tem feito) a história da fronteira. Na mídia de modo geral, há um reforço do estereótipo de “Velho Oeste”, terra de ninguém, em razão das frequentes apreensões de maconha e outros produtos do narcotráfico. É inegável que a cidade é também portal para o acesso, clandestino, de drogas que abastecem o Brasil e, talvez, o mundo. As recorrentes notícias reforçam o estereótipo da insegurança na fronteira e da associação negativa que se faz entre ser paraguaio e ser fronteiriço.

Sobre esse aspecto, vale a pena abrir parêntesis e ilustrar um pouco sobre como são construídas imagens negativas do Paraguai (e da fronteira, por conseguinte) nos meios de comunicação de massa. Em 2014, o apresentador Sílvio Santos⁹, ao receber uma paraguaia em seu programa, fez-lhe algumas perguntas sobre a educação paraguaia, inclusive se havia ensino superior, e em seguida, perguntou-lhe em portunhol se ela já havia fumado maconha. Após o susto da entrevistada, o apresentador encerra e, ao final, lhe dá uma nota de cinquenta reais: “yo voy a Paraguai para buscar uma maleta de maconha!”.

Seguindo lógica semelhante, o jornal Folha de São Paulo publicou matéria com o título: “Paraguaia, maconha vendida em São Paulo vem com fungos e formigas¹⁰”. O gentílico acaba tendo uma relação de sinonímia com falsificado, de má qualidade... Em suma, o problema da maconha não é ter fungos e formiga, é ser paraguaia, por isso tem fungos e formigas. Note-se a ênfase dada ao gentílico logo na entrada do título.

Exceto a má fama pela associação a partir dos termos fronteira/Paraguai, as cidades atraem turistas de várias partes. O chamariz fica por conta do turismo

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=CcbCpl-8deM> Acesso em 06 abr.2015.

¹⁰ Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2012/11/1184158-paraguaia-maconha-vendida-em-sp-vem-com-fungos-e-formigas.shtml>> Acesso em 06 abr.2015.

de compras e, mais timidamente, dos jogos de azar, dada a facilidade de trânsito entre os dois países.

A moeda local flutua entre o real, o guarani e o dólar americano. Após o último bipe dos caixas, nas lojas de produtos importados, sempre soa a pergunta: “¿En real o guaraní?”. Hoje, as terras de erva mate passaram a ser ocupadas pelo cultivo de oleaginosas, o que tem dado representatividade ao estado e a região de Ponta Porã, em cifras econômicas decorrentes do agronegócio, principalmente em razão do lucro das *commodities* da soja.

O sucesso do agronegócio é comumente lembrado como o salvador do PIB brasileiro: “representando 23% do PIB nacional, ele pode ser o único setor com crescimento mais expressivo diante da indústria claudicante e dos serviços em processo de exaustão” (CEPEA/ESALQ-USP, 2014).

Não obstante esse sucesso, o retorno econômico não tem chegado a contento à maioria da população em termos de benesses sociais. O estado de Mato Grosso do Sul tem rede de esgoto e saneamento básico em menos de 20% das casas, os conflitos agrários são recorrentes envolvendo fazendeiros, indígenas e membros de movimentos sociais de luta pela terra. Ademais desses dados pouco animadores, Ponta Porã é 12º município do país quando se trata de violência contra a mulher (WAILSELFISZ, 2012).

1.5.2 Pedro Juan Caballero

Escrever e andar pela fronteira tornam-se atividades parecidas. Quando menos esperamos, já estamos do outro lado. Ao falar de Ponta Porã, antecipei algumas informações sobre o lado de lá, tal é a força da conurbação. Agora, ao falar de Pedro Juan, vez ou outra, passarei para o lado de lá.

A cidade de Pedro Juan Caballero é a capital da província de Amambay e, de acordo com a Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos, por meio de seu Censo de 2002, Pedro Juan Caballero tem 5.678 km² e 88.530 habitantes (sendo 64.530 em áreas urbanas e 24.000 em áreas rurais).

Seu percurso de formação se confunde com o de sua cidade gêmea. Após a Guerra da Tríplice Aliança, também no país vizinho intensificaram as atividades econômicas, principalmente com o acordo celebrado entre os países para o uso do porto de Concepción (por parte dos brasileiros), cidade banhada pelo rio Paraguai que dista cerca de 200 quilômetros da fronteira. Esse acordo baseava-se na seguinte troca: produtos importados da Europa, via Paraguai, circulariam pelo Brasil; com isso, a erva-mate dos Laranjeiras e o gado mato-grossense, em contrapartida, seriam escoados rio Paraguai abaixo (GIMENE DE OLIVEIRA, 2012).

Pedro Juan Caballero, àquela época, meados do século XIX, era cidade homônima da brasileira, diferenciando-se pela versão em espanhol: Punta Porá. Diz-se que os paraguaios que vinham buscar a erva para levá-la em carroça até Concepción, faziam suas paradas onde hoje é a lagoa Punta Porá. Há, atualmente, uma carroça e um marco às margens da Lagoa, como símbolo dessa paragem.



Figura 5 – Carroça ervateira à margem da lagoa Punta Porá

Foto: Miguela Moura (2015)

Por ali, é o cenário do mito fundador de Pedro Juan Caballero. Pablino Ramírez, um desses viajantes, decide estabelecer comércio ao redor da lagoa, em 1893. Naquele ano, emigrantes gaúchos, derrotados na revolução Federalista, para cá vieram e passaram a disputar terras com a Laranjeira, que monopolizava o território com erva mate. No mesmo ano, o governo paraguaio cancelou a isenção de impostos da erva brasileira, alegando privilégio da empresa, que tinha isenção em ambos os lados. Como boicote, o governo brasileiro proibiu o livre comércio dos paraguaios para além da fronteira (RAMÍREZ, 2002, p.235 *apud* GIMENE OLIVEIRA, 2012).

Desenhou-se o cenário tão parecido com o de hoje. Paraguaios de Concepción e de outros recônditos vieram para a margem da lagoa e do país, onde a compra e venda fugia ao controle. Produtos europeus (os chineses ainda não existiam) começaram a ser acessados pelos portais da fronteira. E, seguindo essa vocação comercial iniciada por Pablino Ramírez, em 1907, Punta Porá passa a se chamar Pedro Juan Caballero, em homenagem ao combatente da Guerra da Tríplice Aliança.

Em torno da erva, as cidades prosperam. No entanto, as decisões diplomáticas afetaram em grande parte a economia de ambas, inclusive, e principalmente, da terceira cidade envolvida nesse empreendimento: Concepción, que diminuía sua exportação, ainda mais com a chegada da estrada de ferro, que possibilitou o escoamento da produção do Mato Grosso ao litoral paulista e, dali, para o mundo e para um dos mais maiores clientes da erva mate, a Argentina.

Da Argentina também veio o fracasso da Mate Laranjeira, produtores do país platino começaram a colocar em prática o *know-how* fronteiriço e tornaram-se, tão logo, potências ervateiras já por volta de 1925. Novamente, a história das fronteiras começa a se mesclar, tendo em comum o empreendimento de Thomaz Laranjeira.

Os anos 30 reservariam outra guerra que seria rememorada pelos paraguaios, a do Chaco (1932-1935). Dessa vez contra a Bolívia, o Paraguai disputou seu atual território que dizia ter potencial petrolífero, sob interesse de

empresas internacionais de petróleo. As consequências dessa guerra foram desastrosas tanto para paraguaios, mas, principalmente, para bolivianos, cujo número de mortos chegou a 60 mil, o dobro do adversário. Ao fim da guerra, percebeu-se que a região não possuía petróleo e o que estava em jogo era um possível acesso ao mar pelos rios do Chaco, interesse da Bolívia (MITRE, 2010).

Ainda que Paraguai tenha saído vitorioso da batalha, o desgaste do país foi intenso. Nas bordas, Pedro Juan Caballero pegava carona no sucesso do governo Vargas, principalmente com a expansão rumo ao Oeste. O sucesso não foi garantido à Mate Laranjeira que enfraquecia ano a ano. Com os direitos trabalhistas legitimados pela CLT, as práticas quase que escravocratas da empresa, que lhe garantiam a pouca sustentabilidade que restava, a levou à completa ruína, já nos anos 60.

Apesar das possíveis críticas aos métodos utilizados pela Matte Laranjeira, a exportação da erva-mate marcou um período de prosperidade nesta área fronteiriça. Não apenas nas proximidades das atuais cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, mas em toda a área que vai de Porto Murtinho (BR) até Guaíra (PY). A empresa construiu casas, edifícios, oficinas, represa de concreto, canal adutor de água, instalações de luz, hospital, farmácia e até uma curta estrada de ferro. Desta estrutura física nasceram cidades como Porto Murtinho (BR), Bela Vista (BR), Bella Vista (PY), Ponta Porã (BR), Pedro Juan Caballero (PY), Guaíra (BR) e Guaíra (PY) (GIMENE DE OLIVEIRA, 2012, p. 86).

Como se vê, não só Pedro Juan Caballero se formou, mas outras cidades-gêmeas foram se consolidando. A cidade em questão começou a criar, muito precariamente, nos anos que se seguiram, vias de acesso para automóveis, ligando o município fronteiriço a Concepción. Assim, um empreendimento logístico foi se formando, trazendo nos Fords toda a mercadoria que abasteceria um mercado consumidor brasileiro. Pedro Juan torna-se uma espécie de porto seco, ponto de chegada de produtos importados.

Essa prática é o que a economista e pesquisadora Limberti (2006, p. 42) tem chamado de reexportação que: “corresponde ao processo de entrada de bens finalizados ou não num determinado país com destino a um terceiro país, logo não se destina ao mercado consumidor interno do país importador” Durante os anos 60, o Paraguai já atraía muitos brasileiros para a zona franca em formação.

Em 1953, foi instalada em Pedro Juan Caballero a Companhia Americana de Fomento Econômico, a CAFE, que tão logo fracassou devido às fortes geadas na região. Com isso, o cultivo ilegal da maconha – muitas vezes entre os pés de café - ganhou força, juntamente com o cultivo de cana-de-açúcar e da exploração madeireira (GOIRIS, 1999).

Nos anos 70, a reexportação é reconhecida pela aduana paraguaia. No Brasil, estabelece-se cota mínima de 300 dólares por pessoa física. A atividade econômica, quando ultrapassa esse valor, incorre em crime de descaminho, o que é bastante frequente. Por conta disso, não se pode quantificar ao certo o impacto da reexportação na economia dos países, dada a ilegalidade.

As mudanças na política econômica do Brasil, em decorrência do processo de redemocratização, impulsionaram ainda mais a prática de reexportação do Paraguai, embora tenha apresentado considerável declínio quando da implantação do plano Real, em 1996. Hoje, o agronegócio impera na economia paraguaia, mas a reexportação ainda tem seu importante papel.



Figura 6 – Shopping China, o principal centro de compras de Pedro Juan Caballero

Disponível em <<http://www.douradosagora.com.br/cidades/turistas-invadem-complexo-empresarial-shopping-china>> Acesso em 20 jan.2016

1.6 Da estrutura da tese

Apresentados os objetivos desta tese e uma breve contextualização do campo de pesquisa, as cidades-gêmeas, passo ao trabalho, propriamente. Esta tese está organizada em cinco capítulos, incluindo esta introdução como o primeiro deles.

No segundo capítulo, apresento conceitos fundamentais à discussão proposta. Tais conceitos, tomo emprestado de outras áreas, como já mencionei anteriormente, são eles: as noções de políticas linguísticas e seus desdobramentos e históricos de implantação no Brasil, no Paraguai e na fronteira, em especial; o conceito de ideologia linguística; os conceitos dos Estudos Culturais, ligados a representação, identidade e cultura, além dos conceitos de hibridismo cultural e interculturalidade.

A metodologia de coleta de dados e apresentação do contexto de pesquisa são detalhadas no terceiro capítulo. Ali, também faço uma explanação teórico-metodológica dos conceitos da Análise do Discurso, que tomo emprestados para perceber como identidade e ideologias linguísticas ganham corpo nas respectivas categorias de *ethos* e posicionamento.

No quarto e quinto capítulos estão as análises dos dados coletados. Respectivamente, as representações sobre as identidades e sobre as línguas. Ao final, são apresentadas considerações parciais.

2 CONCEITOS NORTEADORES

2.1 A construção do conceito de Políticas Linguísticas

Conceituar políticas linguísticas é tarefa nada fácil sem, antes, contextualizar como tem se dado o emprego dessa epistemologia. Meu objetivo não é esgotar as diferentes abordagens da área, desde seu aparecimento. Interessa-me perceber como as múltiplas abordagens podem sinalizar intenções e atitudes sobre as línguas, que possam auxiliar na compreensão, em especial no contexto do Brasil e do Paraguai, entendidos como Estados-nação, cujas fronteiras se delimitam. Lugar esse onde políticas linguísticas – de Estado e de famílias - entram em jogo como estratégias para delimitar territorialidades, evitar a diluição de identidades ou, então, diluir-se de vez e traduzir-se como mestiço, como fronteiriço.

A implantação de políticas linguísticas nasce desde a constituição dos impérios como o romano e ganha força, no século XVI, com projeto de construção dos Estados-nação, no Renascimento. As grandes navegações dos portugueses e espanhóis são exemplos de impérios modernos que buscaram levar a língua às suas colônias como bandeira fincada em território novo, recém-descoberto. Nebrija, um dos primeiros gramáticos espanhóis de que se tem notícia, já dizia que “la lengua sempre fue ela compañera del imperio”. Em se tratando da relação velho mundo/novo mundo, Europa/América, as políticas linguísticas nos chegam como medidas afirmativas e impositivas da língua e cultura do colonizador.

Em contextos onde os impérios e respectivas línguas não puderam se fixar, ou não se tornaram exclusivos, a existência de mais uma língua passou a ser um “problema”, um “problema” de Estado, já que ali a sonhada uniformização do estado-nação teria sido fracassada. A preocupação sobre dar visibilidade a línguas não oficiais, como tentativas de equacionar “problemas” de plurilinguismo, passa a ser uma outra tendência de um terreno que, genericamente, chamamos de políticas linguísticas. No entanto, isso só viria a acontecer na década de 60 e 70 do século passado quando linguistas, mais

especificamente ligados à Sociolinguística, passariam a discutir o papel dos Estados em legislar sobre língua e implantar medidas para sua manutenção.

As facetas política linguística/planejamento linguístico constituem o binômio que firma a essência dos trabalhos em políticas linguísticas. Em síntese, as ações ligadas ao poder do estado em legislar e tomar grandes decisões sobre a língua e a sociedade (política linguística) e as estratégias empregadas pelo Estado e falantes para sua implementação (planejamento linguístico) (CALVET, 2007).

A Política Linguística – nascida juntamente com a Sociolinguística – tinha como meta a gestão de interesses do estado na implantação de suas línguas oficiais. Nessa perspectiva, a disciplina teria de dar conta de, por meio de métodos científicos, controlar os “problemas” de linguagem do Estado. Tal abordagem previa, portanto, o estudo sociolinguístico de uma dada realidade para, posteriormente, pensar em estratégias para a manutenção das línguas desse contexto. É ilustrativo desse pensamento, a noção de língua-como-problema - o título de algumas obras fundadoras como a obra de Fishman e Ferguson (1971): *Language Problems and Developing Nations*.

A etapa de planejamento linguístico, de acordo com Calvet (2007, p. 29), teria como premissa o pensamento de Heinz Kloss, o qual visaria ao planejamento do *corpus* da língua e ao planejamento do *status* da língua. O primeiro, “se relacionava às intervenções na forma da língua”; já o segundo, “às funções da língua, seus status e relações com outras línguas”. Calvet compara os pioneiros da área a cirurgiões que diagnosticam uma doença (o problema linguístico) e fazem a intervenção (implementam políticas).

Na transição dos anos 70 para 80, os cirurgiões começaram a se “auto-operar”. A “medicina” chega à periferia. Sociolinguistas catalães, como Lluís Aracil, por exemplo, que vivem um processo intenso de diglossia, começam a questionar a falsa harmonia que há entre as línguas que coexistem num mesmo contexto, contrariamente ao que havia proposto Ferguson, em se tratando da variedade alta (língua do Estado) e da variedade baixa (reservada à comunicação familiar).

Tal posicionamento dos (socio)linguistas das margens viria a ser o que Oliveira (2007, p. 9), em prefácio da versão brasileira de Calvet (2007) vem a chamar de virada político-linguística: “movimento pelo qual os linguistas (mais que a linguística) passam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais.” Essa demanda decorre de um processo de descolonização de nações originariamente multilíngues, principalmente dos continentes africano e asiático, ou até mesmo comunidades europeias como a região da Catalunha, onde, teoricamente, a noção um de pensamento nacionalista já estaria consolidado e hegemônico.

Nos Estados Unidos, Ruiz (1988) começa a questionar que a literatura predominante em políticas linguísticas privilegiava a língua do estado, a variedade alta nos termos de Ferguson, em detrimento de outras que não gozavam de mesmo *status*. Esse posicionamento é que levava os teóricos a verem a língua como problema, em contextos onde o intento democrático do Estado havia falhado – o de garantir a cidadania aos falantes por meio da mesma língua. A solução para o problema seria apagar a outra língua e substituí-la pela língua nacional, aceita pela maioria ou por uma minoria com privilégios de maioria. Por outro lado, movimentos sociais em defesa de línguas minoritizadas começaram a surgir. Com isso, a língua passa a ser vista como direito (*language-as-right*) e aqueles marginalizados por falarem outra língua, como poderiam se sentir os catalães, passam a reivindicar o direito de ser cidadão em sua língua materna, possivelmente entendida como variedade baixa. Para o contexto estadunidense, Ruiz defende que a educação bilíngue passe a ser vista nem como direito tampouco como problema, mas como um recurso (*language-as-resource*) capaz de possibilitar vantagens de se tornar bilíngue.

De modo não tão estanque como talvez possa aparecer aqui, à medida que críticas aos modelos tradicionais de políticas linguísticas foram aparecendo, novos paradigmas, mais descentralizados, começaram a surgir. Tais paradigmas passaram a apoiar sua crítica aos modelos tradicionais de políticas linguísticas exatamente pelo excesso de cientificismo de que se revestia e, conseqüentemente, se cegava para relações de poder e interesses imbricadas nos processos de política linguística e implantação.

Orientado por esse viés, Tollefson (2006) apresenta a abordagem Política Linguística Crítica. Posicionar-se teoricamente nesse quadro, significa agir com vistas à mudança social, sob a égide do que se tem chamado de Teoria Crítica, a qual:

(...) abrange uma gama de trabalhos que examinam o processo pelos quais sistemas sociais de desigualdade são criados e mantidos. Seu principal interesse é a desigualdade, invisibilizada por processos ideológicos que a faz parecer algo natural da vida social. As teorias críticas focam no conceito de poder, particularmente em instituições como a escola, envolvendo a reprodução da desigualdade”. (TOLLEFSON, 2006, p.43)

Pensadores que teriam influenciado a Teoria Crítica são aqueles são conhecidos como neomarxistas, engajados em lutas por um mundo mais justo do ponto de vista social, tais como Bourdieu, Foucault, Gramsci, Habermas. A partir deles, pôde-se pensar em categorias esmaecidas na teoria tradicional de Política Linguística como relações de poder, classes, etnia, gênero. Passou-se a pensar na relação teoria e método de modo mais holístico, voltando-se ao compromisso social por meio da reflexão crítica das relações de poder. Tollefson (2006) aponta como palavras-chave, recorrentes no debate em Política Linguística Crítica: poder, luta, hegemonia/ideologia, resistência.

O autor ainda menciona que a área está em construção e há, nessa abordagem, mais duas linhas: a histórico-estrutural e a de governabilidade. Elas podem ser divididas, respectivamente: a primeira, por focar em usos da linguagem dando ênfase nas lutas de classe, nos sistemas de repressão, cabem aqui as propostas de letramento como as de Street (2014); a segunda, por eleger as grandes decisões dos Estados, gerindo usos coletivos e individuais da linguagem, o foco, em se tratando da governabilidade, volta-se para os discursos institucionais, as práticas e parâmetros educacionais e suas interfaces com o uso da linguagem.

Um divisor de águas para essa abordagem crítica é o trabalho de Spolsky (2004). Esse linguista rompe de vez com a dicotomia persistente nas tendências

anteriores: política linguística e planejamento. Em vez desse olhar dicotômico sobre políticas linguísticas, Spolsky defende que sua compreensão abarque a análise das práticas e representações linguísticas, muito mais que a discussão das leis oficiais que regulam os usos da língua por um estado-nação, conforme sintetiza Ribeiro da Silva:

Na perspectiva de Spolsky, diferentemente, a política linguística apresenta três componentes hierarquicamente equivalentes e inter-relacionados: representações (*beliefs*), práticas (*practices*) e gerenciamento (*management*). As representações se referem às ideologias sobre a língua(gem) que subjazem às políticas, enquanto as práticas linguísticas se relacionam à ecologia linguística de uma região e focalizam as práticas que, de fato ocorrem na comunidade, independentemente da política linguística oficial. Essas práticas podem confirmar a política linguística oficial ou contrariá-la. O gerenciamento linguístico, por sua vez, refere-se às ações específicas que objetivam manipular o comportamento linguístico de uma dada comunidade. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 312)

Tendo como ponto de partida esse tripé – representações, práticas e gerenciamento – Shohamy (2006) ampliou a discussão de Spolsky. Para a autora, ao estudar políticas linguísticas somente a partir do binômio (políticas e planejamento) contemplam-se exclusivamente políticas hegemônicas e homogêneas dos Estados, excluem-se outras vozes. As políticas linguísticas, sobretudo em contextos multilíngues, não passam de declarações de intenções do que políticas de fato. Para se chegar ao que chama de políticas de fato é preciso olhar criticamente para objetos ocultos que compõem as políticas linguísticas, muito mais do que ações dos estados-nação. No entender de Shohamy, as políticas linguísticas entram em prática por meio de mecanismos que nada mais são do que instrumentos para converter ideologias em políticas hegemônicas e homogêneas. Portanto, não só o Estado e seu poder de legislar sobre línguas legitimam um fazer da política linguística. Ela também se faz por meio de outras práticas, como por exemplo, a criação e divulgação de materiais didáticos. Assim, o primeiro caso, mais explícito como criar leis sobre a língua,

passa a ser uma política linguística de fato (*de facto language policy*); já o exemplo da imprensa didática é um caso de política linguística oculta (*hidden language policy*).

Sobre essas políticas linguísticas ocultas é que se ocupa a linguista. Elas se fazem por canais específicos que as disseminam, o que pode variar desde materiais didáticos, exames de proficiência a, até mesmo, o conceito de paisagem linguística (*linguistic landscape*). Tais mecanismos é que criam e influenciam as reais políticas linguísticas, que são praticadas não somente por instituições, mas também, por pessoas, por meio de suas mais variadas práticas languageiras. Shohamy (2006 *apud* Ribeiro da Silva, 2013, p. 316) sintetiza seu referencial por meio do seguinte esquema:

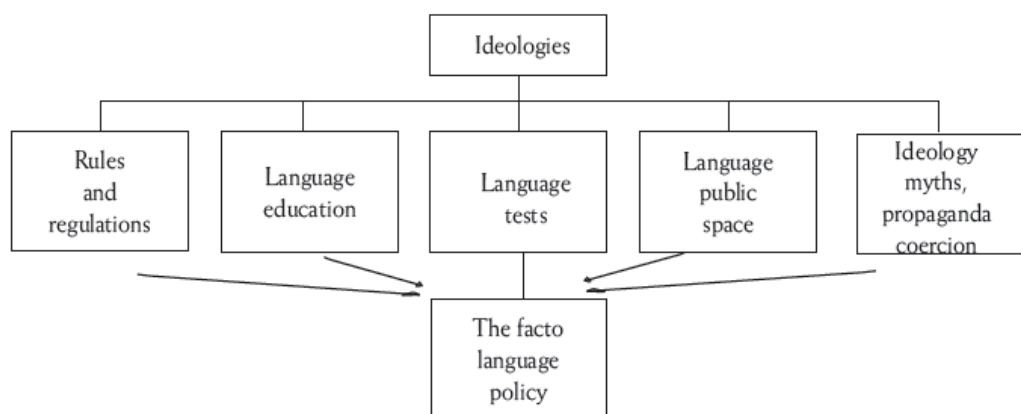


Figura 7 – Esquema do referencial de Shohamy, por Ribeiro da Silva (2013, p.316)

Tal abordagem vai ao encontro da discussão de McCarty (2011) sobre o uso da etnografia no estudo das políticas linguísticas. Para essa autora, “políticas linguísticas são um complexo processo sociocultural que envolve: modos humanos de interação, negociação e relações de poder” (McCARTY, 2011, p.8). Ao citar esses elementos, deixa sugeridos a etnografia, em se tratando dos dois primeiros, e uma abordagem crítica, em se tratando do último elemento. É, pois, nesse enlace de abordagens teórica e metodológica que uma nova epistemologia em políticas linguísticas começa a emergir, que, segundo

McCarty, busca usar os estudos etnográficos para a construção de um mundo socialmente mais justo.

Seguindo essa direção, esta tese busca ouvir os universitários do Brasil e do Paraguai, no sentido de perceber os posicionamentos que sustentam seus dizeres e, a partir desse diagnóstico, direcionar o fazer pedagógico com vistas a um diálogo intercultural. Para isso, faz-se necessário, anteriormente, revistar um pouco do devir histórico das políticas linguísticas dos países vizinhos.

Portanto, exponho, a seguir, as políticas linguísticas dos Estados em questão. Cabe aqui advertir que: não somente o Estado é autor de políticas linguísticas, outros agentes como professores, família, grupos organizados... também são *policy makers*, nos termos de MCCarty (2011), outras instâncias, para além do Estado. Ocorre, no entanto, que me parece conveniente fazer uma contextualização, ainda que breve, das políticas de Estado. Até mesmo porque elas são refletidas nas falas e atitudes dos sujeitos da pesquisa e, também, podem ressignificar as políticas linguísticas da família, da escola, de grupos sociais a que pertencem os sujeitos da pesquisa.

Passemos, então, às políticas linguísticas oficiais. Começemos pelo lado de cá da fronteira.

2.1.1 As Políticas Linguísticas no Brasil

Povos e povos indígenas desapareceram da face terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos grandes agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão que se convencionou chamar de capitalismo mercantil (CUNHA, 2012, p. 14).

A invenção do Brasil, pelos colonizadores, já começa com um conflito de ordem linguística desencadeado pelo eufêmico “encontro” de uma nação europeia e povos multilíngues que por aqui habitavam. Gerir esse conflito fez com que outras línguas se formassem, verdadeiros *pidgins* surgiram a partir desse contato. Enfim, as línguas perpassaram toda a história do Brasil. De acordo com o Instituto Socioambiental (*apud* Berenblum, 2003) havia cerca de 1200 línguas faladas pelos nativos, população de 5 milhões de habitantes. Essas línguas também compuseram o morticínio de que trata Cunha (2012), em relação aos povos indígenas.

Ressalta também a autora que esse processo de dizimação foi complexo e gradativo, com agentes humanos e seres microscópios. Acrescentaria aí, no rol dos agentes humanos, as políticas linguísticas implantadas para gerir os conflitos, entendidas como mecanismos para a perpetuação da hegemonia política e homogeneização cultural, como vimos anteriormente, o que sempre foi projeto dos estados modernos europeus.

A a expansão mercantilista teve uma forte aliada, a igreja Católica, que vivia o período da contrarreforma e, a fim de assegurar novos convertidos, seria uma boa articulação para a perpetuação de dois poderes do Antigo Mundo: a igreja e as coroas ibéricas. Para isso, a língua teria de ser a ferramenta, o mecanismo ideal para implantação do império (GNERRE, 1991).

Os jesuítas foram os protagonistas desse contato. José de Anchieta é o nome mais lembrado, principalmente por sua obra, a “Arte de Gramática da Língua mais falada na Costa do Brasil”, publicada em 1595. A língua indígena traduziu-se numa gramática bem à moda do Ocidente. O trabalho dos jesuítas, como zeladores da palavra de Deus, agora em tupi-guarani, estava tendo o resultado esperado.

Mas a descoberta do ouro nas Minas Gerais fez com o que os olhos da coroa se voltassem para a colônia. Além do mais, Portugal precisa estar ainda mais presente na colônia e, falar a língua do índio, conotava certa dominação do colonizado. Então, em 1757, Marquês de Pombal determina a expulsão dos

jesuítas da colônia e também da Metrópole. Com isso, institui ensino leigo, cuja língua nacional, do Brasil, passa a ser o português.

Os efeitos dessa política linguística se intensificaram ainda mais com o surgimento da imprensa, que garantia exclusividade a então língua nacional. A vinda da família real, em 1808, consolida o processo de lusitanização (COUTO, 2009) da colônia e, conseqüentemente, as línguas indígenas começam a agonizar. O Arcadismo, por meio da obra “O Uruguai”, de Basílio da Gama, reflete esse período. No poema épico, os jesuítas, representados pelo padre Balta, são colocados como vilões da história. A obra é reconhecida por seu carácter encomiástico, bajulador, a começar pela dedicatória em que é louvada a figura de Gomes Freire de Andrade, principal “herói” do intento de Pombal. Considerando-se o modelo camoniano do poema, esse personagem equivale ao que significou Vasco da Gama para Camões.

Com a independência do Brasil, o Romantismo brasileiro buscava assumir uma identidade nacional, por meio do culto ao índio - que já não mais existia aos milhões – e passou a ser símbolo do brasileiro de verdade. Ou melhor: matriz primeira da miscigenação com o europeu e com o ameríndio. Tal pensamento é resultado de uma ideologia que surgiu à época, que “apresenta a nação totalizada – é assim que, por exemplo, a mestiçagem permite construir a imagem de uma totalidade social e homogênea” (CHAUÍ, 2000, p.27 *apud* BERENBLUM, 2003, p.68).

O grito da independência deveria ser, como sugere Nogueira (2005): “independência ou ressurreição!”. Isso porque os moldes portugueses de usos da língua ganharam ainda mais força, refletindo, de certo modo, o que Chauí disse haver ocorrido sobre a mestiçagem. Certamente, houve uma atitude de naturalização da diferença, inclusive linguística, sem pesar as relações de poder aí imbricadas. É certo que houve algum esforço de românticos como José de Alencar. No prefácio de *Iracema*, ele diz que o brasileiro que chupa a manga e outras frutas tropicais, não pode falar a mesma língua do português que sorve a nêspera. Mas já não havia muito o que fazer. A ideologia homogeneizante do modelo português resistia, persistia.

O fomento de Pombal ainda colheu frutos no Império. Pouco depois da Independência, aos 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I, por meio de lei dessa data, “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Regulamenta, ali, a profissão do professor, estipulando até o seu salário. A data comemorativa do dia do professor é 15 de outubro por esse motivo. Diz o artigo 6º da Lei¹¹:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, **a gramática de língua nacional**, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil [grifo meu].

Note-se que a língua a ser ensinada era a nacional, entendida não como *nhengatu*, mas sim, o português. A Lei demonstra que o intento pombalino de homogeneização da língua e da cultura se confirmaria pela educação formal e leiga, que se espalharia pelo Império.

Já no período republicano, ainda que se quisesse apagar a memória da coroa portuguesa, o culto aos símbolos nacionais incluía a língua nacional, novamente o português. A literatura brasileira novamente nos dá mostras de um movimento de resistência a essa uniformização pela língua, a partir de obra de Lima Barreto, conforme discute Quadros (1999), sobretudo, em “Memórias do escrivão Isaías Caminha”. Mas acredito que “Triste fim de Policarpo Quaresma” é que temos um exemplo quixotesco de resistência à imposição da língua nacional. O personagem-título reivindica:

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se vêem na humilhante

¹¹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em 27 mar.2015.

contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma - usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete **o tupi guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro**.¹²

O requerimento provocou gargalhadas na câmara e foi o estopim do triste fim que teria o personagem. Lutar contra a dominação do português seria enfrentar moinhos de vento, como fez Dom Quixote. O requerimento de Quaresma encontraria eco no modernismo brasileiro quando os artistas buscaram resgatar o que sobrou da cultura indígena para recriar uma literatura marcada pela miscigenação, pela autoafirmação da identidade nacional.

O movimento modernista contribuiu para suscitar o debate sobre a constituição e singularidades do português brasileiro em oposição ao europeu. Macunaíma, o herói sem nenhum caráter, de Mário de Andrade, sintetiza essa mescla que é o brasileiro, atravessado pelas três matrizes, vindas dos três continentes: o americano, o europeu e o africano. No entanto, o purismo linguístico baseado num modelo de escrita lusitano vence o debate. Acordos ortográficos que visavam à uniformidade e homogeneização da língua portuguesa sucumbiram o projeto modernista.

A situação se agravou durante o Estado Novo (1937 a 1945). Sobre o pretexto da temerária aliança de imigrantes do sul do país com movimentos nazifascistas italianos e alemães e de um processo de nacionalização do ensino, Getúlio Vargas inventa o crime idiomático. Aqueles que o perpetravam eram os imigrantes em colônias no estado de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Em consequência disso,

¹² Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000013.pdf> > Acesso em 27 mar.2015.

(...) sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas, que pelo número de falantes eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época: 644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458.054 falavam italiano (Mortara, 1950). Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez mais restritos. (OLIVEIRA, 2009, p. 22)

Políticas linguísticas implantadas como essa, durante o Estado Novo, serviram apenas para fomentar ainda mais uma ideologia do monolinguismo brasileiro. Mas não só imigrantes alemães e italianos foram esmagados pelo rolo compressor da ditadura Vargas. No interior de São Paulo e Paraná, imigrantes japoneses também foram perseguidos, impedidos de ensinar sua língua e cultura nas colônias. Esse triste período da história das políticas linguísticas no Brasil foi rememorado pelo cinema brasileiro com o filme “Corações Sujos”, de Vicente Amorim, inspirado na obra homônima de Fernando Morais, ganhador do prêmio Jabuti de 2011. Ali, como se não bastasse a perseguição política, os japoneses guerreiam entre si: uns por não aceitarem a derrota do Japão na Segunda Guerra; outros, por reconhecerem a derrota. Esses são chamados por aqueles de coração sujo.

Somente em 1988, com a promulgação da carta magna é que o Brasil reconhece o direito de se ensinar e aprender as línguas indígenas, somente nas aldeias. Não se menciona, tampouco se reconhecem as línguas de imigrantes. Ademais, o português é revestido, mais uma vez, pela Constituição Federativa do Brasil, como língua nacional.

Apesar de tudo, o reconhecimento do direito ao ensino das línguas autóctones significou considerável avanço para a preservação de um Brasil

multilíngue que sempre existiu, mas que nunca fora reconhecido. Algumas ações têm sido tomadas no sentido de dar visibilidade às línguas faladas no Brasil, quer sejam indígenas, quer sejam de imigrantes, além das de sinais, para que a representação do um país monolíngue seja revertida, conforme expõe Maher (2013).

Dentre essas ações está a co-oficialização de línguas indígenas em cidades como São Gabriel da Cachoeira-AM e em Tacuru-MS; o mesmo se fez com línguas de imigrantes, como em Santa Maria do Jetibá-ES, com a língua pomerana. As práticas letradas digitais também contribuíram para dar visibilidade a línguas minoritizadas, a multimodalidade da internet deu espaço ao uso das LIBRAS, por exemplo. A democratização do acesso a produção de conteúdo possibilitou a visibilidade a identidades inimagináveis para a maior parte dos brasileiros, como o grupo de rap Brô formado por índios das aldeias Jaguapuru e Bororó, de Dourado-MS. No vídeo clipe postado no Youtube, vestido com a camisa da seleção brasileira, canta Bruno Veron, um dos MC's, fazendo uso transidiomático (MOITA LOPES, 2013): “Che ro henoi, Eju Orendive¹³, venha com nós nessa levada, *che ro henoi eju orendive*, aldeia unida mostra sua cara”.



Figura 8 – Eju Orendive

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UViv0FQJrgo> Acesso em 27 mar.2015.

¹³ Tradução para o português: Nós te chamamos para revolucionar, por isso...

Ainda assim, ingenuidade seria acreditar na pacificidade desses acordos e celebrações da multiculturalidade. Há muito conflito velado. Dois episódios relativamente recentes, deste século, ilustram posicionamentos xenófobos e de culto a um ideal de língua nacional, nos moldes luso-brasileiros. Refiro-me ao projeto de lei contra o estrangeirismo do deputado Aldo Rebelo, em 1999, e ao episódio polêmico envolvendo a distribuição, pelo MEC, de um livro didático que, segundo a mídia e defensores do idioma nacional, ensinava português errado.

Sobre o primeiro caso, há uma vantagem no projeto: suscitou o debate sobre políticas linguísticas no Brasil. No início deste século, linguistas passaram a discutir a problemática e novos saberes sobre estrangeirismos, para além da mera invasão, começaram a ser disseminados (FIORIN, 2000; FARACO, 2001). O projeto parecia ser mais uma política de purismo e ostentação de uma imagem de protetor dos símbolos nacionais, incluída aí a língua, do que uma ação *bottom-up* sobre os usos que os sujeitos fazem da linguagem. O estrangeirismo torna-se mesmo irrefreável. O próprio Aldo Rebelo, em entrevista a revista 'Isto é'¹⁴, deixou escapar um estrangeirismo: “Quando o papa visitou Cuba, o governo cubano afixou um outdoor no aeroporto, (riu e enrubesceu), aliás, um grande cartaz” (grifo meu). A situação é exemplo de como nos apropriamos, diariamente, de termos estrangeiros no cotidiano.

Já sobre segundo caso, refiro-me ao livro didático para educação de jovens e adultos, “Por uma vida melhor”, de Heloisa Ramos, distribuído pelo MEC. A autora aborda a possibilidade de se escorregar na concordância no cotidiano, pensando em adequação/inadequação ao contexto e frisando o risco de o falante ser vítima de preconceito linguístico. O fato foi noticiado pela mídia com manchetes que diziam algo como: livro distribuído pelo MEC (pelo MEC!) ensina português errado.

O incidente deixou evidentes duas posturas sobre políticas linguísticas e representações sobre o português do Brasil. A primeira é que ainda estamos presos demais a um modelo de língua luso-brasileiro, homogêneo e

¹⁴ COSTA, F. & GARÇONI, I. *Língua Ferida*. Disponível em <http://www.terra.com.br/istoe-temp/1621/1621vermelhas_2.htm> Acesso em 29 mar.2015.

hegemônico, que não tolera e não permite a variação linguística. A segunda sugere total desconhecimento e ignorância sobre o que as pesquisas em linguagem, especialmente da Sociolinguística, têm contribuído para o entendimento da diversidade linguística e os caminhos para o ensino-aprendizagem de português, quer seja como línguas materna, estrangeira ou adicional.

A propósito das políticas para o ensino de língua portuguesa, o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, no final dos anos 90, pôde endossar o fenômeno da variação linguística do português. No entanto, muito pouco ou quase nada tratou-se de línguas minoritizadas, como as autóctones e de sinais. O reconhecimento do direito à aprendizagem de línguas indígenas, pela Constituição, culminou na elaboração de diretrizes e fomentou a pesquisa sobre o bilinguismo nas nações indígenas.

Como já temos dito, em referência a Maher (2007a), é um grande ganho tal reconhecimento, porém, de pouco vale se não houver um reconhecimento do entorno para a garantia desses direitos. A partir disso, a autora postula que a educação do entorno (dos não-índios) deveria ter como alvo, também, a própria razão de existir a escola indígena, que é o diálogo intercultural. É preciso, portanto, que se eduque para a interculturalidade, a partir da discussão da diferença. Isso se aplica, embora a autora não toque nesse âmbito, somente à educação do entorno que dialogue com as nações indígenas, mas que leve ao espaço escolar outras identidades invisibilizadas como a mulher, o negro, o homossexual...

Como vimos, os exemplos anteriores revelam que o dizer Maher (2013) acerca das políticas linguísticas, são antes, políticas de identidade. A breve síntese desses eventos ilustra como as políticas linguísticas no Brasil contribuíram para a construção (ou invenção, conforme BERENBLUM, 2003) de uma nação monolíngue, que não considerou a diversidade linguística do país e passou o rolo compressor nas singularidades de um Brasil diverso para dar voz a um modelo homogêneo e hegemônico, mesmo não sendo esse representado pela maioria. Não obstante, nas frestas das políticas implantadas, outras se

fizeram a fim de dar voz àqueles que estavam silenciados. Mas ainda há muito o que fazer, mais que um ato político, em se tratando de voz e vez a minorizados, em educação, aproxima-se à proposta de educação ambiental, para muito além do verde das matas e em favor do colorido da diversidade.

Língua e identidades, comprovadamente pelo percurso que aqui apresentei, são categorias indissociáveis. Logo, entender o Brasil como um país homogêneo implica fomentar políticas, inclusive linguísticas, em nome de apenas um grupo. Nesse sentido, a proposta de Oliveira (op. cit., p.25) vai ao encontro de uma visão necessária de Brasil multi/intercultural:

Conceber uma identidade entre a língua portuguesa e a nação brasileira sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e lingüísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato “lusobrasileiro”. Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquiar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma seqüência de denúncias a serem feitas. (OLIVEIRA, op. cit., p. 25)

Para além das políticas linguísticas nacionais (ou politicagens linguísticas como a de Aldo Rebelo), o Brasil tem se envolvido com políticas linguísticas transnacionais de língua, dada sua adesão, desde julho de 1996 (embora outros eventos anteriores tenham havido), à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que inclui Portugal e Brasil, além dos países da PALOP, Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e, mais tarde, passaram a fazer parte da comunidade: Timor-Leste, em 2002, que conquistara sua independência da Indonésia, e, em 2014, Guiné Equatorial.

Há três fases da geopolítica do português, conforme periodiza Oliveira (2013): (i) a das ditaduras, tanto portuguesa como brasileira, de guerras coloniais

em países africanos e de descolonização no âmbito da Guerra Fria (1930-1974); (ii) o período de transição, de retomada da democracia e de políticas de superação da desigualdade em decorrência de regimes políticos autoritários (1974 a 2014); (iii) e de integração, deslocamento parcial dos principais centros de poder, decorrências da globalização e crescimento da classe média, culminando maior acesso a bens e serviços de consumo.

Signorini (2013) relaciona a expansão da língua portuguesa com os modelos políticos vigentes em diferentes épocas: o colonialismo (modelo imperial português), o neocolonialismo (modelo nacional hegemônico) e o pós-colonialismo e descolonização (modelo transcultural, transnacional e transidiomático). Os dois últimos modelos cabem na periodização, de 1930 a pós 2004, apresentada por Oliveira (2013), quando forças bipolares da Guerra Fria estavam em jogo e, posteriormente à queda do muro de Berlim, quando a paulatina superação da desigualdade entra em cena, bem como as decorrências da globalização.

Sobre esse fenômeno, no contexto da América Latina, o português e o espanhol passam a aumentar sua visibilidade como línguas estrangeiras (ou adicionais) nos países que passam a fazer parte do MERCOSUL. Curioso ressaltar, também, sobre o português que, diferentemente do espanhol e do alemão, por exemplo, nenhum país lusófono faz fronteira com outro país falante da mesma língua (OLIVEIRA, 2013, p.56). Isso, no contexto latino-americano, dá ainda mais visibilidade ao Brasil, já que, como canta a poetisa de minha terra paulista, Maria Antonieta Pincerato, em seu poema “Lusofonia: rasgando o verbo”¹⁵, num intertexto com uma fala atribuída a Rui Barbosa:

O portunhol é o adstrato na fronteira:

“Toda a América “habla”, só o Brasil, fala.”

¹⁵ O poema, na íntegra, encontra-se disponível em
<<http://www.sorocult.com/palavrademulher/escritora.php?codigo=21>> Acesso em 29 mar.2016.

Ainda que hiperbólico, haja vista outras fronteiras com o Brasil onde o holandês, o inglês e o francês são falados, os versos de Antonieta ilustram a contingência de falantes dessas línguas irmãs, na América do Sul.

Sobre o período que vivenciamos, o pós 2004, Oliveira (2013, p. 62) faz a seguinte consideração:

(...) tem sido um período virtuoso para o crescimento da língua portuguesa, tanto internamente como externamente. Ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural mais sofisticados, mais viagens ao exterior e maior acesso à internet. Esses fatores fomentam maior interesse pelos países de língua portuguesa e, conseqüentemente, maior disposição para o aprendizado do idioma como língua estrangeira.

Feito esse breve percurso com o objetivo de mostrar que as políticas linguísticas brasileiras, em sua maior parte, privilegiaram uma língua homogênea e hegemônica, convido o leitor para atravessar o lado de lá da fronteira, para descobrimos como o Paraguai construiu uma nação bilíngue.

2.1.2 As Políticas Linguísticas no Paraguai

Quando se pensa no Paraguai, do ponto de vista linguístico, o que mais chama a atenção é o fato de ser um país bilíngue. Possivelmente, pode ser recorrente a pergunta, bem a estilo Policarpo Quaresma: por que nós, brasileiros, temos como língua oficial apenas o português, enquanto os paraguaios têm, além do espanhol, o guarani? Somente uma breve retomada do percurso histórico, cenário de embates sangrentos e ideológicos, podem dar respostas a essa pergunta.

Os países de colônia espanhola também sofreram parecido processo de laicização do ensino. Assim como no Brasil, os jesuítas perderam, talvez não tanto como aqui, o direito de exercerem seu ofício como mestres, valendo-se de

produções religiosas para o ensino da leitura e da escrita, tendenciosamente atravessado por um discurso religioso e domesticador do “bom selvagem”. Além disso, contribuíram, via missões jesuíticas, para a manutenção da língua e cultura indígena, ainda que com transposições da lógica cultural e religiosa europeia. Lógica essa que ganhou força nos anos pós-independência, depois de 1811, quando também houve um processo de europeização, juntamente com um processo lento de “castelhanização”:

“En la práctica y durante los primeros años de colonización, la sociedad paraguaya fue monolingüe guaraní, y los intentos por castellanizarla fracasaron siempre. (...) Sin embargo, paradójicamente, con la declaración de la Independencia de la Corona española comienza a desarrollarse una campaña más sostenida por la castellanización, y se inicia un bilingüismo guaraní-castellano, aunque “tímida y lentamente” (Melià, 1992: 108) (JIMÉNEZ, 2010, p. 44)

Tímido e lento foi (e ainda é) o processo de constituição de uma nação bilíngue. Os conflitos entre jesuítas, o governo e sociedade colonial também foram frequentes. Melià (1997, p. 220) aponta ao menos sete expulsões de jesuítas, ocorridas durante os séculos XVI e XX. As expulsões dos dois primeiros séculos se deram, em sua maior parte, por conflitos entre colonos, já que os jesuítas se opunham à escravidão dos indígenas. Quando não, o motivo era porque a Coroa espanhola oscilava entre os interesses da Coroa portuguesa, sendo que esta já começava a pôr em prática a reforma pombalina, que se estendeu pelo século XVII e contribuiu para dizimar povos indígenas no Brasil. No século seguinte, já no Paraguai nação, os jesuítas são expulsos porque havia uma lei nacional que não permitia comunidade religiosa no país e o *Instituto de Moral Universal e Matemáticas* havia se instalado na capital. Somente em 1927 é que os jesuítas retornaram ao Paraguai e, em 1969, seriam novamente expulsos, mas aos poucos, vitimados pela repressão ditatorial vigente.

Embora tenham sido tão recorrentes perseguições e expulsões, como ainda o guarani vingou e o espanhol não, ao contrário do tupi em relação ao português no Brasil? ZUCOLILLO (2000) argumenta que a falta de escolarização

nos primeiros séculos da colônia somados aos anos de chumbo do início do século XX foram os principais responsáveis pela manutenção da língua, inclusive de sua oficialização. Quanto à primeira causa, não há o que se discutir: um país em formação com população indígena, sem os processos formais de escolarização leiga, como sonhou Pombal para o Brasil, seria impossível. “*A partir de entonces el guaraní deja de ser lengua indígena y pasa a ser la de los conquistadores y sus descendientes, los paraguayos*” (JIMÉNEZ, 2010, p.17). Até porque, como vimos, os jesuítas foram estudiosos e incentivadores da língua guarani, visando ao propósito evangelizador da igreja. Já a ditadura, como poderia ter prestado esse bem (diria um discurso ecologista), mantendo a cultura do bárbaro (diria um discurso civilizatório)?

O argumento de Zucolillo (2000) reside no fato de que o discurso nacionalista – vigente nas ditaduras de Moríngio e Strossner - implantava uma política linguística de valorização do guarani como símbolo da identidade nacional. Com isso, instalou-se um movimento de resistência, movimento esse que teria se iniciado no século XIX, baseado nos ideais românticos de nação. Como a escolarização que houve foi um privilégio para poucos, o intento da “castelhanização” fracassou. A política linguística subsequente buscou valorizar o guarani como símbolo nacional, e não faltaram incentivos para que se tornasse, mesmo que timidamente, uma língua oficial da nação que surgia, renascida de uma devastadora guerra, a Guerra da Tríplice Aliança ou Guerra do Paraguai, como é mais conhecida entre os brasileiros.

Aliás, o pós-guerra contribui para essa atitude ufanista em relação à língua: “Durante esta guerra la lengua guaraní deja de ser lengua vulgar u adquiere un prestigio repentino como vehículo secreto y reserva militares, a la vez como distintivo o signo nacional, y se convierte en un arma más para la defensa.” (JIMÉNEZ, 2010, p.46)

Lenka Zajícová (2014), em seu livro, em edição Kindle, “El bilinguismo paraguayos: usos y actitudes hacia el guarani y el castellano”, também confirma que houve certa predileção pelo guarani no pós-guerra:

Así que tampoco parece posible hablar sobre el bilinguismo como hecho social en el siglo XIX, por lo menos hasta la Guerra de la Tríptica Alianza. Por su parte, el bilinguismo como doctrina nacional nace justamente después de la guerra, como intento de compaginar el hecho evidente del guaraní como lengua única de los paraguayos antes de la guerra, el desprecio por ella como “enemigo de todo progreso y civilización”, em palavras del besimanario *La Regeneración* em 1869 (cit. Em Genes Hermosilla 1978: 9), y la admiración por el castellano como lengua de civilización y modernidad.

Falar guarani, no avançar das primeiras décadas do século XX, foi passando a significar a apropriação da maior expressão nacional. Nos anos 40, durante o governo de Higínio Morínigo (1940-1948) e, principalmente no governo do General Stroessner (1954-1989), não se mediram esforços para subverter a imagem estigmatizada da língua indígena, em razão dos efeitos da fracassada “castelhanização”. Dentre as ações deste último, em defesa desse “território linguístico”, cabe listar: palestras de escritores em língua guarani, fim do castigo que havia em escolas a quem fizesse uso da língua¹⁶, obrigatoriedade da disciplina no ensino médio dos anos 70, legitimação da língua prevista na Constituição Federal de 1967, uso pelos canais de comunicação em massa.

No entanto, nem todos viam as atitudes do presidente como de bom grado. A rara sociedade letrada – em bom e alto castelhana - questionava a iniciativa popular de valorizar uma língua de origem indígena. Nesse duelo ideológico que se travou, constituiu-se a história das ideias linguísticas paraguaias. Zucolillo aponta a existência de duas visões: uma colonialista e outra anticolonista. Nesse embate, objetos como língua, cultura e história são ressignificados, considerando-se o lugar social dos sujeitos.¹⁷ Zucolillo sumariza essas visões com palavras-chave que representam o modo como diferentes

¹⁶ “Um importante indicio de esta nueva campaña por la castellanización, desarrollada por el Nuevo Estado Paraguayo, es la publicación de las Instrucciones para maestros de escuelas, en donde se prohibía el uso del guaraní en las aulas, y se admitía solamente el del castellano (Vellazquez, 1981: 135).” (JIMÉNEZ, 2010, p.44)

¹⁷ Mais adiante, tratarei de interincompreensão, na perspectiva de Maingueneau (2007). Tal visão muito se aproxima do que Zucolillo (2000, p. 36) sintetiza em seu quadro comparativo entre as visões dos sujeitos sobre os objetos aqui citados.

grupos olham para esse objeto, como num simulacro, que veremos mais a seguir. Adapto, abaixo, o quadro proposto pela linguista:

Objetos	Visão colonialista	Visão anticolonialista
Língua guarani	Atraso	símbolo nacional
Cultura europeia	fracasso da implantação	resistência à barbárie
Situação econômica instável	Consequência do atraso	represália à autonomia (Guerra de 1870)
História	impossibilidade de erradicar a barbárie local e implantar a cultura europeia.	possibilidade de escapar à barbárie europeia e implantar um sistema civilizado local.

Tabela 1 - Quadro das duas visões sobre as políticas linguísticas de Stroessner, adaptado de Zucolillo (2000, p. 36)

A leitura viabilizada pelo quadro permite deduzir que o governo em questão jogava com as identidades por meio da língua: embora não fossem representantes da classe popular, ganhavam adesão dela por enaltecerem símbolos nacionais, entre eles, a língua falada pela classe não escolarizada: “o que permite concluir coerentemente que os referidos governos interpretaram manifestações populares ao assumir a causa da língua e instituíram uma política, nesse aspecto, revolucionária” (ZUCOLILLO, 2000, p.38).

Houve, portanto, uma inversão da visão estigmatizada da língua guarani. E isso se fez por meio dos mesmos mecanismos utilizados para excluí-la, quando falada de um lugar social colonialista. O discurso pautado na erudição do espanhol, via escolarização, vai sendo adaptado ao guarani, que passa a ser como árvores, passível de ser preservado, via escolarização entre outras ações como as mencionadas anteriormente, dado origem a um discurso ecologista em favor da linguagem, a partir das categorias ou fórmulas: primitivo/evoluído; superior/inferior; bárbaro/civilizado. Logo, numa lógica nacionalista/ecologista: saber guarani significava retomar ao primitivo, ao puro e bom selvagem, o que torna o americano superior ao europeu, este bárbaro por suas ações que dizimaram populações indígenas. Sobre essa lógica é que a política linguística do guarani se desenvolveu.

Corvalán (1992, p. 22 citado por Zajícová, 2014, s.p.) corrobora essa construção ideológica do bilinguismo paraguaio:

La creciente conciencia lingüística del valor cultural de posser dos lenguas, uso más extensivo del guaraní em dominios lingüísticos extrafamiliares y la peculiaridad del fenómeno bilingüe nacional han contribuído al creciente orgullo e identidade de los paraguayos con respecto a la lengua nativa.

Por outro lado, a visão colonialista ainda persistia, ingênuo seria acreditar que o guarani triunfou tão facilmente, sem que contrários ao uso da língua se posicionassem, como fez o governador Lázaro de Ribera, ao final do século XVIII: “hemos llegado al extremo de que la lengua del Pueblo conquistado se la que domine” (MELIÀ, 1997, p.40). Chegar a esse extremo - de a língua do dominado vir a dominar – sugere o posicionamento de fracasso na imposição da língua e cultura europeias.

Mais ingênuo ainda seria acreditar que o guarani substituiu o espanhol em tudo. Melià (1997) nos diz que o castelhano, no Paraguai colonial, era a língua em que se rezava, a língua da administração pública, da política... O uso do guarani se restringia às relações familiares. Robin, 1967 (citado por ZUCOLILLO, 2000) narra um episódio ocorrido na constituinte de 1870, no pós-guerra da Tríplice Aliança, em que o deputado foi ridicularizado por propor que se falasse em guarani. Ao que parece, o deputado teve um tratamento muito parecido ao de Policarpo Quaresma, tendo, certamente, também, um “triste fim”.

Nas escolas, o guarani tardou a chegar, o que tornou-se uma estratégia excludente aos monolíngues de guarani, maioria no país e moradores das áreas rurais. Melià diz que o bilinguismo paraguaio chega a ser mais um “di-linguismo”, já que o uso do espanhol e do guarani está regido por fatores sociais ou regionais e não por um uso alternado e confluyente dos dois idiomas.

Pero seamos más exactos: el español de la clase media y elevada, cubre casi todo el campo de la expresión, ya sea

técnico, administrativo o coloquial (alguna que otra expresión guaraní engarzada en el lenguaje “culto” viene a colorear el castellano paraguayo, como un naranjo en flor surge en el calle créntica asfaltada; tiene su gracia); em cambio el guaraní no puede entrar en ciertos campos semánticos, concretamente aquellos de la ciencia y de la técnica. Incluso el que se dice y se cree bilingüe, no abordará nunca ciertos temas en la lengua indígena; sencillamente no puede, porque el hecho social no le permite. (MELIÀ, 1997, p. 48)

Além de ser uma língua ausente nas decisões do país e nos processos de escolarização, o guarani contava (e ainda conta) com relativa variação linguística, que é visto como um dificultador no processo de democratização. Melià aponta que havia dois guaranis respectivos aos seus “Paraguais”, um dos colonos e outro das reduções missioneiras. Havia também um terceiro guarani, o dos índios que se refugiavam no monte. Uma possível uniformização foi sendo ideologicamente construída durante os primeiros anos do século XX, quando o guarani passou por um frequente processo de gramatização¹⁸, em que se reproduzia o modelo de língua castelhana implantado pelo colono: “*Poco a poco, iba apareciendo un guaraní paraguayo con todas las características de lengua vernácula: lengua materna de un grupo dominado social o políticamente por otro que habla una lengua diferente* (UNESCO, 1954)” (MELIÀ, 1997, p.41).

Esse processo de gramatização do guarani ganhou força com as ditaduras do século XX e, teve um reforço extra, com a criação de diretrizes do MERCOSUL. Foi no período ditatorial paraguaio que o guarani se tornou língua da nação, por meio da Constituição de 1967. Mas somente na Constituição de 1992, já no Paraguai democrático, é que a língua é co-oficializada, juntamente com o espanhol. Em 1994, é lançado, pelo Ministério de Educação Paraguaio, um Plano de Educação Bilíngue (PEB) que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de ambas as línguas, na educação básica.

¹⁸ “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. (AUROUX, 1992, 65)

O lançamento do plano foi precedido e coincidiu com uma série de políticas linguísticas no âmbito do MERCOSUL: reuniões em Buenos Aires, Montevideu e Brasília celebraram protocolos de intenções e formaram-se comissões de ministros de educação dos países membros, o que culminou no Plano Trienal de Educação para o MERCOSUL, em 1992. Acordos foram celebrados, em 1994, para o reconhecimento de títulos, além de um protocolo de integração. Em 1996, um documento de metas para educação foi formalizado entre os países.

Essas políticas educacionais e linguísticas se deram, certamente, em decorrência de uma demanda global, muito mais do que latino-americana. Na reunião das Nações Unidas, em 1995, em Copenhague, concebia-se a educação e a cultura, muito mais do que um direito, alavancas essenciais para o desenvolvimento econômico. Logo, a preocupação social de reverter os resultados desastrosos em educação, na América Latina, foi atravessada por um interesse econômico. Dadas as comunidades indígenas existentes, uma educação que falasse a língua do aluno fez-se, mais do que nunca, necessária. Estava criada a necessidade e o reconhecimento de se ofertar uma educação bilíngue aos povos que estiveram, durante muito tempo, ilhados por não falarem a língua da escola.

Diferentemente do Brasil, o Paraguai possui uma língua de origem indígena falada pela maioria da população. O bilinguismo paraguaio ocorre, de fato, entre 32,6% (guarani L1/castelhano L2) e 25,5% (castelhano L1/guarani L2) da população. As línguas guarani e castelhano convivem no mesmo espaço não necessariamente havendo sujeitos bilíngues, mas extremos monolíngues. Além disso, há uma parcela de 1,1% que não fala castelhano nem guarani, conforme se pode visualizar no gráfico com dados do Censo de 2002:

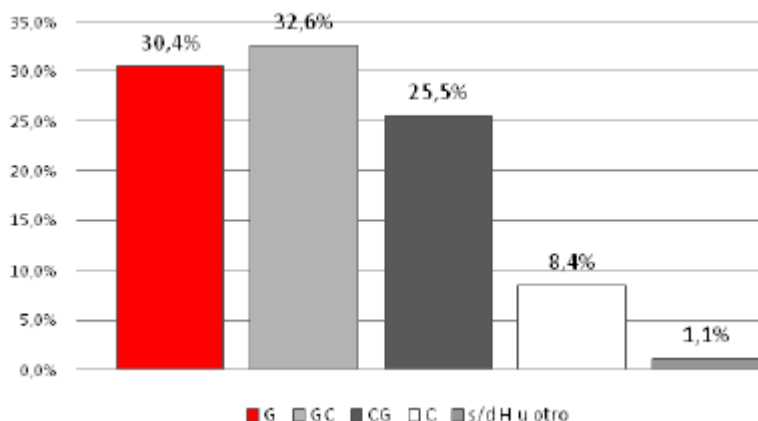


Figura 9 – Uso de línguas faladas nos lares paraguaios

Fonte: PARAGUAY, 2014, p. 46

Esse cenário, somado às demandas globais da educação é que levou o Paraguai a propor seu Plano de Educação Bilíngue, em 1994. Em documento oficial do governo paraguaio, o PEB, 20 anos após sua implantação, foi avaliado positivamente, ainda que com uma série de percalços que têm impossibilitado sua efetiva implantação, principalmente pelo fato de haver extremos monolíngues que se refletem em extremos rural-urbano, em que o primeiro se sobrepõe pelo uso do guarani e o segundo pelo uso do espanhol. Essas dicotomias levaram o MEC paraguaio a propor planos de educação bilíngue que transitem no *continuum* guarani-castelhano ou castelhano-guarani. Assim, uma escola que tem alunos e professores mais proficientes em guarani, seguiria a proposta A; outra que fizesse mais uso do castelhano, se enquadraria na proposta B; as escolas que já tivesse alcançado o contexto bilíngue desejado, seguiria a proposta C. A seguinte imagem sintetiza esse plano:

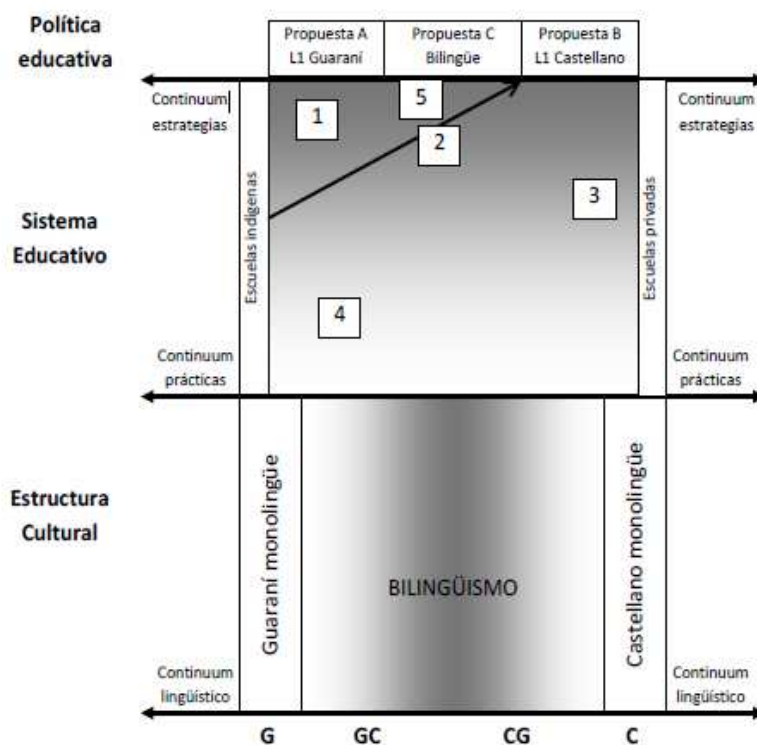


Figura 10 – Tipos de escolas, estratégias e práticas linguísticas

Fonte: PARAGUAY, 2014, p. 117

Os números de 1 a 5 referem-se aos tipos de escolas que, além dos números, são categorizadas com os seguintes agrupamentos: (1) escola combatente, é de tradição monolíngue guarani, rural; (2) escola afirmativa, totalmente oposta à anterior, é urbana e busca minimizar o uso do guarani, até mesmo porque o entorno e os alunos são falantes de castelhano; (3) escola pragmática, tem alunos falantes de guarani que, ao chegarem na escola, há um trabalho para torná-los proficientes em espanhol, sem abandonar o guarani; (4) escola realista, são de contextos rurais, com entorno e alunos falantes de guarani, mas que ensinam em espanhol, pensando na necessidade da aquisição da língua para que os alunos possam ocupar espaços de cultura hispânica; (5) escola negociadora, se localiza nas cidades do interior, onde há falantes de guarani, mas a influência das cidades grandes também é grande, portanto, fala-se espanhol

2.1.3 Políticas Linguísticas para a fronteira

Se no país, como um todo, políticas linguísticas com um viés mais ecológico, de preservação e manutenção das línguas à beira da extinção (se é que elas se extinguem ou se modificam), são raras; mais raras ainda são políticas voltadas às línguas faladas na fronteira do Brasil com outros países. Pereira tem trabalhado desde sua dissertação de mestrado, defendida na UFMS, em 1997, até seu doutorado, defendido em 2002, na USP, com a temática das escolas de fronteira (PEREIRA, 1997;2002). A professora relata que, em 2004, foi procurada pela equipe da revista Nova Escola para tratar da realidade dessas escolas: “observamos que não havia iniciativas de abrangência nacional, isto é, por parte do Ministério de Educação” (PEREIRA, 2009, p. 56).

Como já apontei na introdução, as escolas da margem do Brasil sempre estiveram à margem. Faltaram políticas específicas para essa realidade. Buscou-se, na maior parte das vezes, garantir, no máximo, o direito universal à educação, sem levar em conta as idiossincrasias dos diferentes contextos. Como política linguística que caminha em direção contrária a essa lógica homogeneizante, surge, em 2005, o projeto Escolas Bilíngues de Fronteira, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), como parte dos diálogos com o governo argentino, primeiramente.

A ação propriamente do projeto consiste em dar mobilidade aos professores de ambos os países, para que vivenciem a realidade dos países vizinhos. Ainda que o projeto tenha se iniciado, como um projeto piloto, em 2005, nas cidades de Dionísio Cerqueira-SC e Bernardo Irigoyen, na Argentina, os trâmites para sua consolidação iniciaram em 2003, por meio de acordos celebrados entre os então presidentes dos respectivos países, graças a políticas exteriores consolidadas pelo MERCOSUL e seu setor de educação.

No âmbito do referido bloco econômico, o projeto passou a fazer parte da agenda do Plano de Ação 2006-2010, a partir das discussões do grupo de

trabalho do Setor Educacional do Mercosul, quando incluiu os países participantes do bloco Uruguai, Paraguai e Venezuela (SAGAZ, 2013).

Em Ponta Porã, somente uma escola estadual havia participado do então projeto (agora programa), sob a assessoria do IPOL (Instituto de Políticas Linguísticas), sediado junto à UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Trata-se da Escola Estadual João Brematti Calvoso, localizada na avenida Brasil, a qual é paralela à avenida Internacional, limítrofe com o território paraguaio. Atualmente, a escola oferece o ensino fundamental, em seus dois níveis, e ensino médio, além das modalidades de educação de jovens e adultos e programas extracurriculares como o “Jovem Aprendiz” e atividades dentro do programa “Mais educação”.

Em 2011, a escola participou do projeto fazendo o “cruce” de professores com a escola paraguaia “Defensores del Chaco”. No ano seguinte, em razão do impeachment do presidente Lugo e consequente saída do país do MERCOSUL, o programa foi cessado, sendo impedido de ser realizado, permanecendo assim até o ano de 2013.

Em decorrência da assessoria do IPOL, foram realizados diagnósticos sociolinguísticos na referida escola, durante o ano de 2011. E, durante o ano de 2012, o Instituto, por meio do grupo Observatório da educação de fronteira, realizou diagnóstico sociolinguístico em duas escolas municipais de Ponta Porã, em contraponto com mais duas escolas no estado de Rondônia e outra no estado do Acre, que culminou na publicação dos já citados “Mapas Linguísticos” (SAGAZ e MORELLO, 2012).

Desfeito o impasse diplomático com o Paraguai, em 2014 o MEC retomou as atividades do agora Programa (não mais projeto) Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Dessa vez, sob a assessoria das universidades federais. No caso do Mato Grosso Sul, na região do Cone Sul, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) esteve à frente do programa. Na ocasião, pude atuar como coordenador adjunto, responsável pela interlocução entre as escolas participantes no município e a universidade gestora, durante os curtos meses de setembro a dezembro daquele ano.

Na retomada, novos municípios e escolas passaram a participar. Além de Ponta Porã, aderiram ao empreendimento os municípios fronteiriços vizinhos: Aral Moreira, Amambai, Antônio João, Coronel Sapucaia e Mundo Novo. Do lado paraguaio, além de Pedro Juan Caballero, aderiu ao programa o município de Capitán Bado.

Tabela das escolas participantes no PEIF-2014

Tabela 2 – Escolas participantes do PEIF/UFGD, ano de 2014.

Município brasileiro	Escola brasileira	Escola paraguaia (cruce)	Município paraguaio
Aral Moreira	Escola Municipal Adroaldo da Cruz		
Aral Moreira	Escola Polo Municipal Indígena Arandu Renda Guarani Kaiowa		
Coronel Sapucaia	E.M. Maurício Rodrigues de Paula	Escuela Eugenio Agaray	Capitán Bado
Coronel Sapucaia	E.M. Fernando de Souza Romanini		Capitán Bado
Coronel Sapucaia	E. M. Ruy Espindola		Capitán Bado
Mundo Novo	Escola Polo Municipal Carlos Chagas e Extensão José Honorato da Silva		Salto del Guairá
Ponta Porã	E. E. João Brembatti Calvoso	Escuela Básica 290 - Defensores Del Chaco	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	E.P.M. Ignez Andreazza		Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	E. Polo Mul João Carlos Pinheiro Marques		Pedro Juan Caballero

Fonte: <http://peifufgd.blogspot.com.br/p/cidades-atendidas.html> (com adaptações)

Ponta Porã	E.P.M.R. Osvaldo de Almeida Matos		Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus	Centro Regional de Educación Dr. Raúl Peña	Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	Escola Municipal Rural Nova Conquista		Pedro Juan Caballero
Ponta Porã	Escola Municipal Rural Juvenal Froes		Pedro Juan Caballero

Durante a implantação e ampliação do projeto, foram oferecidas oficinas, aos sábados, para os professores das escolas credenciadas. Também foram realizadas visitas a cada uma das escolas com vistas à realização de um diagnóstico sociolinguístico. A pesquisadora responsável, Ana Helena Fiamengui, doutoranda na linha de Sociolinguística, na UNESP de São José do Rio Preto, e professora de Língua Portuguesa/Língua Espanhola, no IFSP, campus Presidente Epitácio, adotou a seguinte metodologia: aplicava questionários com perguntas fechadas às crianças e aos pais; em outro momento, contava histórias em língua espanhola, avaliando a interação dos ouvintes, de modo mais qualitativo; em seguida, fazia reuniões com alunos, pais e professores, separadamente.

Do tempo de atuação de Ana Helena Fiamengui no PEIF, relativamente curto, foram apresentados três relatórios do diagnóstico sociolinguístico: dois de escolas municipais de Ponta Porã e outro da escola municipal de Mundo Novo. Sobre as primeiras, em especial, são ilustrativas da diversidade cultural da fronteira e valem a pena destacar alguns pontos observados, ainda que as escolas não sejam diretamente objeto desta tese.

A escola municipal Graça de Deus que também fica na mesma rodovia do IFMS e que, inclusive, recebe alunos dessa localidade, chama a atenção para a diversidade local: há alunos indígenas, filhos de fazendeiros e filhos de trabalhadores rurais das fazendas ao redor. Os alunos indígenas são

matriculados no período da tarde, até o quinto ano, quando têm o primeiro contato com língua portuguesa. Após esse período de “adaptação” são integrados com as turmas do período matutino, seguindo as séries subsequentes.

No período da tarde, entrevistamos o professor indígena, que leciona para o 1º ano indígena. Ele diz ser da aldeia e dar aula há oito anos no município de Ponta Porã. Afirmar, ainda, que as crianças chegam à escola sem falar português. Na aldeia Lima Campo, ou Jatai-Guari, a etnia é guarani-kaiová e há cerca de 85 famílias. Na aldeia, a língua falada é o guarani com alguns dialetos diferentes. O docente tem filhos que estudam na escola, e afirmou que primeiro lhes ensina o guarani, que é falado em casa, e depois aos poucos vão aprendendo o português (FIAMENGUI, 2014a, s.p.)

A diversidade da outra escola, a Escola Municipal Rural Nova Conquista, fica por conta de sua localização bastante *sui generis*, dentro de um dos maiores assentamentos de reforma agrária do país, o assentamento Itamarati. Todos os alunos, professores e funcionários são moradores do assentamento, que dista 45 quilômetros do centro de Ponta Porã.

Chamou a atenção um aluno do 3º ano que, questionado se falava espanhol, afirmou que não, mas posteriormente, afirmou falar “paraguaio”, demonstrando que eles não compreendem os dois termos como sinônimos. Também nos chamou a atenção uma aluna do 4º ano que respondeu a todas as perguntas que lhe foram feitas em espanhol, falando perfeitamente. Apesar de ela afirmar que falava “un poquito” de espanhol, talvez por ainda não ter tido instrução escolar, e que apenas sua avó falava essa língua com ela, ela se expressou muito bem nessa língua. Mesmo quando há pais de origem paraguaia, os filhos escutam predominantemente português. Nesse sentido, parece haver o que as professoras relataram durante a entrevista: vergonha em falar que são paraguaios, que ora se dá por medo de perder as terras do assentamento, já que o assentamento é brasileiro, ora por medo de perder o direito à escola no Brasil que, diferentemente do Paraguai, fornece merenda, uniforme e material escolar a seus alunos (FIAMENGUI, 2014b, s.p.).

Nessa escola, a diversidade e o multilinguismo parece existir em menor grau do que a escola Graça de Deus. Interessante que ambas distam a mesma quilometragem do centro da cidade, em direções opostas. Segundo o questionário aplicado, os que se declaram bi/trilíngues são:

A grande maioria dos alunos afirma dominar apenas o português (88,5%), enquanto 9% (8 alunos) afirma dominar o português e o espanhol e apenas 1% (1 aluno) afirmou dominar os três idiomas (português, espanhol e guarani) (FIAMENGUI, 2014b, s.p.).

Ao final das atividades do PEIF do ano de 2014, sob o título “Redesenhando a fronteira: línguas, culturas e transculturalidade no PEIF/UFGD”, realizou-se o SEIMULTI (Seminário Internacional de Multilinguismo e Interculturalidade). Na ocasião, professores participantes do projeto puderam expor os resultados e os efeitos da ação formativa em suas práticas pedagógicas. Um dos professores, Vitor Rubens Gonçalves, da Escola Adroaldo da Cruz, de Aral Moreira, relatou sua experiência de bilinguismo português/guarani. Relatou que a mudança de código em sala de aula é uma prática recorrente e o fato de ser trilíngue torna-se relevante e necessário para garantir o sucesso nos processos de ensino-aprendizagem. Disse, ainda, que em sua formação na educação básica, recebia punições e era vítima de chacota por falar guarani na escola, o que Berger (2015) tem chamado de práticas de interdição do uso de línguas maternas, que não o português. Hoje, com a presença de práticas multilíngues pelo professor, essa postura tem mudado.

Efeitos de certa interdição linguística ou invisibilidade de certas línguas favorecem o isolamento. No relatório de Fiamengui (2015), vê-se no PEIF, também, a mesma expectativa do professor Vítor:

O diretor da escola afirma, ainda, que a escola já recebeu crianças que não falavam português, e que, muitas vezes, essas crianças se isolam. Ressalta, nesse sentido, que acredita que o

PEIF contribuirá para mudar o estigma do guarani e do espanhol, que ainda existe.

Na ocasião, também houve apresentações culturais tanto as tradicionais danças paraguaias, como também, apresentações indígenas da escola indígena participante do programa. Além de uma oficina sobre metodologia de projetos, oferecida por professores da UFFS (Universidade Federal Fronteira Sul), envolvidos no PEIF daquela localidade, a pesquisadora responsável pelos diagnósticos sociolinguísticos apresentou dados preliminares de sua pesquisa em andamento.

Como visto, o histórico de implantação de políticas linguísticas na fronteira é bastante recente e curto. O PEIF parece ter sido a única ação pontual com vistas à valorização da diversidade cultural fronteiriça. Infelizmente, desde 2015, devido aos cortes orçamentários, o programa encontra-se estagnado. Somente atividades isoladas, nada oficiais do ponto de vista de veiculação com um programa e com repasse de recursos humanos e financeiros, têm sido desenvolvidas pelas escolas participantes.

A falta de política linguística, por si só, já é uma política linguística. Uma vez que implica escolhas e está pautada na invisibilidade de grupos minoritários (ou minorizados) que são destituídos de voz e do direito de aprender e ensinar em sua língua. Nesse sentido: “a ausência de uma política linguística de Estado constitui, em si mesma, uma política linguística de Estado” (Maher, 2012, p. 8)

Há, no entanto, ações que buscam dar visibilidade – por diferentes e desconhecidas razões – a línguas à margem das políticas. O município de Tacuru, no estado de Mato Grosso do Sul, é um dos poucos a co-oficializar uma língua indígena no Brasil. Com vistas a conhecer as políticas implantadas nesses municípios e a troca de experiências entre eles, em setembro de 2015, foi realizado o I Encontro Nacional de Municípios Plurilíngues, em Florianópolis, promovido pelo IPOL.

Os momentos parecem ser outros para implantação de políticas linguísticas. Por meio de movimentos sociais e do ciberativismo, grupos têm se

feito ouvir em sua língua. Mas ainda há muito a ser feito. Feito este breve histórico de políticas linguísticas no Brasil e no Paraguai, bem como na fronteira, passo a expor conceitos norteadores à discussão desta tese. O primeiro deles diz respeito ao cerne que institucionaliza as políticas e que garante sua manutenção: a ideologia linguística.

2.2 IDEOLOGIA LINGUÍSTICA

A noção de ideologia linguística é crucial para este trabalho. Isso porque é a partir dela que as representações sobre as línguas vêm à tona. Portanto, para fomentar políticas linguísticas é necessário, antes, que se invista em estudos focados no entendimento da complexidade de representações que se constroem em torno das línguas — bem como das ideias construídas sobre elas —, quer seja por falantes, grupos organizados da sociedade civil ou governantes.

A expressão ideologia linguística tem sua gênese na Antropologia Linguística e, conforme Kroskrity (2004) e McCarty (2011), foi usada pela primeira vez em 1979, por Michael Silverstein. Esse linguista assim a definiu: “...sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use”. Com o tempo, outros linguistas foram se apropriando do conceito, como Woolard (1998, p.3), que define ideologias linguísticas como “ideias sobre a língua(gem) e sobre como a comunicação funciona enquanto processo social”. E, por fim, Kroskrity (2004, p.498) que categorizou ideologia linguística, de modo mais sumarizado como “crenças ou sentimentos sobre as línguas em uso na sociedade.” Esse mesmo autor sugere a existência de muitas dimensões convergentes de ideologia linguística. Para fins metodológicos, Kroskrity apresenta cinco níveis para a percepção da ideologia linguística, as quais revisito brevemente a seguir.

O primeiro nível diz respeito ao fato a de ideologia representar o interesse de determinados grupos sociais e culturais sobre a língua. Nesse sentido, o autor destaca que juízos de valor sobre as línguas são pautados em experiências sociais e está, geralmente, atrelado a interesses políticos e econômicos.

Modelos standardizados de língua são respaldados por ideologias de grupos de prestígio social. Por esse viés, pouco importa a eficiência comunicativa das interações, o que está em jogo é a associação dos usos linguísticos com classes econômica e politicamente favorecidas, de modo a perpetuar o status de privilégio de grupos de interesse.

Já no segundo nível, atenta-se para o fato de que a multiplicidade de ideologias é reflexo da estratificação social, que é múltipla. As ideologias linguísticas podem variar de acordo com fatores como faixa etária, gênero, classe social, além de outros de ordem interna, como posicionamentos políticos e religiosos. Para ilustrar a influência da política nas ideologias linguística, Kroskrity (2004) cita o trabalho de Errington (1998), o qual preconiza que o uso de termos arcaicos e arcaizantes do velho javanês e do sânscrito, na língua indonésia, como ferramenta de construção de uma identidade nacional, opondo-se ao uso de termos ingleses. Considerando nossa realidade brasileira, é possível exemplificar esse nível com os discursos polêmicos em torno dos termos presidenta/presidente. Muito se falou sobre o primeiro termo, por tendências normativas da linguagem, que a palavra 'presidenta' seria uma invenção não prescrita na norma culta, já que não há feminino para lexias de mesma formação como estudante, residente... Já discursos com posicionamento em favor do governo Dilma e do PT, fazem questão de marcar 'presidenta', como diferenciador do gênero, talvez para deixar bem marcado que se trata da primeira mulher a governar o país. O uso dos dois termos parece variar de acordo com os posicionamentos pró e contra o governo federal vigente.

Apoiado nas noções de consciência discursiva e consciência prática, proposta por Giddens (1984), Kroskrity (2004) propõe que se considerem, num terceiro nível da ideologia linguística, variações de consciência dos falantes em detrimentos dos espaços ideológicos que esses ocupam. O autor cita, como exemplo, o patrocínio estatal para a publicação de obras em Swahili, na Tanzânia, em razão de uma política de valorização da língua em detrimento de outras estrangeiras. Portanto, os escritores publicavam naquele idioma não por livre escolha, mas por necessidade do apoio estatal. Assim, o espaço ideológico era determinante em relação ao uso linguístico. Em se tratando da realidade

brasileira, interessante citar o estudo de Vogt e Fry (1996) sobre a cupópia, língua falada na comunidade quilombola do Cafundó, em Salto de Pirapora. Ali, os costumes e tradições africanas, de origem banto, foram mantidos pelo grupo católico/sincrético, a família Caetano, classificado como cigarras, em alusão à fábula da cigarra e da formiga. Enquanto que o outro grupo da comunidade, evangélicos, os Pires, optaram por negar a cultura africana, levando uma vida mais disciplina aos moldes do mundo capitalista, sendo, portanto, o grupo das formigas. Certamente, o posicionamento ideológico no que se refere à língua cupópia, ou seja, a escolha por ser falante dela ou não, apresentaria variação entre esses grupos, em razão dos espaços ocupados.

O quarto nível diz respeito ao fato de as ideologias linguísticas mediar a relação entre a estrutura sociais e os usos que se fazem da língua(gem). Essa mediação dá corpo a uma série de performances identitárias que marcam um modo de existir pela linguagem. Isso permite, por meio da consciência dos falantes e escritores, fazer com que os sujeitos marquem o pertencimento a determinados grupos sociais por meio de indexicalizações linguísticas ou discursivas. Para ilustrar esse nível, Kroskrity cita o trabalho de Irvine e Gal (2000) que apontam três processos semióticos que funcionam como índices de ideologia linguística: a iconicização, a recursividade fractal e o apagamento.

No referido trabalho, são citados como exemplo de iconicização os cliques das línguas africanas. Posicionamentos de linguistas, calcados no etnocentrismo, entendiam que tais cliques eram imitação de sons de animais e não unidades fonológicas. De mesmo modo, a diversidade linguística dos Balcãs já foi entendida como caos, exatamente por não atender a um único padrão de língua, como era a necessidade dos Estados-nação em formação.

A recursividade fractal consiste em fazer refletir na linguagem ícones de outras culturas para marcar posicionamentos novos. Ainda sobre os cliques, Gal e Irvine (2000) aludem a outras etnias africanas que se apropriam dos cliques para substituição de outras lexias e para marcar respeito, em outras culturas. Talvez, o uso de estrangeirismo no Brasil possa constituir recursividade fractal. É comum na paisagem linguística (SHOHAMY, 2012) dos shoppings e do

comércio de um modo geral o uso de palavras em inglês, como *delivery*, *70% off*, usos de aposto para indicar genitivo... Esses usos, possivelmente, estariam atrelados a certo prestígio social inerente ao uso do inglês. Portanto, seriam incorporados na cultura brasileira, indexicalizados nos usos linguísticos para produzir outro sentido (ASSIS-PETERSON, 2008).

O apagamento é a estratégia de negar a visibilidade de terminadas identidades em detrimento de outras, por meio de práticas languageiras. Os processos de gramatização (AUROUX, 1992) tendem a fazer o apagamento de variantes minoritizadas para construir um padrão ideal, virtual de língua. Por meio de ideologias hegemônicas, usos não reconhecidos por certos grupos tendem a ser apagados; passa-se um rolo compressor na diversidade para compacta-la em moldes ditados pelo Estado ou por outras instâncias.

Essa última estratégia antevê o quinto nível, que é o que me parece mais interessante, em se tratando dos propósitos deste projeto de pesquisa. Ele diz respeito aos usos da linguagem como ferramenta diferenciadora de grupos sociais, marcando identidades. Kroskrity (2004) argumenta, citando outros trabalhos, que o nacionalismo criou uma língua que foi divulgada via processos de escolarização, contribuindo para diferenciar sujeitos letrados de não letrados. Em contrapartida, outros movimentos de resistência começaram a surgir, negando padrões estabelecidos pelo Estado. Cita, como exemplo, um povo chamado Tewa, que vive no nordeste do Arizona e que resiste a empréstimos linguísticos. Por outro lado, há quem celebre o hibridismo, como os porto-riquenhos de Nova Iorque, que fazem uso de *code-switching* como estratégia marcadora de sua identidade. Em se tratando de hibridismos, parece haver movimentos de Tradição (resistência) e Tradução (ressignificação), conforme postula Hall (2005) e que retomarei mais adiante.

Nos parágrafos anteriores, explorei, sumariamente, os cinco níveis preconizados por Kroskrity (2004) para explorar a ideologia linguística e, na medida do possível, busquei ilustrar com exemplos abasileirados. É importante frisar que, apesar da diversidade de caminhos para apreendê-la, o fim dos estudos em ideologia linguística acaba não sendo a língua por si mesma, mas

as relações entre identidade e poder que se travam em torno dela (WOOLARD, 1998).

McCarty (2011) aponta que, ao tratar de ideologia linguística, é importante relacioná-la com políticas linguísticas. As políticas linguísticas são mencionadas a partir da referência à metáfora das camadas de cebola, proposta por Ricento e Hornberger (1996). Assim como uma cebola apresenta várias camadas, as políticas linguísticas se constituem como um todo (um bulbo) que é um somatório de agentes que interagem entre si, por diferentes caminhos.

Estudar a ideologia linguística por esse viés é um dos percursos possíveis. McCarty (2011) sugere ainda que se some ao estudo das políticas linguísticas, a etnografia. Por meio dela, pode-se incluir o ponto de vista dos usuários sobre as políticas linguísticas. Assim, os estudos nesse campo deveriam contemplar as dimensões micro, meso e macro das relações envolvidas nos processos de planificação e implantação de políticas linguísticas.

Ainda sobre a possibilidade de alguns caminhos teórico-metodológicos para explorar a diversidade de ideologias linguísticas, Woolard (1998) aponta estratégias metapragmáticas, como a etnografia da fala; o viés da variação e mudança, no caso de estudo de línguas em contato; ou estudos históricos e historiográficos.

Independentemente do percurso teórico que se adote, o relevante de estudar ideologia linguística e sua materialidade em discursos do presente é “avaliar os ganhos políticos, epistêmicos e éticos de tais teorizações para as pragmáticas de nossas vidas” (MOITA LOPES, 2013, p. 104).

2.3 REPRESENTAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE

Para produzir sentido sobre os objetos do mundo, as pessoas fazem uso da linguagem, não só da escrita, mas de uma diversidade de códigos semióticos. Ultimamente, inclusive, por meio do pixel, nos contextos digitais. Viver é produzir sentido o tempo todo. Mas não bastam signos e interlocutores. É preciso,

também, incluir esses interlocutores que produzem sentido, via linguagem, no universo cultural do qual eles fazem parte.

Ao interagir, os sujeitos trocam e constroem sentidos. Isso vale dizer que eles representam. Assim, representação vem a ser a conexão entre sentido e linguagem, imbricados numa trama cultural. De acordo com Hall (1997, p. 15) a representação “é parte essencial do processo pelo qual os sentidos são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”.¹⁹ Em suma, podemos sintetizar a representação pela seguinte “equação”: representação = (linguagem + sentido) cultura.

Hall aponta que, nos Estudos Culturais, a vertente construtivista de representação é mais produtiva, embora haja mais dois vieses teóricos para se abordar a representação: a abordagem reflexiva e a intencional. A primeira crê na capacidade de a linguagem refletir, como um espelho, os objetos do mundo a serem representados; a segunda sugere que há sempre um sujeito com vontades por trás de uma representação, sendo ele “dono” da linguagem e do que pretende representar. Entender a representação por uma abordagem construtivista implicaria reconhecer que os objetos sociais a serem representados não estão dados, prontos; pelo contrário, estão em constante ressignificação a cada interação social. Assumir esse posicionamento não equivale a dizer que os sujeitos representam por suas vontades próprias. Ao contrário, representam em conformidade com mapas conceituais compartilhados numa dada cultura. Mas o que vem a ser cultura?

O termo cultura tem, ao longo da história, assumido muitos sentidos. Ou, para usar o conceito em questão, muitas representações. Talvez a representação mais recorrente no senso comum seja a de cultura como saberes consolidados por grupos de prestígio, ao longo da humanidade. Ser “culto” representaria, portanto, ser dotado de uma gama de saberes que diferenciariam aqueles que passaram por um processo de escolarização e de consumo de bens culturais, por exemplo. Essa representação de cultura é discutida por Cuche (2002) que

¹⁹ “Representation is an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture”.

explica que o conceito teve sua origem na França do século XIX, quando o utilizavam quase que como sinônimo de “civilização”, atribuindo-lhe um sentido elitista e individualista. Esse modo de entender cultura ainda tem tanta força na contemporaneidade que, inclusive, foi constatado por Márcia Andrea dos Santos (2010), no discurso de professores em um curso de formação continuada no Paraná.

Com o surgimento das Ciências Sociais, com Durkheim, já no início do século XX, o termo cultura começa a ser revisto, alcançando seu ápice com a escola americana, principalmente via Franz Boas. Os Estados Unidos, por ser uma nação com matizes culturais mais diversificadas em seu processo de formação de estado-nação, contribuíram para um olhar menos eurocêntrico sobre a cultura, como ocorria na França. Com isso, o outro (indígena e imigrante, principalmente) passa a fazer parte das discussões sobre cultura. Acrescente-se a isso, como insiste Cuche (2002) a invenção da etnografia por Malinowski.

Na França, a antropologia cultural americana não obteve muitos seguidores. Claude Lévi-Strauss, no final dos anos 40, empreendeu uma busca por fatores delineadores de uma cultura que fosse “capital comum” da humanidade, sem recorrer a estratégias extremamente biologicizantes, como ainda estava em voga. Para isso, baseou-se na Linguística como ciência-piloto naquele contexto, a fim de integrar aspectos físicos e culturais para a construção de uma nova antropologia (DOSSE, 2007). Estaria criada a análise estrutural da cultura.

Assim como na Linguística, na Antropologia, os estudos estruturalistas tiveram força significativa na abordagem de objetos culturais. Conforme explica Bauman (2012, p.192): “na busca de leis gerais necessárias que regulam a cultura humana, podemos agora descer até o sistema inconsciente que precede e condiciona todas as escolhas socioculturais específicas, passíveis de uma abordagem empírica”.

Embora tenham contribuído teórica e metodologicamente para fundar novas disciplinas, tais posicionamentos contribuíram para consolidar uma visão mais estática e sistêmica da cultura. O deslocamento – premissa para o fazer etnográfico – permitiu, depois de Malinowski, pensar a cultura para além dos

moldes hierarquizantes, herança iluminista. Esses procedimentos colocaram em prática os tão caros conceitos de relativismo cultural e etnocentrismo, ajudando a romper com modelos exclusivamente canônicos de cultura.

Por outro lado, a tendência reforçou o surgimento de “ilhas de cultura”, a serem exploradas por antropólogos. A cultura passou a ter um trato coisificado, estático, ganhou forma de um objeto a ser estudo por meio de procedimentos como o etnográfico. Isso representou um avanço grande às ciências humanas e sociais de modo geral. Todavia, com a intensificação dos movimentos de diásporas, iniciados bem antes do século XIV (HALL, 2009, p.57), que culminaram com os movimentos de globalização, favoreceu-se a percepção de cultura não mais como esse objeto estático, mas sim, como um construto dinâmico e em constante reconstrução.

As “ilhas de cultura” não estão mais tão distantes como se pensava no início dos estudos etnográficos. Agora elas estão aqui e ali, no cotidiano, inclusive, são movediças e deslocam-se formando ilhas híbridas, novos territórios. As viagens antropológicas podem ser feitas a partir da observação acurada das relações sociais:

Quando Malinowski deslocava-se para uma sociedade não europeia ou quando Margaret Mead deixava os Estados Unidos e viajava para Samoa, tratava-se de indivíduos que faziam o esforço de comunicar-se com outra sociedade, caracterizada por sua vez por uma forte homogeneidade interna. Hoje, milhões de pessoas vão de um lado para o outro frequentemente, vivem de forma mais ou menos duradoura em cidades diferentes daquelas em que nasceram e modificam seu estilo de vida ao mudar de contexto. Estas interações têm efeitos conceituais sobre as noções de cultura e identidade: para usar a eloquente fórmula de Hobsbawm, agora “a maior parte das identidades coletivas são mais camisas do que pele: são, pelo menos em teoria, opcionais, não iniludíveis” (Hobsbawm, 1997, p. 24, *apud* Alsina, 1999, p.55) (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 44).

García Canclini (2009) e Bauman (2013) reconhecem o papel de Bourdieu [1979] (2007) como inovador no trato da cultura exatamente por relacionar

cultura e sociedade. Sua obra *La distinction*, diz Bauman (2013, p. 12), “virou de cabeça para baixo o conceito original de ‘cultura’, nascido no Iluminismo e desde então transmitido de geração em geração”. A partir dos estudos do sociólogo francês, a cultura é estudada levando-se em conta a estratificação social e os valores/sentidos que as diferentes classes atribuem a determinados objetos culturais. Um exemplo disso é seu estudo sobre a apropriação da fotografia pela classe média como modo de registrar viagens e eventos familiares que os distinguiriam de sujeitos de classes inferiores.

Embora a relação cultura e sociedade, pensada pelo viés da estratificação social, tenha contribuído para um avanço de paradigmas em se tratando de estudos da cultura, Bauman (2013) faz críticas à abordagem de Bourdieu. Tais críticas se apoiam no fato de que esse último tenha tomado como objeto de estudo uma fase em que a cultura era, de fato, mais estática. As “fotografias” sociológicas do estudioso francês vislumbraram o pôr-do-sol de uma concepção e prática de cultura que se encerrava para dar espaço a uma concepção mais líquida, mais pós-moderna de cultura.

Assim, ele captou a cultura em seu estágio homeostático, a cultura a serviço do status quo, da reprodução monótona da sociedade e da manutenção do equilíbrio do sistema, pouco antes da perda de sua posição, perda inevitável e que se aproximaria depressa.

Essa perda de posição foi resultado de uma série de processos que constituiriam a transformação da modernidade de sua fase “sólida” para a “líquida”. (BAUMAN, 2013, p.16)

É, portanto, dessa concepção de cultura que compartilho, a qual é vista como estando em constante e dinâmico processo de construção na modernidade tardia, na pós-modernidade, na modernidade líquida, como se queira rotular.

Faz coro a essa concepção pautada no encontro e no diálogo entre as culturas o que García Canclini (2009) escreve sobre Geertz (apud Ortner (1999)), ao substituir “cultura” (substantivo) por “cultural” (adjetivo). Esse autor faz críticas aos trabalhos dos antropólogos exatamente por focarem no que aqui chamei de

“ilhas de cultura”. O trabalho do antropólogo é o de descrever essas ilhas para propor estratégias de diferenciação. As ilhas – culturas - seriam sistemas isolados de significados. Já tratar do cultural implicaria abarcar

(...) o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e gerem as relações com outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global) e os atores que abrem para o possível (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 49).

Privilegiar o cultural em vez da cultura implica perceber os pontos de fricção entre culturas, a partir da metáfora da colagem. O período que vivemos de mesclas nos obriga a pensar a diversidade

(...) sem edulcorar o que continuará alheio a nós “vácuas cantinelas acerca da humanidade comum, sem desativá-lo com indiferença do ‘cada-qual-do-seu-jeito’ nem subestimá-lo, rotulando-o de encantador” (ibid., p. 91-92). Trata-se, em suma, de não nos instalarmos nas autocertezas de nossa própria cultura nem nas convicções dos excluídos (indígenas, feministas, jovens etc.) que adotamos como nossa nova casa por generosidade militante. Não é isto o que se espera de uma disciplina como a antropologia, construída por meio de viagens laboriosas pelo mundo, Diz Geertz: “Se o que queríamos eram verdades domésticas, deveríamos ter ficado em casa” (ibid, p. 124) (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 113).

Assumir esse posicionamento dinâmico de cultura favorece a aproximação com o conceito de interculturalidade, conceito chave deste projeto e alternativa de fuga a uma concepção acrítica do multiculturalismo. Antes de apresentá-lo, vale a pena revisitar os sentidos dados ao multiculturalismo, a fim de reafirmar minha escolha pelo termo interculturalidade, em oposição àquele outro e a suas variações.

2.3.1 Do multiculturalismo à interculturalidade

Junto à globalização, o multiculturalismo passou a ser outra palavra de ordem na geopolítica mundial. Mas a palavra multiculturalismo, como todas as palavras, não é dotada de um sentido unívoco e não representa puramente o pensamento. Em se tratando de discursos políticos, principalmente, a polissemia é ainda mais acentuada. Segundo Maher (2007a, p. 259): “multi são os sentidos de multiculturalismo”. Autores que se situam nesse período de incertezas do pós-modernismo, da modernidade tardia (BAUMAN, 2013; GARCÍA CANCLINI, 2009; HALL, 2009), assim como Maher (2007a) diferenciam e elucidam esses sentidos múltiplos do termo.

Hall alerta para a distinção entre os termos “multicultural” e “multiculturalismo”. O primeiro é qualificador, descreve as características sociais e problemas de governabilidade em razão da diversidade cultural. Já o segundo, pelo sufixo –ismo sugere uma doutrina política que concebe estratégias para gerir esse cenário multicultural que se apresenta. Nesse sentido, multiculturalismo seria um processo petrificado, acabado, fácil de ser resolvido. Porém, Hall (2009, p. 50-51) atenta que essa concepção é equivocada, pois o multiculturalismo “descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados”. Há, portanto, “multiculturalismos”, como o multiculturalismo conservador, o liberal, o pluralista, o comercial, o corporativo e o crítico ou revolucionário.

Na perspectiva de adeptos do multiculturalismo conservador, ocorreria a assimilação da diferença por grupos majoritários, assim, a diferença é tornada invisível. O multiculturalismo liberal seria aquele que busca incluir, dar oportunidades “iguais” às minorias, baseando-se nos conceitos de cidadania e de tolerância de práticas culturais diferentes das majoritárias. A ideologia do multiculturalismo pluralista compreende a concessão de direitos a grupos minoritários, agrupados em comunidades. Enquanto que seguidores do multiculturalismo comercial acreditam que “se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado” (HALL,

2009, p.51), logo, não haveria necessidade de redistribuir poder e recursos. Já a vertente corporativista busca gerir as diferenças da minoria com vistas ao favorecimento do centro.

As perspectivas citadas anteriormente podem ser rotuladas, de acordo com Maher como percepções acríticas de multiculturalismo. Nelas, deixa-se entrever

um conceito de cultura que, tendo sustentado a criação de projetos coloniais e de estado-nação, é também um conceito que prevalece no senso comum: a cultura vista equivocadamente como uma “coisa”, com um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos (MAHER, 2007a, p. 261).

Contrariamente a esse grupo de percepções, Hall apresenta o que chama de multiculturalismo crítico ou revolucionário, como aquele que enfoca questões de poder, privilégios, hierarquias de opressão e movimentos de resistência. Ante tantas concepções destoantes, Hall pergunta que sentido haveria em persistir no uso do termo multiculturalismo. A resposta reside na necessidade de entender a sociedade contemporânea, marcada pela diversidade cultural, já que por bem ou por mal, “estamos inevitavelmente implicados em suas práticas, que caracterizam e definem as sociedades da modernidade tardia” (HALL, 2009, p. 52).

O sociólogo dos tempos líquidos, Bauman (2013), também, inevitavelmente, não deixa de fazer suas ressalvas à concepção acrítica de multiculturalismo. Mas, ao contrário de Hall e García Canclini, o autor não apresenta uma versão transformadora, revolucionária do conceito, embora isso apareça nas entrelinhas de seu texto. Suas críticas ao modelo empregado em tempos líquidos fazem bastante sentido quando se considera o propósito deste projeto de pesquisa. Como Bauman (2013) vê a cultura pelo viés da criação das necessidades de consumo, ele argumenta que o multiculturalismo é uma teoria de indiferença à diferença. Em tese, ela seria uma alternativa de aceitação da diferença; na prática, ela é oportunidade para a manifestação de uma força conservadora que dá status de equivalência entre desigualdade social e diversidade cultural: “A

feiura moral da pobreza se transforma magicamente, como que pelo toque de uma varinha de condão, no apelo estético da diversidade cultural” (BAUMAN, 2013, p. 46).

Sob essa ótica, a desigualdade social seria tratada como diferença racial contra a qual nenhuma intervenção humana seria possível, em respeito aos valores culturais sobre os quais estão assujeitados o outro. Nada se pode (nem se deve) fazer pelos que são culturalmente diferentes. O multiculturalismo, assim visto, parece ter virado rota de fuga para tratar de questões que envolvam o enfrentamento da diversidade cultural, constitui-se um discurso do “politicamente correto”. O conceito tornou-se “o conhecimento que nos ajuda a pensar, mas que raramente se torna objeto de nossos pensamentos”. (BAUMAN, 2013, p. 48).

Assim, como nas vertentes acríticas mencionadas por Hall, a versão criticada por Bauman não coloca em discussão as relações de poder colocadas em jogo nos processos de diferenciação. Reconhece-se a existência do outro, mas não há um movimento para o empoderamento das minorias.

A ideia de multiculturalismo virou marionete de uma globalização “negativa”, selvagem, descontrolada. Graças a ela, as forças globais podem disfarçar as consequências destrutivas de suas ações aumentando as desigualdades intra e intersociais (BAUMAN, 2013, p.47).

A fim de romper com concepções ingênuas e banalizadas do multiculturalismo, Maher (2007a) propõe rebatizar o termo multiculturalismo crítico por interculturalidade. Se se entende a cultura não como objeto em si mesmo, petrificado, mas sim, um processo dinâmico e em constante construção, há que se levar em conta a formação em amálgama com outras culturas que se dialogam/duelam entre si. Portanto, o prefixo multi- é menos eficiente para produzir esse sentido em relação a inter-, já que as culturas não são ilhas isoladas a espera da visita de um antropólogo, elas se movem, se sobrepõem e se ressignificam. Daí a predileção por interculturalidade.

Além do mais, a interculturalidade parece correr mais nas veias abertas da América Latina. Ela nega a reprodução de modelos politicamente corretos, vindos da Europa principalmente, onde nasceu mito da uniformidade, da pureza da raça. No velho mundo, receber o imigrante é algo novo, em razão das diásporas pós-coloniais. Mas o contrário – sair do velho mundo – é uma atitude tão velha como a própria Europa. Lá, os estados-nação são mais delineados, as linhas fronteiriças mais acentuadas. A América Latina não, sua formação é híbrida por natureza. Ela se abriu (ou foi aberta) pela chegada dos europeus. O sociólogo latino-americano García Canclini também advoga em favor da interculturalidade.

De um mundo multicultural – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade nação – passamos a outro, intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (GARCÍA-CANCLINI, 2009, p. 17).

Em obra anterior, García-Canclini (2011[1989], p. XIX), em introdução à edição de 2001, assim define hibridação: “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” Tal definição aproxima-se bastante do conceito de interculturalidade e, talvez, o autor tenha substituído a primeira pela segunda.

Independentemente disso, argumenta García-Canclini (2009, p. 25) que, ao assumir um posicionamento pela interculturalidade, são proporcionadas “vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo e interpretativo, leva a conceber as políticas de diferença não só como necessidade de resistir”. Ele afirma que o multiculturalismo estadunidense e pluralismo cultural latino-

americano focam mais na questão da resistência e preservação da identidade do que na sua problematização.

As conceituações em torno do multiculturalismo levam, ainda que não se queira, para outro conceito imbricado nessa temática: o de identidade. Anteriormente, adiantei essa questão ao citar García Canclini referenciando Hobsbawm. Apoiado nesse historiador, o sociólogo argentino defende que a noção de identidade coletiva não é pele, é camisa. Isso significa que as identidades não são fixas, não nascem com os sujeitos. São eles quem as assumem no convívio em sociedade, em conformidade com as interações que travam. Assim, faz-se, também, uma crítica a concepções biologicizantes da identidade, baseadas em critérios raciais.

Para definir identidade, Hall (2005) faz uma retrospectiva sobre o conceito de sujeito em diferentes épocas e, a partir daí, mostra como a identidade foi entendida em decorrência dos diferentes modos de pensar. Ele inicia com o nascimento e morte do sujeito moderno, período que compreende do Renascimento ao Iluminismo. Acredita-se que o sujeito, ao deslocar-se de um período medieval, marcado pelas pressões da igreja, passa a ser autônomo; eis aí o indivíduo soberano. Com as ideias de Descartes, separando mente e corpo, a Psicologia começa a se desenvolver, tornando o sujeito objeto de estudo (individualismo racional). A Sociologia, ao criticar esse estudo ensimesmado do sujeito, propõe, ainda na dualidade cartesiana, estudos que relacionassem o eu em contraponto com a sociedade.

Tendências posteriores começaram a dinamitar a ideia do sujeito centrado. Hall (2005) enumera cinco delas: as teorias de Althusser, baseadas no Marxismo; o desenvolvimento da Psicanálise por Lacan, via Freud; o nascimento da Linguística de Saussure; os trabalhos de Foucault e as relações do poder sobre o sujeito e, por último, os estudos feministas. Tais tendências passaram a negar o caráter autônomo do sujeito, como queriam os modernistas. Os sujeitos são, sob essas perspectivas, moldados por coerções sociais que fogem a sua vontade. Romper com elas, construir alternativas menos opressoras seriam caminhos a serem trilhos na modernidade tardia.

Com a globalização, a descentralização do sujeito atinge seu ápice. Se, antes, a identidade estava em permanente (re)construção a partir das interações sociais que se travam ao longo da história, esse processo contínuo tende a aumentar em tempos de globalização.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente HALL (2005, p. 75).

E, ao flutuarem livremente, vez ou outra se chocam, se unem, se repelem... Esses movimentos muito dialogam com a noção de interculturalidade que tenho escolhido para este trabalho. Hall defende que a globalização tem efeitos danosos sobre uma noção de identidade sonhada pela modernidade, representativa de um estação-nação. Com isso, a partir de Robbins (1991) Hall (2005) preconiza que há o surgimento de duas lógicas: uma baseada na Tradição, pela manutenção de identidades originais; outra baseada na Tradução²⁰, que desacredita no retorno à origem, à pureza, à uniformidade.

A noção de Tradução, em especial, encontra-se em sintonia com o que aqui tenho optado chamar de interculturalidade, cujo princípio básico parece ser o hibridismo. O próprio Hall (2009, p. 71) é quem reconhece que

Hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da tradução. Essa lógica se torna cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo pós-colonial.

²⁰ Os pares Tradução/Tradição são grafados, nesta tese, com letra maiúscula como faz Hall (2005).

E em se tratando da língua(gem)? Como ela se comporta perante esses movimentos de permanência e reformulação, Tradução/Tradição? Parto do pressuposto de que a linguagem exerce papel fundamental nos processos de construção da identidade é por ele por meio dela que o sujeito dá pistas de quem ele é. Concordo com Rajagopalan (1998, p. 41) para quem “a identidade do indivíduo se constrói na língua e através dela. O indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua.” Inclusive, pela e na língua(gem), torna-se possível, na comunicação pós-moderna, usos transidiomáticos, como mostra Moita Lopes (2013, p. 115).

Acredito que muito do que se pensa sobre a língua tem suas bases em ideologias linguísticas que sustentam políticas linguísticas postas em prática. Daí a necessidade do exercício de mapear as políticas linguísticas do Brasil e do Paraguai para que se possa verificar como elas são representadas nas falas dos sujeitos da pesquisa.

3 PRESSUPOSTOS EPISTÊMICO-METODOLÓGICOS

3.1 Linguística Aplicada Indisciplinar e Interpretativismo

É importante deixar claro o que penso e a que deve servir o posicionamento teórico-metodológico desta tese. Ressalto, de início, que as discussões em proposição se fundamentam, essencialmente, no modo de fazer pesquisa em Linguística Aplicada que milita Moita Lopes (2006), o qual define o campo como Linguística Aplicada Indisciplinar ou transgressiva (ver também PENNYCOOK, 2006). Isso implica dizer que não há territórios bem definidos, no que se refere à sistematização de disciplinas, uma vez que é o diálogo entre elas que constitui os aparatos teóricos das pesquisas.

Como visto no capítulo 2, os conceitos norteadores da tese se apoiam não somente na Linguística, seja ela teórica ou aplicada, eles buscam dialogar com as ciências sociais e humanas, em especial, a fim de dar conta do objeto em questão – as representações sobre a língua e as identidades da fronteira – já que o próprio objeto tem sua natureza multifacetada, diversa. Logo, impossível seria abordá-lo sem recorrer a outras áreas do conhecimento, sobretudo as que privilegiam a diversidade. Exatamente por me inserir no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, é que busco como interlocutores os autores anteriormente resenhados. Exatamente pelo fato de que a convocação

(...) dessa pluralidade de discursos tem por objetivo captar, de forma mais ampla, a complexidade envolvida nos fenômenos sociais e seus desdobramentos políticos. Tem como intuito também promover o encontro das diferenças e outridades e, ao friccioná-las, fazer estremecer as construções piramidais e gerar novas perspectivas (FABRÍCIO, 2006, p.58).

Inserir-se numa concepção epistemológica como a apregoada, engajada em tendências críticas e pós-modernas, implica dar voz àqueles que estão à margem (não só à margem do país como é o caso dos fronteiriços). Essa

perspectiva, ao contrário do que queriam as correntes modernas e positivistas, não busca a mensuração e quantificação da verdade; mas sim, a percepção de como os discursos soados como verdade são discursivamente construídos em contextos socioculturais específicos, nos quais, inclusive, o pesquisador está inserido. Portanto, todo o conhecimento é, antes tudo, uma construção discursiva, enviesada por diferentes visões de mundo (culturas) dos sujeitos que o constroem. O que se quer é buscar “a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Ainda sobre o engajamento com vertentes críticas (TOLLEFSON, 2006), ser pesquisador a partir dessa perspectiva requer consciência de que todo ato investigativo é também político, uma vez que o agir do pesquisador deve (ou, ao menos, deveria) fazer eco nas decisões políticas de grupos, sobretudo de minorizados. O dizer de Rajagopalan (2006, p. 163) sobre os pesquisadores da chamada Linguística Crítica (LC) vem ao encontro de minhas expectativas:

Os pesquisadores que trabalham na linha de LC entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política. Eles percebem que, ao proporem suas análises, estão tentando influenciar as formas como as coisas se apresentam, isto é, intervir na realidade que aí está.

E a “realidade que aí está”, para ser mudada, precisa ser investigada, escarafunchada. Nesse sentido, os estudos direcionados à etnografia, bem como os dela decorrentes, se fazem necessários para a abordagem do cotidiano. De modo mais genérico, podemos dizer que a metodologia a ser empregada encontra-se sob a égide do interpretativismo:

Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos

esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com os significados que as pessoas conferem a essas ações na vida social (cf. Erickson, 1990) (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 33).

Para a geração dos dados, recorri à entrevista semipadronizada ou semiestruturada (FLICK, 2009). A entrevista semipadronizada foi pensada pelos psicólogos Brigitte Scheele e Norbert Groeben, nas décadas de 1980 e 1990, para estudarem a teoria subjetiva dos sujeitos de pesquisa. Naquele contexto, se queria examinar, nos entrevistados, “uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo” (FLICK, 2009, p.148). Como o conceito de representação apresenta certa semelhança com a teoria subjetiva, o método da entrevista semipadronizada parece ser bastante eficaz aos propósitos desta pesquisa.

3.2 Contexto de pesquisa e procedimentos de geração de dados

A seguir, passo a expor como se deram os procedimentos de geração de dados, em ambos os países. De modo geral, adianto que as entrevistas ocorreram no ambiente de estudo dos sujeitos de pesquisa, em horários pré-determinados ou em intervalos das atividades acadêmicas. As entrevistas foram gravadas em áudio e, em seguida, roteirizadas, com transcrição dos excertos relevantes para a pesquisa.

Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo I). O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa da UNICAMP, tendo sido aprovado e encontra-se registro do CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) sob o número 44793715.7.0000.5404.

No processo de transcrição, utilizei os seguintes sinais de convenção:

Tabela de convenção das transcrições

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Truncamento (havendo homografia, usa-se o acento indicativo da tônica e/ ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoa reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestar os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda...
Comentário descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Superposição, simultaneidade de vozes	[na momento da superposição	P.: Você é brasileiro ou paraguaio? E.: [Sou paraguaio.
Citações literais ou leitura de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua portuguesa...”

Tabela 3 – Convenções de transcrição.

Adaptado do Projeto NURC/SP

Para a elaboração do roteiro das entrevistas semiestruturadas, trabalhei com oito blocos temáticos. O primeiro com vistas a levantar dados do entrevistado sobre sua identidade e perfil de convivência, se em família ou sozinho, bem como dados dos pais. A proposta privilegiou sujeitos nascidos na fronteira, que tenham tido todo processo de escolarização no contexto da pesquisa. Preferencialmente que morem com os pais ou convivam com eles com certa frequência, a fim de perceber, também, como as políticas linguísticas de família tomam corpo.

No segundo bloco, que chamei de pergunta contextualizadora, perguntei se o entrevistado/a gostava de morar na fronteira e pedi que citasse vantagens e desvantagens. Com isso, pude perceber como alguns estereótipos sobre o lugar que vivem são reproduzidos. Além disso, a pergunta serviu como *input* para a temática a ser desenvolvida.

Na sequência, instiguei os entrevistados a falarem sobre o que pensavam da mistura que é bastante comum na fronteira. Na pergunta contextualizadora,

esperava que já adiantassem algo sobre o hibridismo cultural, o que, na maior parte das vezes, ocorreu. Oportunidade em que passei a explorar as representações que brasileiros e paraguaios constroem sobre o outro, sobre o fronteiro... A tentativa foi de resgatar elementos que caracterizem, por meio de estereótipos e mundos éticos, uma imagem discursiva das identidades. Na ocasião, também, perguntei sobre preconceitos, sobre ser brasileiro ou paraguaio, algo evidenciado em diagnósticos sociolinguísticos, durante conversas com professores, como essa que relata Fiamengui (2014a, s.p.):

Ele afirma, ainda, que na cidade há preconceito com os paraguaios, que provavelmente vem do período pós-guerra. Segundo ele, os paraguaios são taxados de preguiçosos e folgados. Da mesma maneira, os paraguaios têm preconceito com os brasileiros, o que é menor na região de fronteira, mas muito maior em outras regiões do Paraguai.

No quarto bloco, procurei saber do repertório linguístico/comunicativo da famílias dos universitários, bem como das políticas linguísticas familiares para a aprendizagem (ou não) das línguas mais faladas na fronteira. Como já expliquei na introdução desta tese, acredito que as três línguas mais comuns exercem papéis constitutivos no repertório linguístico/comunicativo dos fronteiros, além de outros idiomas, e, durante as interações familiares, suponho que haja mesclas entre eles. Como o senso comum tende a se referir aos rótulos de “língua”, como línguas de estado, como entidades autônomas, independentes, abordei os sujeitos a partir desse rótulo: “língua”, e não repertório linguístico/comunicativo, o que acredito estar em jogo, mas referir “língua” pareceu-me mais eficiente na interação com os sujeitos da pesquisa.

Os quinto, sexto e sétimo blocos contemplaram perguntas específicas sobre o espanhol, o guarani e o português. Tanto para brasileiros e paraguaios perguntei se o guarani era língua ou dialeto. Isso porque, em meus anos na fronteira, costumo ouvir que o guarani “não é bem uma língua”, já que, na fronteira, ele apresenta uma série de empréstimos linguísticos do espanhol e do português. Logo, gostaria de perceber se esse posicionamento sobre a língua

era recorrente entre os sujeitos da pesquisa. Também, pela vivência no contexto da pesquisa, fiquei interessado em saber como os sujeitos rotulam/diferenciam o espanhol e o castelhano. Acredito que, por meio dessa nomeação, ideologias linguísticas poderiam vir à tona. Já sobre o português, para o paraguaios, procurei saber do interesse pela língua como língua estrangeira/adicional, assim como o espanhol para os brasileiros.

Por último, perguntei sobre o que sabiam acerca do Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Adianto que o programa é desconhecido por todos. Após ter fornecido uma breve explicação sobre no que consiste esse programa, perguntei o que achariam de algo parecido no ensino superior.

A seguir, passo a apresentar um breve perfil das instituições, bem como dos sujeitos que nelas estudam.

3.2.1 Ponta Porã: as instituições, participantes e coleta de dados

Conforme expus na introdução desta tese, Ponta Porã se destaca no cenário nacional pela particularidade de ser uma cidade-gêmea. Essa idiossincrasia suscita, como vimos, uma série de discursos que jamais seriam possíveis não fossem essas condições histórico-geográficas. Exatamente por isso é que busco investigar os dizeres que decorrem dessa formação ideológica que se esconde no rótulo ‘fronteira’.

Para isso, escolhi como sujeitos desta pesquisa universitários de uma instituição relativamente nova no contexto, da qual eu faço parte, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, o IFMS, bem como de outra instituição federal, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O IFMS iniciou seus trabalhos em 2010, tendo como único câmpus instalado na cidade de Nova Andradina e com reitoria na capital do estado. Em 2011, iniciaram-se atividades em mais seis unidades: Coxim, Aquidauana, Três Lagoas, Corumbá, Campo Grande e, dentre esses, Ponta Porã, o qual não é o único localizado na fronteira, o mesmo acontece com o câmpus de Corumbá,

que se localiza na fronteira com a Bolívia, na região do Pantanal sul-mato-grossense. Em 2014, mais três unidades entraram em funcionamento em sede provisória, localizadas nos municípios de Dourados, Jardim e Naviraí.

O objetivo dos Institutos Federais é a oferta de qualificação técnica por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. A retomada das políticas públicas para o ensino profissionalizante é decorrência da revogação do 2.208/1997, por meio do decreto 5.154/2004. O primeiro do governo FHC fragmentava o ensino técnico, separando-o da educação básica; já o segundo, do governo Lula buscava a reintegração desses dois níveis, muito embora isso não tenha saído a contento, reproduzindo o caráter compensatório e de diferenciação de classes (FRIGOTTO et al., 2005). Não obstante essa discussão, que não é objeto desta tese, ainda que seja interessante mencionar a polêmica, os institutos federais pipocaram-se pelo país. Em Mato Grosso do Sul, não foi diferente. Em 2015, temos o seguinte cenário:



Figura 11 – Campus do IFMS

Fonte: Calendário do Estudante 2015 (IFMS, 2015)

O câmpus Ponta Porã, número 9 no mapa, fica a menos de 2 quilômetros da linha da fronteira. Oferece curso de ensino médio técnico integrado em Agricultura e em Informática, no nível da educação básica; em educação

superior, são oferecidos os cursos de tecnologia em Agronegócio, de 7 semestres, e bacharelado em Agronomia, de 10 semestres. Além desses, são oferecidos cursos na modalidade a distância, de nível técnico, na cidade sede e em outras da região, em parcerias com as prefeituras e com o Instituto Federal do Paraná (IFPR). Qualificações profissionais de curto e médio prazos de duração também são ofertadas à comunidade local, por meio de programas como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

Os cursos superiores, onde estão matriculados os sujeitos da pesquisa, de tecnologia em Agronegócio e bacharelado em Agronomia são oferecidos, respectivamente, no período noturno em período integral (vespertino e noturno). A faixa etária dos estudantes varia entre recém-saídos do ensino médio, com 17 anos a já graduados, na faixa dos 50 anos.

Já a UFMS trabalha com multicampi com vistas a atender às especificidades das regiões que atende. O campus de Ponta Porã tem cursos em sua maioria na área de Extas: Ciência da Computação, Sistemas de Informação e licenciatura em Matemática. Em 2014, teve início o curso de Pedagogia, que tem buscado dialogar com a cultura fronteiriça no processo de formação de professores de educação básica.

Apesar da proximidade com um outro país, ainda penamos no que se refere à integração regional. Os alunos das instituições quase todos têm nacionalidade brasileira, raras exceções possuem dupla nacionalidade. Entraves diplomáticos não garantem aos exclusivamente paraguaios o direito de estudar em terras brasileiras, ainda que essas terras estejam a menos de dois quilômetros. Promover esse diálogo intercultural é um potencial para o qual a instituição ainda parece não ter despertado.

Para esta pesquisa, foram selecionados 3 estudantes dos cursos superiores, sendo 2 do curso superior de tecnologia em Agronegócio e 1 do curso de Ciência da Computação, da UFMS. O critério de escolha pautou-se no fato de terem tido toda a formação básica em uma das cidades-gêmeas, além de vivenciarem situações familiares de bi/multilinguismo. Foram utilizados

nomes fictícios para garantir o anonimato dos sujeitos. Segue a tabela que sintetiza seus perfis:

Nome fictício	Idade	Curso	Declara-se bilíngue?
Lídia	24 anos	Agronegócio	Sim
José	28 anos	Agronegócio	Sim
Lúcio	20 anos	Ciência da Computação	Não

Tabela 4 – Universitários brasileiros.

As entrevistas ocorreram entre setembro e outubro de 2014, nas dependências das instituições envolvidas. A seguir, apresento uma breve biografia dos sujeitos entrevistados.

Lídia tem 24 anos e é estudante do quinto semestre do curso superior tecnológico em Agronegócio, no IFMS. Ela tem mãe paraguaia e pai brasileiro. Seu repertório linguístico e de sua família transita entre três línguas: majoritariamente o português com o pai e irmãos, além das práticas linguísticas no trabalho e nos estudos, do lado brasileiro; o contato com parentes paraguaios, ao longo de sua vida, a colocou em contato frequente com o espanhol e o guarani. Ainda que não se reconheça como falante dessa última, relatou práticas desde a infância como escuta de histórias pelo avô, conversas com as tias e primas. Já quanto ao espanhol, relatou ter tido contato com a disciplina durante o ensino médio no Brasil, embora suas práticas linguísticas tenham precedido contato com a língua escolarizada.

José tem 28 anos, é aluno do mesmo curso de Lídia, porém, matriculado no semestre anterior. É filho de pai paraguaio e mãe brasileira, gaúcha, como ele salienta. Embora tenha vivido grande parte de sua vida, infância e

adolescência, em território paraguaio, sempre estudou em solos brasileiros e, cotidianamente, atravessava a fronteira seca. Relatou, também, que serviu o exército brasileiro, mesmo morando no Paraguai. Naquela ocasião, tinha de retirar a farda para passar para o outro lado da fronteira, já que não era permitido transitar fardado no país vizinho. Teve oportunidade de viver por dois anos no estado de Minas Gerais, para estudar gastronomia em uma ONG, onde teve contato com pessoas de outros países da América Latina. Na ocasião, a professora era inglesa, o que possibilitou-lhe conhecer, também, o inglês. Em 2013, aprovado no curso de Agronegócio, via SISU, retornou à fronteira, onde vivem os pais, desta vez no Brasil. Trabalha em um restaurante japonês, como *sushiman*.

O repertório linguístico de José conta com as três línguas mais faladas na fronteira, além do inglês. Com o pai e o irmão, que é casado com uma paraguaia, fala guarani e espanhol, majoritariamente. Com a mãe e demais irmãos, usa mais o português.

Lúcio estuda Ciência da Computação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que fica a menos de um quilômetro da linha da fronteira. Ele tem 20 anos e se declara monolíngue. Estudou em escolas públicas municipal, durante o ensino fundamental, e estadual, durante o ensino médio. Tem avós paternos paraguaios. O pai fala português, espanhol e guarani. A mãe e irmãos, somente o português. Embora tenha relatado que os primos falem espanhol e guarani, e tenha frequentado, com eles, a casa da avó, disse não saber falar essas línguas. Diz que seu contato com o espanhol somente se deu durante a escolarização, no ensino fundamental e em um ano do ensino médio.

Passo, agora, a apresentar o contexto de coleta de dados da universidade paraguaia.

3.2.2 Pedro Juan Caballero: a instituição, os participantes e a coleta de dados

A Universidad Nacional de Asunción (UNA) mantém a Faculdade de Ciências Agrárias, na cidade de San Lorenzo, a 11 quilômetros de Assunção. A UNA trabalha com outros campi, que chama de filiais, em mais cidades do interior do país, dentre elas, Pedro Juan Caballero.

Essa faculdade existe desde 1980, desde então, oferece o curso de Engenharia Agrônômica ou Agronomia, em período integral. E, desde 2006, oferece também o curso de Administração Agropecuária, no período noturno. A faculdade possui cerca de 350 estudantes, a maioria de Pedro Juan Caballero e cidades vizinhas, além de alguns estudantes brasileiros, em razão de convênio diplomático firmado entre os países.

Selecionei três estudantes dessa faculdade, durante uma das visitas que fiz ao local, em novembro de 2014. Os estudantes estavam em período de provas e, nos intervalos, realizei as entrevistas, contemplando os seguintes perfis:

Nome fictício	Idade	Curso	Declara-se bilíngue?
Juan	24 anos	Agronomia	Sim
Pablo	23 anos	Agronomia	Sim
Laura	23 anos	Agronomia	Sim

Tabela 5 – Universitários paraguaios.

As entrevistas ocorreram na biblioteca do campus e uma delas em área externa de convivência. Uma vez gravadas, foram roteirizadas e transcritas, seguindo os critérios anteriormente citados. Como fiz anteriormente, apresento, a seguir, uma breve biografia dos sujeitos da pesquisa.

Juan, 23 anos, cursa o terceiro ano de Agronomia, na UNA. Como estuda em período integral, não exerce nenhuma atividade remunerada. Sua mãe é brasileira, motivo pelo qual o português faz parte do repertório linguístico da família, ainda que em menor grau. O espanhol e o guarani, línguas faladas pelo pai, é comumente usada em casa com os irmãos e a mãe que, brasileira, tem se adaptado ao bilinguismo paraguaio. O português é bastante presente por meio dos programas de TV e rádio e interação com os vizinhos brasileiros. Ainda que também tenha cidadania brasileira, somente estudou em escolas paraguaias.

Pablo, 24 anos, é aluno do terceiro ano de Agronomia, também na UNA. Também não exerce nenhuma outra atividade remunerada. É pedrojuanino e estudou, durante a educação básica, em escolas de Pedro Juan Caballero. O repertório linguístico de sua família – pais paraguaios - é marcado pelo bilinguismo, espanhol/guarani. Estudou português durante um ano do ensino médio, em escola paraguaio, ademais aprendeu via mídias de massa, sobretudo TV e rádio, além de em suas relações de amizade com os fronteiriços brasileiros.

Laura tem 23 anos e é colega de sala dos outros entrevistados. Disse ter aprendido português com amigos brasileiros, sem nunca ter estudado essa língua formalmente em escolas. Fala também inglês, além do espanhol e guarani. Sua mãe é professora de guarani em escolas públicas de Pedro Juan Caballero o que, segundo ela, a forçou a aprender bem o idioma, sendo “cobrada”, na escola, por ser a filha da professora. Sempre estudou em escolas da cidade paraguaia, sem nunca ter vivido em outra cidade.

3.3 Incursões teórico-metodológicas à Análise do Discurso

Para dar conta dos propósitos desta pesquisa, considerando-se a interdisciplinaridade possível na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006)

(PENNYCOOK, 2006), valho-me de alguns conceitos da Análise do Discurso (AD), de Dominique Maingueneau. Acredito que tais conceitos que podem contribuir, do ponto de vista metodológico, para explicitar como os conceitos anteriormente explanados são materializados nos dados coletados. Desse modo, vou adiantando aqui o capítulo seguinte, pois, ao tratar de conceitos da AD implica, concomitantemente, tratar de procedimentos metodológicos.

Antes, porém, abro parênteses e peço licença para fazer das palavras providenciais da professora Maria Inês Pagliarini Cox as minhas:

... a habitual pergunta sobre o que sou e o que faço soa-me profundamente incômoda; o único rótulo que hoje pregaria em mim mesma seria algo como “linguista geral”. É, pois, como linguista geral que vou fazer esta incursão pela análise de discurso (doravante AD). Talvez esse preâmbulo seja uma advertência ao leitor analista de discurso para a possível impureza e falta de profundidade do olhar. Mas, certamente, não estarei livre de que essas palavras sejam interpretadas pelo seu avesso, como manifestação intempestiva do inconsciente desejoso de reconhecimento. (COX, 2008, p. 160)

Reconheço não ter a maturidade da professora que “sapeou” – como ela diz – por várias tendências da Linguística tanto teórica como aplicada. Minha dissertação de mestrado, como já citei anteriormente, apoiou-se nos referenciais da AD. Mas de lá pra cá, alguma coisa deve ter mudado. Fico com aquela essência e a ela recorro agora, não como analista de discurso, mas como um professor que vive na fronteira e quer olhar – com os óculos dessa teoria – para o dizer dos estudantes que vivem nela. Fecho parênteses.

Pela linguagem, os sujeitos da pesquisa representam o que pensam sobre as línguas e identidades da fronteira e isso o fazem a partir de ideologias linguísticas que foram se cristalizando na cultura por diversas vias, principalmente por políticas linguísticas implantadas (ou não) em ambos os países. Daí então, a necessidade de sistematizar os conceitos de representação e ideologia linguística, além de rememorar um pouco das políticas linguísticas. A revisão teórica dos conceitos e a clareza de sua sistematicidade não bastam, no entanto,

para discutir o que pensam os fronteiriços sobre as línguas. É preciso estabelecer um percurso teórico-metodológico para analisar o que se diz. Sendo assim, é que recorro aos conceitos da AD e passo a expor o modo como pretendo usar esse aporte para manipular os dados da pesquisa.

Recorrer à AD implica entender a inseparabilidade de seu objeto de estudo, no tocante a seus aspectos constitutivos: a textualidade e o lugar social. Portanto, o que tenho dito sobre as representações e as políticas linguísticas ganham, com a AD, operacionalidade ao conceber a disciplina linguística como alternativa para privilegiar os terrenos do simbólico e do político. Maingueneau (2008, p. 20) atenta para o equilíbrio necessário entre essas dimensões – a linguística e a histórico-sociológica: “Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável.”

3.3.1 Mapeando o interdiscurso: posicionamento e ideologia linguística

A AD é uma área que estuda dispositivos de enunciação, os quais implicam textualidade e lugares sociais de onde se enunciam. Seu objeto de estudo é, portanto, não o discurso, mas as muitas camadas que ele entretetece ao longo da história, de modo a constituir um objeto polifônico que tem se chamado de interdiscurso.

O entendimento do discurso sob uma perspectiva polifônica — em decorrência do princípio dialógico bakhtiniano, passando pelos estudos da enunciação e da semântica discursiva — contribuíram para a configuração da AD. Na esteira dos estudos de Maingueneau, o que importa não é o discurso aparentemente puro e assujeitado a uma ideologia. O que importa é a relação que se dá entre um discurso e outro, já que ele é fruto de uma heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990) e, para dar corpo ao que se diz, é necessária a recorrência a outros discursos.

Essa capacidade de apoiar-se no discurso do Outro para constituir o Mesmo é a chamada interdiscursividade. “Seria a relação interdiscursiva, pois, que estruturaria a identidade”, (MAINGUENEAU, 2007, p. 21). O interdiscurso precede o discurso, portanto, na teoria em questão, o que deve ser tomado como a unidade de análise não seria o discurso, mas sim, “um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos” (MAINGUENEAU, 2007, p. 21).

Mas o que levaria um sujeito a recorrer uns discursos e a negar outros? A resposta é o que Maingueneau chama de competência discursiva. Os enunciadores reconhecem em outros enunciados e optam por aquele que se enquadra em seu posicionamento. Um exemplo disso, ainda que no nível vocabular, mas marcador de um posicionamento, é que mencionei anteriormente sobre o uso do termo presidente ou presidenta e as implicações semânticas que ele tem acerca de um discurso em favor ao governo federal ou contrário a ele. Em documentos e discursos oficiais, por exemplo, usa-se presidenta; já em posicionamentos contrários ao governo, faz-se questão de marcar o comum a dois gêneros: presidente.

A noção de posicionamento está intrinsicamente ligada à competência discursiva. Aqui, atualizo o termo posicionamento, recentemente preferido por Maingueneau em vez de formação discursiva. Maingueneau (2008) começa a repensar o conceito de formação discursiva. Para ele, o termo foucaultiano-pechetiano, de dupla paternidade, não é dotado de muita clareza. Ao referir-se à formação discursiva como aquilo que pode e deve ser dito, articulado sob alguma forma, há a implicação de dois termos caros à AD, o conceito faz menção ao posicionamento (aquilo que pode e deve ser dito) e ao gênero (o que é dito é articulado sob uma forma). Maingueneau (2008, p.16) reconhece o uso embaraçoso do termo:

quando redigi o verbete “Formação Discursiva” para o Dictionnaire d’analyse du discours, co-dirigido com P. Chauradeau, eu mesmo substituí “formação discursiva” por “posicionamento”, devido à incapacidade em que me encontrava de atribuir-lhe um estatuto bem claro.

Com vistas a desembaraçar os nós que se formam ao redor da terminologia, Maingueneau propõe a nomeação de duas grandes unidades, as unidades tópicas e unidades não-tópicas.

As unidades tópicas dizem respeito a um recorte de um fluxo de palavras que circulam em certos setores da sociedade: discurso administrativo, publicitário, políticos, judiciários. Esses tipos contemplam os variados gêneros de discurso e posicionamentos ligados ao aparelho institucional a que se veiculam os textos. Assim, as fronteiras são visíveis, já que os discursos fazem parte de espaços pré-delineados pela sociedade. Maingueneau exemplifica com dois tipos de discursos: o hospitalar e o comunista. No primeiro, poderá se verificar certa quantidade de gêneros que circulam naquele campo: reuniões de trabalho, receitas, consultas etc. No segundo, ao tratar do discurso de um partido x, poderia se verificar a existência de gêneros/suportes como panfletos, jornais, programas eleitorais. No caso do discurso hospitalar, opera-se uma lógica de funcionamento dos gêneros; já no campo político, a lógica se estabelece a partir de uma luta ideológica por posicionamentos distintos que disputam pelo mesmo campo. Entram em discussão, portanto, os dois níveis dessa unidade tópica: o do funcionamento institucional e do posicionamento em que ele se insere.

As unidades não-tópicas são unidades definidas pelo analista, que não são dados por espaços predelineados na sociedade. Ao se falar, por exemplo, em discurso racista, discurso xenófobo, não há uma ligação institucional como há nas unidades tópicas. São unidades estabelecidas, por meio de hipóteses que o analista elabora, considerando-se que o discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2007, p.15). Portanto,

É necessário ressaltar o caráter dinâmico e agentivo do termo “formação” em “ formação discursiva”. Em vez de considerá-lo em uma perspectiva puramente estática como referindo-se a uma entidade já existente, o analista, em função de sua pesquisa, dá forma a uma configuração original. (MAINGUENEAU, 2008, p.21-22).

Como visto, a AD nesta perspectiva, quer investigar as aproximações dessas ilhas movediças, formadoras de fractais que se materializam em textos, em que parte dela remete a um todo e o todo remete a uma parte. Portanto, o conceito de interdiscurso é ponto fulcral para sua teoria.

Essas noções de posicionamento e de unidades não-tópicas parecem ser bastante úteis para mapear as ideologias linguísticas cristalizadas nas representações dos fronteiriços sobre as línguas da fronteira. Um procedimento para identificar esses posicionamentos pode se dar por meio da interincompreensão.

Tal conceito está relacionado à polêmica constitutiva do discurso. Quando, por exemplo, um sujeito se posiciona contrariamente à aprendizagem do guarani, ele o fará defendendo, possivelmente, a aprendizagem do espanhol. O discurso se constituirá numa relação polêmica entre ser mais interessante aprender isto do que aprender aquilo, o modo como se referir ao “aquilo” constituirá num simulacro. Essa polêmica se fará por meio de marcas ou índices linguísticos, identificados na superfície discursiva através de simulacros (GOMES DA SILVA, 2008, p.31).

Há, de acordo com Maingueneau (2007), semas positivos e negativos num determinado discurso, favorecendo simulacros no enfrentamento com o outro. Retomando o exemplo possível, num discurso de reconhecimento e negação do guarani, poderiam aparecer os simulacros: +língua nacional, -dialeto; +língua indígena, - língua de bugre; +hibridismo cultural, -feiura, caos.

Os conceitos aqui apresentados podem funcionar como mecanismos para operacionalizar a análise dos dados, uma vez que eles se relacionam com os conceitos teóricos discutidos até agora. Especificamente sobre o conceito de posicionamento cabe uma relação com ideologia linguística, já que o sujeito da pesquisa pode se posicionar sobre uma das línguas da fronteira e, ao fazê-lo, marca ideologias linguísticas, possivelmente decorrentes das políticas linguísticas do Brasil e do Paraguai aqui rememoradas. Isso pode ser feito por meio de semas positivos que se opõem a semas negativos sobre a língua (ou vice-versa) estabelecendo uma relação de interincompreensão.

3.3.2 Identidade, *ethos* discursivo e estereótipos

A partir da gênese múltipla do interdiscurso, Maingueneau propõe um modelo teórico-metodológico capaz de integrar, na análise, os seus vários planos do que ele chama de semântica global, tanto na ordem do enunciado, da materialidade linguística, como da enunciação, das condições sócio-históricas de produção da prática discursiva. São alguns desses planos²¹: código linguageiro, o tema, as cenas de enunciação, o *ethos*. Centrar-se somente no vocabulário, por exemplo, sem considerar a globalidade dos discursos, poder-se-ia correr o risco de uma análise pouco profunda, reducionista.

Desses planos, destacamos aqui o *ethos*, exatamente pelo possível diálogo que ele pode estabelecer com questões de identidade. O *ethos* discursivo é uma reformulação do *ethos* aristotélico. Trata-se não mais, como propunham os clássicos, de uma imagem pré-construída do falante; mas sim, de uma imagem em construção no ato da enunciação.

O texto, seja ele falado ou escrito, volta-se para o co-enunciador (leitor ou ouvinte) e este, a partir de indícios, representações e estereótipos – um mundo ético – constrói uma imagem do sujeito, que Maingueneau chama de fiador, cuja figura o leitor deve construir com base em indícios textuais de diversas ordens, vê-se assim investido de um caráter e de uma corporalidade (Maingueneau, 2005, p.72). Para que isso se realize, é preciso que haja um processo de adesão do co-enunciador sobre o que enuncia o enunciador. Esse processo é o que Maingueneau chama de incorporação.

Os tais indícios dizem respeito a pistas que levam à construção de uma imagem, um fiador. A ela são atribuídos/reconhecidos um caráter – traços psicológicos - e uma corporalidade – compleição física e indumentária. Além de um tom, uma vocalidade daquele que enuncia, mesmo em textos escritos. Essa

²¹ Os planos da semântica global foram aqui nomeados por categorias que integram outras categorias inicialmente citadas em “Gênese dos discursos”, a saber com suas respectivas trocas: vocabulário > código linguageiro, estatuto do enunciador e do destinatário > *ethos*, dêixis enunciativa > cenas de enunciação (cenografia).

corporalidade o “destinatário a identifica apoiando-se num conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, em estereótipos que a enunciação contribui para confrontar ou transformar: o velho sábio, o jovem executivo, a mocinha romântica...” MAINGUENEAU (2008, p.18).

Em se tratando desse processo de incorporação do *ethos*, parece ser possível uma aproximação entre esse conceito e o conceito de identidade. Isso pode se dar, por exemplo, quando mundos éticos são incorporados, por meio de estereótipos, para se criar imagens discursivas do paraguaio e do brasileiro. Um *ethos* é construído a partir de estereótipos acerca da identidade coletiva que se tem sobre o que significa ser brasileiro, ser paraguaio, ser fronteiriço.

A partir da aproximação de conceitos dos EC e da AD, podemos apreender traços em comum entre as teorias. A primeira delas reside na noção de sujeito. Assim como os EC sugerem um sujeito multifacetado, híbrido, ou, na concepção de Bauman e García-Canclini, por exemplo; a AD aproxima-se dessa noção ao encarar o sujeito (locutor enquanto tal) como aquele que porta muitas vozes e se constitui atravessado por diferentes discursos.

Portanto, podemos reformular o dizer de Barthes – sou isto, não sou aquilo – para: não sou isto, eu estou sendo aquilo. A construção da identidade e do *ethos* se faz nos terrenos movediços da pós-modernidade e o sujeito que enuncia o faz num sistema de restrições – uma semântica global – que regula sua enunciação e o permite dizer aquilo que se é ou aquilo que se está sendo. Não importa mais o caráter de honestidade do *ethos*, preocupação dos gregos. O sujeito é diluído e sua representação é líquida, moldando-se à situação enunciativa.

Exemplo dessa situação é o que aponta Hall (2005) acerca do jogo político que se faz sobre as identidades. Para isso, cita o caso da indicação à Corte Suprema de Clarence Thomaz, um juiz negro conservador. O interesse do então presidente Bush, em 1991, era reestabelecer a maioria conservadora na Corte. Logo, os eleitores conservadores brancos apoiaram a indicação pelo fato de o juiz ser conservador; os eleitores negros o fizeram por questão étnica.

O caso nos sugere, à luz da AD, que o co-enunciador poderia, no ato da enunciação, ter incorporado os mundos éticos dos conservadores e dos negros, promovendo a adesão ao posicionamento. Essa incorporação se fez pela construção de fiadores que legitimam o dizer dos conservadores e dos negros. Trata-se, portanto, de um ínfimo exemplo sobre a heterogeneidade discursiva que também é marcada por uma heterogeneidade de posicionamentos sobre as identidades.

Outro ponto que facilita a relação entre as teorias está no tratamento dado à noção de poder. Alguns trabalhos focados na identidade, para dar conta da dimensão linguística do estudo, têm se valido da Análise Crítica do Discurso a qual, tem sua formação calcada na Pragmática de Austin e nos estudos de poder, de Foucault. Nesse sentido, a AD de Maingueneau muito se aproxima da abordagem britânica ao conceber a Semântica Global como um sistema de restrições regulador do dizer. No entanto, o sujeito não é assujeitado por uma formação discursiva, mas por um sistema de restrições que abarca a diversidade do interdiscurso, apagando o caráter quase que dogmático e de fidelidade exclusiva às formações. Até mesmo porque, segundo Bauman (2005, p. 19) “poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma comunidade de ideias e princípios de cada vez”.

Do mesmo modo como as representações sobre as línguas podem ser postas em simulacro, por meio da interincompreensão, as representações sobre identidades também poderão.

Em suma, as aproximações que proponho entre os conceitos dos EC, da Sociologia, da Política Linguística e AD, frente ao objeto de estudo em questão (as línguas e identidades da fronteira), sintetizo, de modo a ilustrar o percurso teórico-metodológico que pretendo trilhar, com seguinte mapa conceitual:

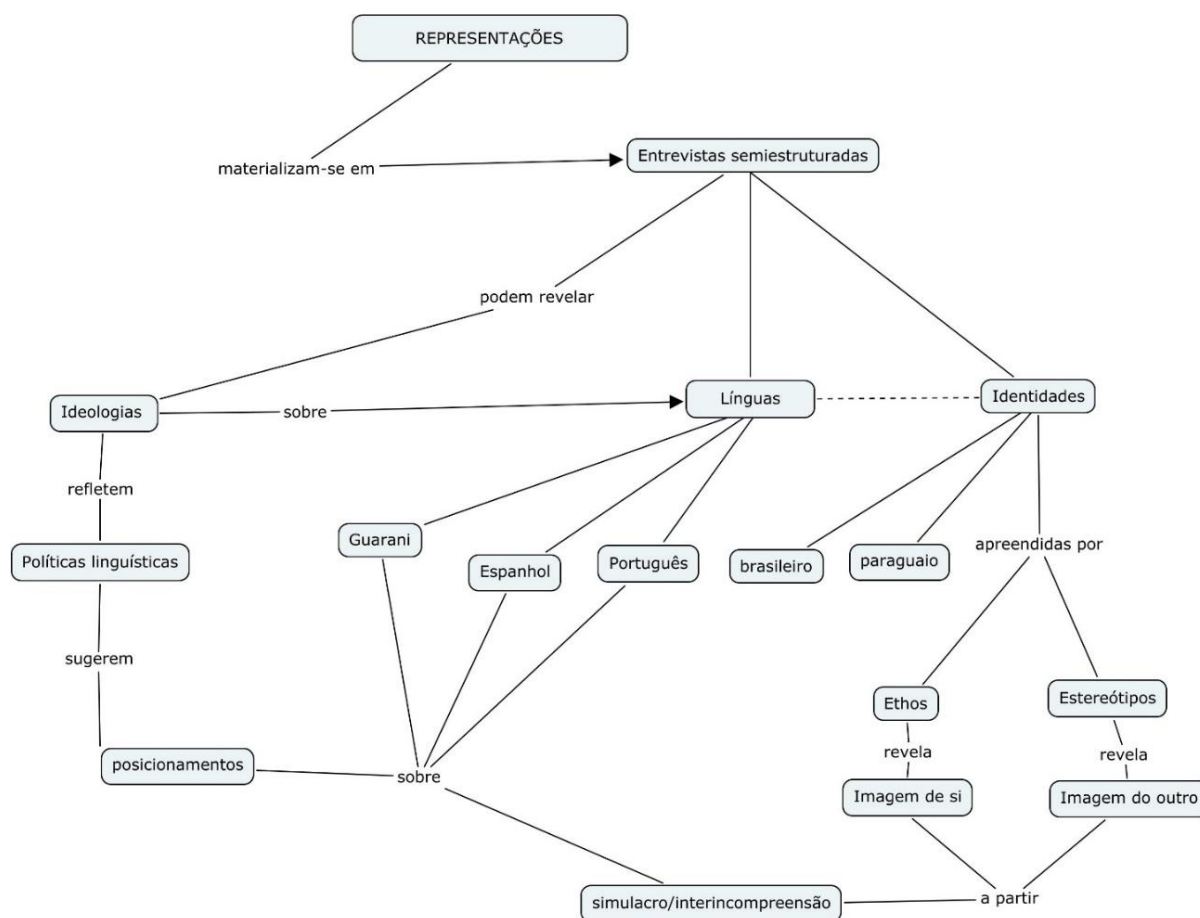


Figura 12 – Percurso teórico-metodológico de análise

De modo hierárquico, o termo “representações” é acessado por meio de “entrevistas semiestruturadas”. Até então, temos, ao contrário desta tese, explicitada primeiramente a metodologia a ser empregada para a coleta de dados. O mesmo link gerador, “representações”, conecta-se com “ideologias” sobre as “línguas” e “identidades”, as quais, principalmente a primeira, refletem “políticas linguísticas”. Até aqui, são explicitados os conceitos teóricos da tese. Tais conceitos ganham operacionalidade a partir das categorias “posicionamento” e “*ethos*/estereótipos” que, respectivamente, relacionam-se com “línguas” e “identidades”. Por fim, propõe-se a tentativa de perceber o simulacro que se constrói sobre as línguas e sobre ser paraguaio/brasileiro.

4 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS IDENTIDADES DA FRONTEIRA

Neste capítulo, proponho-me a analisar as falas dos sujeitos da pesquisa a fim de perceber como eles constroem uma imagem de si (um *ethos*) e do outro, por meio da ativação de estereótipos sobre o que significa ser brasileiro e ser paraguaio. Ao final, faço considerações, também, sobre as imagens criadas, discursivamente, a partir do termo fronteira.

4.1 *Ethos* e estereótipos

Parto da premissa, como já exposto no capítulo 3, que o entrevistado constrói, durante a interação, uma imagem de si, um *ethos*, o qual é baseado em estereótipos socialmente partilhados sobre as identidades brasileira e paraguaia. Esse *ethos* pode ser dito, quando se utilizam palavras e expressões marcadas por dêiticos como “eu”; como também pode ser um *ethos* mostrado, isto é, via palavras e expressões que reforçam determinado posicionamento, e que corroboram, algumas vezes, um *ethos* dito.

A noção de estereótipo tem grande peso na construção dessas imagens, uma vez que mundos éticos são evocados por meio da enunciação (MAINGUENEAU, 2010). Assim, parto da premissa de que os sujeitos das entrevistas poderão dizer “sou brasileiro” ou “sou paraguaio”, dando indícios de um *ethos* dito que poderá ser corroborado, ou não, por meio de pistas – ativadoras de estereótipos – via indícios linguísticos que sugerem um *ethos* mostrado.

Passemos, portanto, à análise dos *ethos/ethé* construídos pelos entrevistados, bem como dos estereótipos ou mundos éticos que entram em jogo na construção da imagem de si e de imagens do outro.

4.1.1 Identidades em trânsito nos discursos dos brasileiros

Início a análise pelo lado de cá, do Brasil. Considero, portanto, os universitários brasileiros – Lídia, José e Lúcio – os dois primeiros do IFMS, alunos do curso superior tecnológico em Agronegócio, e o último, aluno da UFMS, do curso de Ciência da Computação, ambas instituições públicas federais, com campus em Ponta Porã.

Durante a primeira parte da entrevista com Lídia, em que se coletaram informações pessoais, ela apresentou-se como brasileira, bilíngue português e espanhol, embora também entenda e fale guarani. Disse não ser fluente em guarani, alegando não saber escrever nessa língua. Explicou que não se considera trilingue, portanto, já que não sabe escrever em guarani, o que acha muito difícil. Em sua fala sobre as vantagens de se viver na fronteira, deixa-se mostrar como uma pessoa aberta à diferença e à aceitação do outro:

EXCERTO 1

LÍDIA: *Uma vantagem ((de viver na fronteira)) é a gente aprender a/várias línguas e várias culturas, eh.. não somente a **nossa** como a da... **do lado paraguaio também**. É uma coisa muito boa porque... nossa! ajuda bastante assim... **a compreender melhor, principalmente, assim... você aprende a aceitar melhor... tem pessoas de muitas culturas aqui, diferente da sua, né? Você aprende a aceitar eh... hã... cada pessoa como ela é.***

Para Lídia, parece que viver na fronteira é um exercício de tolerância e compreensão, do qual se pode tirar muito proveito. Esse modo de ser e viver, do ponto de vista da entrevistada, pode, no entanto, ser simplesmente um indicativo de uma visão liberal de multiculturalismo, conforme problematiza Maher (2007a). Nesse sentido, ser um brasileiro de fronteira e na fronteira implicaria estar sujeito às aprendizagens que a superdiversidade pode oferecer. Em sua fala, a interculturalidade da fronteira é expressa por meio de palavras que sugerem grande quantidade, multiplicidade: várias línguas e várias culturas... do lado paraguaio também... muitas culturas aqui... A recorrência dessas palavras dá

ideia de multiplicidade ao contexto e se opõem a “um nós”, a “um você”, por meio dos dêiticos: nossa, sua. As lexias ‘aceitar’ e ‘compreender’ reforçam a visão de um eu, em princípio, aberto à diversidade.

Por outro lado, para a entrevistada, essa diversidade pode ser também um problema, sobretudo nos processos de escolarização.

EXCERTO 2

LÍDIA: *Eh... esses costumes... **TEM o lado bom**, porque como eu falei, você conhece a cultura do outro, você vai... eh... aprender a respeitar que existe uma cultura diferente da sua. **SÓ QUE**... eh... essa... você/ aprender outra língua também é muito importante, **só que** tem alguns brasileiros que moram no Paraguai e paraguaios que moram no Brasil... e a mistura dessas línguas prejudica muitas vezes na fala e **ATÉ** na escrita, na escola... Eu já vi muita gente... eh, minha mãe, por exemplo, eh... ela/pra escrever o português, ela tem muita dificuldade. Então eh... praticamente eh... **apesar de** a língua ser parecida, eh... ela/prejudica muito...*

P.: *Complica na alfabetização?*

LÍDIA: *complica a alfabetização, eh... eXAtamente.*

Por meio dos articuladores textuais com ideia de oposição, a diversidade cultuada anteriormente pela entrevistada ganha agora status de dificuldade. Tem-se “o lado bom”, mas há também “o lado ruim” que é mostrado na sequência: a mistura das línguas, sobretudo na alfabetização. A entrevistada aponta sua mãe, que é paraguaia, como exemplo dessa dificuldade e, com isso, apaga qualquer possibilidade de ela ter sofrido o mesmo processo, sugerindo a autoimagem de boa falante da língua portuguesa, pautada exatamente no critério do saber diferenciar as línguas e de não misturá-las.

Tal posicionamento vai ao encontro do observado por Berger (2015, p. 170), a partir do que enunciam os professores acerca da gestão do multilinguismo presente nas escolas pesquisadas, de Ponta Porã:

(...) a coexistência dessas línguas, tanto na Escola A quanto na Escola B, é considerada como um problema e uma dificuldade por parte de alguns educadores, devido à reconhecida pouca qualificação deles para conduzir o processo de ensino-aprendizagem com crianças bilíngues, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, durante os quais as crianças são alfabetizadas, como também em razão do mencionado sentimento de lealdade à língua nacional brasileira.

Outro ponto positivo que a entrevistada busca construir de sua imagem, valendo-se de estereótipos, diz respeito a uma suposta “seriedade” do paraguaio:

EXCERTO 3

P.: (...) Você “herdou” algum costume paraguaio?

LÍDIA: *Costume paraguaio:: eh:: ((risos)) principalmente/ é até engraçado, mas eu gosto muito da comida paraguaia, é... esse é um lado engraçado, não tem muito a ver, mas eu gosto bastante... E... e.. da cultura do Paraguai, acho que puxei muito da minha mãe... eh, ser uma pessoa assim, muito... eh... correta naquilo que eu vou fazer. Eu acho que isso/ não que os brasileiros não sejam assim, mas que os paraguaios são muito rígidos nesse lado.*

P.: *Mais disciplinados, então?*

LÍDIA: *É, mais disciplinados. Eu aprendi isso com minha mãe.*

Atribui a rigidez, o “ser correto” como característica do paraguaio e, talvez por estratégia de polidez, possivelmente por eu ser brasileiro, faz logo em seguida a correção: “não que os brasileiros não sejam assim...” Em suma, indica que o paraguaio é mais cuidadoso, disciplinado do que os brasileiros, muito embora se corrija logo em seguida para apresentar um *ethos* pacificador, de compreensão, tolerância, conforme havia mostrado logo no início do Excerto 1. Está implícito nessa ressalva uma estratégia encontrada para negar um estereótipo já validado, a ideia do “jeitinho” brasileiro (DA MATTA, 1986), que sempre remedeia qualquer situação, deixando de lado a firmeza nas tomadas de decisão, ao

contrário do paraguaio, que na imagem projetada por Lídia seria mais rígido, menos complacente.

No excerto a seguir, Lídia reafirma uma imagem positiva do paraguaio (ser correto, disciplinado), contrapondo-o com a imagem estigmatizada construída pelos brasileiros (bandido). Esse estigma é apresentado com hesitação pela entrevistada que, na falta de uma palavra, recorre à nominalização cuja autoria é atribuída aos brasileiros: “paraguaio é bandido”:

EXCERTO 4

P.: BaCANA... Eh... Você acha que existe alguma forma de preconceito entre as pessoas por ser brasileiro ou paraguaio, já viveu alguma situação...

LÍDIA: Olha, ainda existe, não é bastante, mas ainda existe, principalmente **aqui na fronteira**, tem muito de “**ahh... paraguaio é bandido**”... Sabe? Esse tipo de preconceito é que existe.

P.: Hummm... muito negativo pro paraguaio...

LÍDIA: Muito negativo pro paraguaio.

P.: Você já presenciou algum conflito, preconceito...? Ou até se envolveu em algo assim?

LÍDIA: Não, presenCIAR nunca presenciei. Eu já ouvi falar assim que **uma pessoa critica a outra por ela ser paraguaia** é uma forma de preconceito, né? Falar que porque ela **é paragua::ia** eh::: é ladra... coisas desse tipo, mas nunca presenciei.

P.: Não se confia na pessoa pela nacionalidade?

LÍDIA: É... EXATAMENTE.

Ela sugere que assumir uma identidade paraguaia, no contexto da fronteira (aqui na fronteira), implica tentar construir, discursivamente, uma imagem ética de si, de modo a subverter o estigma já consolidado entre os brasileiros. O gentílico “paraguaia” ganha sentido pejorativo, deixa de expressar origem, procedência, e passa a ter uma acepção próxima a “de má índole”. Assim, como na notícia publicada na Folha de São Paulo, citada logo na introdução desta tese, cujo título é “Paraguaia, maconha vendida em São Paulo

vem com fungos e formigas”, há a livre associação do gentílico com questões ligadas à criminalidade, à pirataria e ao tráfico de drogas, daí o rótulo dado por brasileiros e constatado por Lídia (paraguaio é bandido).

Convém destacar que, no excerto 4, a entrevistada não se posiciona nem como brasileira, nem como paraguaia. Não se inclui em nenhuma das duas nacionalidades o que ocorreria se dissesse: “nós, brasileiros...”. “nós, paraguaios”. Note-se que, nesse excerto, ela aponta o outro: o brasileiro, o paraguaio. Lídia parece, portanto, oscilar entre os *ethé* brasileiro e paraguaio, durante a enunciação e na construção de um *ethos*. Esse trânsito de identidades vai de uma imagem abasileirada (por saber usar o português sem misturar as línguas, por exemplo) a uma imagem aparaguaiada de si (por ser rígida, disciplinada, fiel aos compromissos).

O entrevistado José, de 28 anos, que tem pai paraguaio e mãe brasileira, apresenta-se como falante de português, espanhol, guarani e inglês. Ao falar do lugar em que vive, deixa entrever um *ethos* como o de Lídia, ou seja, de alguém que vê positivamente a diversidade da fronteira. O excerto a seguir refere-se ao momento da entrevista em que ele responde a minha pergunta: quais são as vantagens e desvantagens de se morar na fronteira?

EXCERTO 5

JOSÉ: ((a fronteira)) é um lugar muito rico, é um lugar que deveria ser mais aproveitado de maior forma na minha opinião, né? Que tem uma **diversidade cultural muito grande**. Em se tratando da região da fronteira, a gente tem **a cultura... tudo em si... a comida, a cultura...** A gente poderia aproveitar otimizar muitas coisas, né? em relação à população do Brasil e do Paraguai. Então, tem coisas que poderiam ser otimizadas, né? e melhoradas, mas que não são, né? Porque ainda talvez exista aquele abismo por ser do lado de cá um país e do lado de lá ser um outro país... então eu acho que isso é uma desvantagem... o fato de as pessoas as vezes também/outro ponto de as pessoas não se sentirem parte porque desde criança a gente ouve que quem mora... quem é brasileiro geralmente não gosta muito de quem é do lado paraguaio, né? E o brasileiro não fala muito o espanhol e o guarani. Mas o paraguaio, por uma necessidade, né? de trabalhar, né?

Entendeu? Ele acaba aprendendo o idioma do brasileiro, acaba falando o português, e os próprios idiomas ((o guarani e o espanhol)), né? Por uma necessidade... Eu acho isso importante.

P.: *Hum... Então, e as vantagens?*

JOSÉ: *A vantagem de morar aqui é a **cultura**, né? A questão de você ter a oportunidade de **ser falante de mais de um idioma**, ne? Tanto que **as pessoas não enxergam isso como vantagem porque isso tá impregnado na cultura**. Então, você só percebe quando você sai daqui que/se você é um brasileiro que mora distante da fronteira, você acaba crescendo falando só o próprio idioma e não tem o convívio com o idioma ((estrangeiro)). Diferente de quem é da fronteira que acaba aprendendo, as vezes sem querer, né? **Por causa do contexto. E eu acho isso uma grande vantagem.***

O entrevistado lamenta o fato de que muitos brasileiros – possivelmente ele não se inclui nesse grupo – não tiram proveito da diversidade fronteiriça. A insistência nos termos “cultura” e “idioma” reforçam o ganho cultural que têm somente aqueles que estão abertos a ver a diversidade como um recurso (RUIZ, 1983). Recurso, segundo José, pouco explorado por políticas públicas de modo geral: é um lugar muito rico, é um lugar que deveria ser mais aproveitado de maior forma, na minha opinião, né?. O lamento pelo abandono da diversidade nos chega pelas escolhas lexicais dos seguintes verbos e derivados: aproveitar, otimizar, melhorar, ora acompanhado do auxiliar “poder”, no condicional.

Para ele, os brasileiros da fronteira não pertencem ao lugar em que vivem: ***o fato de as pessoas, às vezes, também/outro ponto de as pessoas não se sentirem parte ((da região/cultura fronteiriça)) porque desde criança a gente ouve que quem mora... quem é brasileiro geralmente não gosta muito de quem é do lado paraguaio, né?*** Interessante que utiliza “as pessoas” na construção da sua argumentação, excluindo-se, assim, do grupo social que não se vê como parte da cultura fronteiriça: seriam “elas”, e não ele, os que rechaçam o “lado paraguaio” da região. José deixa entrever aí um “eu” à parte, que não é o brasileiro que critica, mas que tampouco é o paraguaio criticado. Observe-se que ele não se refere ao(s) paraguaio(s) como um “eu”, um “nós”.

Esse *ethos* do fronteiriço é dito e reafirmado mais adiante na entrevista:

EXCERTO 6

JOSÉ: *eu não me considero de Ponta Porã e Pedro Juan como sociedades que se dividem. Eu me considero como um todo. Eu me considero como habitante deste lugar. Então, pra mim, tudo o que existe aqui forma o cidadão. Então eu sou brasileiro, eu sou paraguaio. Eu falo português, espanhol e guarani... Porque faz parte da minha cultura*

P.: *E de identidade...*

JOSÉ: *De identidade.*

P.: *E de identidade você se sente como o quê?*

JOSÉ: *Como **brasiguai** ((risos)).*

Apresentar-se como “brasiguai” significa entender a interculturalidade como parte constitutiva de sua identidade: “interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (GARCÍA- CANCLINI, 2009, p. 17). O rótulo “brasiguai”, na fronteira em questão, tem conotação distinta do constatado por Pires-Santos (2005) na fronteira do Paraguai com o Brasil, na região do Oeste paranaense, nas proximidades de Foz do Iguaçu. Lá, o termo “brasiguai” tem sentido pejorativo, e os discursos midiáticos locais contribuem para esse sentido, associando “brasiguai” à questão agrária travada entre imigrantes brasileiros e cidadãos paraguaios. No contexto escolar que pesquisou, Pires-Santos relata que aluno “brasiguai” é visto como aquele cujo estereótipo remete a certa falta de proficiência linguística com o português, já que se trata de crianças que retornaram ao país de origem, ou de origem dos pais, e o repertório linguístico seria diferente dos demais, monolíngues.

Na fala de José, porém, brasiguai é a manifestação da Tradução, no sentido de Hall. A fala do jovem dialoga com os versos de um grupo musical da fronteira, “Surfistas de trem”²², formado por jovens locais, que defendem um *ethos*

²² “Surfistas de trem”, conforme página no *Facebook*, é uma “banda fronteiriça” criada em 2008, pelos músicos João Caetano e Renan Dorta, em Ponta Porã, fronteira invisível entre Brasil e

brasiguaios com sua música e linguagem. Na canção “Soy surfista” do álbum “Moderna música da fronteira”, por exemplo, o grupo canta:²³



Figura 13 – Surfistas de trem

Fonte: Facebook. Disponível em

<https://www.facebook.com/163557703727631/photos/pb.163557703727631.-2207520000.1441428635.799925976757464/?type=3&theater> Acesso em 12.out.2015.

*Estoy en Pedro Juan, estou em Ponta Porã
Los bares de su calle, fazem nossa inspiração
En la frontera solo hay un pueblo, somos uma só nação
Y la cultura se mistura, cuando canto en guaraní
Recuerdos dulces de Ypacaray*

Paraguai. Com o intuito de criar um novo conceito na música alternativa da fronteira, a banda foca em influências como a *soul music*, samba rock, reggae, funk, rock and roll e sambandido. Intitulando o seu estilo híbrido, como *Samba Reggae and Roll*. Sendo cada vez mais presença garantida nas melhores casas de shows e eventos tanto no lado brasileiro como no lado paraguaio da fronteira.” Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Surfistas-De-Trem/163557703727631?sk=info&tab=page_info>. Acesso em: 05 jul.2015.

²³ A letra da canção “Soy surfista” está disponível, na íntegra, em <<http://letras.mus.br/surfistas-de-trem/1943436>>. Acesso em: 28 ago.2015

Tanto José como os “Surfistas de Trem” falam de um lugar social muito próximo, se posicionam no discurso da tradução, que ressignifica a tradição, por meio de estratégias de negociação com o hibridismo estabelecido pelos polos colocados, tradicionalmente, em oposição. Esse modo de entender a identidade vai ao encontro do que Cucho (2002, p. 193) trata sobre o caráter multidimensional da identidade: “o indivíduo que faz parte de várias culturas fabrica sua própria cultura fazendo uma síntese original, a partir desses elementos materiais”.

Isso ganha ainda mais sentido quando José faz uso de palavra em espanhol, ao falar da fronteira, um pouco mais adiante na entrevista, conforme analisarei no excerto 11: ***se você for passear pelas casillas²⁴ do Paraguai, pelo comércio do Paraguai...*** Esse *code switching*/empréstimo linguístico funciona como um índice que coloca em destaque esse *ethos* brasiguai que está em construção no momento da interação.

A reafirmação desse *ethos* também se dá pela exaltação do hibridismo fronteiriço:

EXCERTO 7

JOSÉ: “eu acho essa mistura **intereSSANte**. Eu acho **MUito bonito**. Questão de hábitos, da própria língua, da própria evolução da língua... Da forma como você vive, às vezes **o cidadão acaba não percebendo isso**, né? Mas é... Uma **heRANÇA**, né?... É um **leGADO** que nós temos, né?... O próprio idioma guarani, a própria cultura, tudo o que rodeia a gente... Então a gente já, é como se... se a história tivesse, a história ela ocorre e a gente chega como um simples passageiro e acaba pegando o bonde andando, por exemplo, e usufrui de tudo o que está acontecendo mesmo sem perceber...”

²⁴ Casillas referem-se às barracas dos camelôs. Há um “camelódromo” na linha da fronteira. A construção é recente, concluída em 2014, com recursos da União Europeia. Apresenta estrutura geminada, estando um lado em território brasileiro e outro em território paraguaio (figuras 13, 14 e 15). Anteriormente, essas construções eram feitas de madeira, em sua maioria, e materiais reaproveitados.

A contemplação da diversidade fronteiriça se dá pela consciência que ele demonstra ter, por seu *ethos* brasiguaiio, da historicidade que exalta. A adjetivação – interessante, bonito – mostra esse encantamento pela diversidade, a qual renomeia ao longo da interação como herança, legado. Com isso, José se auto-afirma como diferente do cidadão que acaba não percebendo isso. Mostra-se um *ethos* brasiguaiio em oposição àquele que não se dá conta das transformações pelas quais seu contexto passou. Nos termos de Pêcheux, os outros são vitimados pelo esquecimento, logo, aplicando o conceito à realidade da fronteira, os outros seriam aqueles que não são capazes de perceber as mudanças históricas do lugar em que vivem, não valorizando, portanto, a herança, o legado de que fala José.

Mas há uma razão pela qual José se diferencia dos indiferentes. Ele precisou se afastar da fronteira, deslocar seu olhar, para construir um novo olhar. Após ter se referido à oportunidade de ser falante de mais de um idioma como uma decorrência vantajosa de se morar na fronteira (excerto 5), José afirma:

EXCERTO 8

*JOSÉ: Eu sempre tive esse pensamento de que isso é uma **vantagem**, um **privilégio**, mas **isso realçou quando eu saí daqui**. Quando eu fui morar fora, que você, você... tá distante e você acaba tendo aquela dificuldade de se habituar, porque você sente uma saudade da sua terra e das pessoas, da comida, do idioma...*

Esse deslocamento o fez ver a diversidade da fronteira como um recurso, o que reforça a imagem que cria da cultura local como sendo uma herança/legado²⁵. José constrói, na enunciação, uma imagem do paraguaio por meio de estereótipos justificados por argumento histórico. Como se vê no excerto 9, os paraguaios seriam pessoas ressentidas em razão da perda da Guerra da Tríplice Aliança, sentimento esse também relatado por FIAMINGUI (2004a),

²⁵ A propósito desses termos, herança/legado, a fala de José é bastante atravessada por um discurso da historicidade da língua, conforme será demonstrado no capítulo 5.

durante suas entrevistas com professores. O sentimento de perda faz com que os paraguaios sejam sujeitos enlutados até os dias de hoje:

EXCERTO 9

JOSÉ: *Acho que o que diferencia o brasileiro de um paraguaio... É... É a sensação... É... de o paraguaio ter nascido em numa nação e viver de um **sensação de perda**, que no Brasil eu acredito que isso não aconteça. É que **todo paraguaio**/se você conversa com um paraguaio, eles se referem a outros países/como eles **foram saqueados por outros países**. Então, quando eles interagem com outras pessoas, eles interagem como se eles tivessem perdido alguma coisa e alguma coisa tivesse sido tirada deles, né? Por causa da guerra. E até hoje, né, ((INC)) é como se o **paraguaio fosse um pouco mais rancoroso nesse sentido**, coisa que o brasileiro não tem em relação ao paraguaio, né? **Mas o paraguaio tem em relação ao brasileiro. Porque essas coisas são ensinadas na escola, de guerra e tal... Então, o brasileiro não tem esse rancor, essa... não digo que é raiva, sabe? Mas essa... essa relação de um olhar para outro e de dizer: nós fomos saqueados por vocês, né? E o paraguaio TEM esse ressentimento.***

P.: *O brasileiro já não tem isso com o europeu você acha?*

JOSÉ: *O brasileiro com o europeu? Acredito que não.*

P.: *Já superou?*

JOSÉ: *Acredito que tenha superado, né? **Mas o paraguaio com o brasileiro sim** ((tem ressentimento)).*

(...)

JOSÉ: *O meu pai ele tinha muito ressentimento com brasileiros, né? Que acabou quando o meu vô, que é gaúcho, brasileiro, honrava muito meu pai, recebendo bem ele. Então, meu pai dizia que acabou gostando do povo brasileiro, mesmo tenha sido criado dizendo... a família dele dizendo que os brasileiros eram eh... pessoas que tinham saqueados e que os pais do país dele ensinavam que na guerra eles tomaram tudo **da gente**. É uma coisa assim... É um ressentimento que, ((vem)) de dentro, assim, né? Mas não é uma coisa... é um ressentimento que não chega a ser um ódio, né? É uma coisa... uma sensação de perda, né?*

P.: *Uma mágoa?*

JOSÉ: *Uma mágoa, né? Uma mágoa do passado, né?*

A pergunta que desencadeou esse devir histórico exposto por José foi: o que diferencia o brasileiro de um paraguaio? Ele constrói essa imagem estereotipada de ressentimento por meio das expressões: saqueados, sensação de perda. Há, além disso, uma generalização por meio da expressão todo paraguaio, em: É que todo paraguaio/ se você conversa com um paraguaio, eles se referem a outros países/ como eles foram saqueados por outros países. A interação torna-se circular, baseando-se na seguinte lógica adversativa: o paraguaio é ressentido, mas o brasileiro não é. Isso pode ser melhor sintetizado no seguinte quadro:

O Paraguaio é ressentido,	mas o brasileiro não é.
É... de o paraguaio ter nascido em numa nação e viver de um sensação de perda...	que no Brasil eu acredito que isso não aconteça.
E até hoje, né, isso porque é paraguaio, é como se o paraguaio fosse um pouco mais rancoroso nesse sentido,	coisa que o brasileiro não tem em relação ao paraguaio, né? Mas o paraguaio tem em relação ao brasileiro.
Mas essa... essa relação de um olhar para outro e de dizer: nós fomos saqueados por vocês, né? E o paraguaio tem esse ressentimento.	Mas o paraguaio com o brasileiro sim.

Tabela 6 – Quadro síntese das definições de José.

Há, nesse excerto, três construções sintáticas que reforçam um modo de ser e de existir do paraguaio que se opõe ao *modus vivendi* do brasileiro. O enunciador insiste no caráter ressentido do vizinho, como membro de uma nação que ainda está em luto pela guerra. Esse estereótipo é quebrado, no caso de José, a partir do momento em que seu pai (paraguaio) se casa com sua mãe (brasileira): somente por meio da relação pacífica entre marido e sogro, mediada

pelo respeito, pela “honra” (*...meu vô que é gaúcho, brasileiro, honrava muito meu pai*), pela boa hospitalidade é que se minimiza o estereótipo de saqueadores. Esse estereótipo, inclusive, é visto como parte da raiz formadora do Brasil, por Holanda (1995), quando o autor trata da hospitalidade e cordialidade como essências fundadoras do brasileiro.

Talvez com vistas a retomar aquele *ethos* brasiguaiio, que vive em paz com o vizinho, até mesmo porque ele também é parte da vizinhança, José busca se reposicionar em sua escolha lexical, a fim de eleger uma palavra que melhor se adeque ao discurso da tradução. Ele busca o reposicionamento, pela cultura da paz, a partir da autocorreção: ressentimento > ressentimento que não chega a ser ódio > sensação de perda > mágoa (sugestão minha) > mágoa do passado. A partir dessa regulação, o *ethos* brasiguaiio defendido durante a interação é retomado/reafirmado.

Ao ser perguntado sobre a possível existência de alguma forma de preconceito entre brasileiros e paraguaios, José responde peremptoriamente:

EXCERTO 10

JOSÉ: *Existe.*

P.: *Em que sentido?*

JOSÉ: *Sentido de xenofobia.*

P.: *É?*

JOSÉ: *É. O brasileiro da região de fronteira/eu acredito que ele seja mais, um pouco mais xenofóbico de que os brasileiros de fora, que vêm pra cá... principalmente os brasileiros da região de fronteira, eles acabam acreditando que os paraguaios invadem o... o lugar deles, né? Eh... eu acredito assim que o paraguaio é um cidadão ressentido, né? Mas ele acaba catiVANdo o brasileiro, né? Porque ele trabalha na região de fronteira, ele... e quando ele consegue algum emprego/geralmente não é um um emprego de alta patente. Geralmente eles trabalham como... eh.. peDREI::ro... eh... dona de casa, faxineira, né? DiaRISTas... e com um salário, às vezes, muito menor do que o brasileiro deveria pagar pra um cidadão brasileiro registrado em carteira, né? Então... eu acredito que o brasileiro tem um pouco de/ele enxerga o paraguaio como... eh... como um povo inferior, né?*

Assim... pra mão de obra... eh... Não toda população, né? Mas, assim, esse é o pensamento que você vê assim gritantemente em toda região de fronteira, né?

P.: *E o contrário?*

JOSÉ: *O contrário acredito que não aconteça, né? Porque o brasileiro se estabelece muito bem como paraguaio, embora algumas pessoas trabalhem lá ((no Paraguai)), ganham MUITO BEM. Melhor até do que muitos paraguaios que trabalham no Paraguai. Eh... Brasileiro vai pra lá pra abrir negócio e dá muito certo. Eu digo na região de fronteira aqui, né? Que o que a gente percebe, é o que a gente vê, né? A gente não vê brasileiro deixando/indo trabalhar de doméstica no Paraguai, mas o contrário existe, né? Muito paraguaio sem estudo, vindo trabalhar com mão de obra pra brasileiro, né? Em loja, supermerCAdo, residência...*

P.: *Certo.*

No excerto 10, o entrevistado passa a diferenciar duas subcategorias de brasileiro: o fronteiriço (brasileiro da região de fronteira) e o não-fronteiriço (brasileiros de fora, que vêm pra cá). Mais uma vez o *ethos* brasiguai se mostra no trecho: José parece dizer que ele não é nem um nem outro, ele é o brasiguai. O uso dos pronomes pessoais de terceira pessoa sugere esse apagamento: ***eles acabam acreditando que os paraguaios invadem o... o lugar deles, né?***, em que “eles” se refere ao brasileiro da fronteira; ***ele.../e quando ele consegue algum emprego/geralmente não é um um emprego de alta patente***, em que “ele” é o referente para paraguaio. Logo, não há um “nós”, um “a gente” que possa incluir o enunciador nessas duas identidades. José é um terceiro, que não cabe aí, precisa reinventar o seu “eu”.

A atribuição da xenofobia praticada pelos brasileiros, o da fronteira principalmente (***Não toda população, né? Mas, assim, esse é o pensamento que você vê, assim, gritantemente em toda região de fronteira, né?***), reforça a imagem imperialista do Brasil em relação aos países latino-americanos. Neste caso, especialmente, em relação ao Paraguai. A relação xenofóbica estabelecida se dá por conta de critérios econômicos, ou seja, o brasileiro é aquele que explora a mão de obra paraguaia e o paraguaio é o explorado. Isso se torna possível por meio da não garantia de salários dignos, da precariedade

e subalternidade das condições de trabalho. Essa subalternidade é ressaltada pela referência a duas classes trabalhadoras estereotipadas como pouco valorizadas na sociedade e atribuídas, de forma genérica, respectivamente aos gêneros masculinos e femininos: pedreiro e empregada doméstica.

A condição subalterna dos paraguaios nas mãos dos brasileiros é outro ponto, além da guerra, como visto no excerto 8, que dá ao paraguaio a imagem de ressentido (***Eh... eu acredito assim que o paraguaio é um cidadão ressentido, né? Mas ele acaba catiVANDO o brasileiro, né?***), e o que cativa (ou apazigua) o brasileiro é exatamente o assujeitamento à condição de mão de obra barata a que se dispõe o paraguaio. Ainda assim, a xenofobia citada por José prevalece pelo fato de que: ***eu acredito que o brasileiro tem um pouco de/ele enxerga o paraguaio como... eh... como um povo inferior, né?***

O imperialismo brasileiro é novamente reforçado quando José faz referência ao sucesso de muitos brasileiros no lado de lá: ***Porque o brasileiro se estabelece muito bem como paraguaio, embora algumas pessoas trabalhem lá ((no Paraguai)), ganham MUITO BEM. Melhor até do que muitos paraguaios que trabalham no Paraguai. Eh... Brasileiro vai pra lá pra abrir negócio e dá muito certo.*** O negócio de que fala José possivelmente seja o comércio, o que é mais comum na região de fronteira. Mas o agronegócio também tem esse peso na construção de uma imagem imperialista do brasileiro. O fluxo migratório do brasileiro, na visão de José, contribui para a subalternidade do paraguaio e vai ao encontro do que Albuquerque (2010, p. 102) constata sobre a existência de certa polêmica entre as nações brasileira e paraguaia, em que a primeira estaria pondo em xeque a soberania da segunda, de acordo com publicações midiáticas do país vizinho, bem como “títulos e as capas de livros que analisam esse fenômeno migratório na faixa de fronteira também corroboram a ideia de fim da soberania nacional e do aumento das desigualdades sociais no país”.

José aponta estratégias de revide paraguaio em dois campos discursivos: o comércio e o futebol, conforme se pode constatar no excerto 11:

EXCERTO 11

JOSÉ: *Futebol é o espaço onde você vê o paraguaio descontando toda/todo ressentimento que eles têm contra todo brasileiro, porque eles QUEbram a PERna de qualquer brasileiro ((risos)). Então:: é uma forma de conflito, na verdade, né? É uma forma de descontar uma coisa que eles sentem em relação ao brasileiro. Isso você percebe no futebol.*

P.: *Hum... tá certo...*

JOSÉ: *Mais uma! Mais um ponto, comércio. Se você passar pelas casillas ((barracas de camelô)) do Paraguai, pela/pelo comércio do Paraguai, pela...*

P.: *Linha ((linha de fronteira))?*

JOSÉ: *Pela linha ali... Eh... você vai ver **os paraguaios**/quando eles vão atender um brasileiro, eles conversam em guarani entre eles, né? Então se **os brasileiros** não entendem o que eles querem dizer, acabam meio que metendo a faca no brasileiro. Eles acabam te vendendo um produto de quinze reais por duzentos reais, entendeu? Por você ser brasileiro. Então às vezes eu acho que é uma forma de conflito, é uma forma deles descontarem uma **RAIva, um ressentimento** do brasileiro, né? Quando o brasileiro vem de fora/principalmente quando ele vem de fora, né? Que ele não conhece nada do idioma, né?*

P.: *E você acha que isso é um resquício da guerra?*

JOSÉ: *Eu acredito que sim.*

Novamente, o argumento a favor de uma imagem de povo ressentido é retomado, desta vez por meio de exemplificação. O entrevistado, possivelmente com vistas a sustentar o *ethos* brasiguai, evita a palavra “raiva”. Em excerto anterior, o de número 8, ele já se autocorrigira dizendo que não era bem uma raiva, e sim, um ressentimento. No trecho acima, ele tem dificuldade de nomear o sentimento que o paraguaio cultivava durante um jogo de futebol: ... **de descontar uma coisa que eles sentem em relação ao brasileiro no futebol**. Mais adiante, ao falar do comércio, ele solta a palavra “proibida” e se autocorrigi: **é uma forma deles descontarem uma RAIva, um ressentimento do brasileiro, né?**

Percebe-se, no excerto 11, o que Maingueneau (2007) diz a respeito da semântica global, entendida como um sistema de regras que regula o que pode

e deve ser dito, considerando-se determinado posicionamento e competência discursiva do enunciador. José, ao defender um *ethos* brasiguaiio, que pressupõe o pertencimento a um posicionamento de integração, tradução, avalia, em razão de sua competência comunicativa, que a palavra “raiva” não pode ser usada. Isso porque esse sentimento é forte demais para ser usado entre vizinhos que alimentam uma memória de nações irmãs, cidades-gêmeas, convivência pacífica. A escolha lexical por “ressentimento”, mais uma vez, torna-se mais apropriada para legitimar a concessiva em jogo: embora o Paraguai tenha sofrido, ao longo da história, pela dominação brasileira, eles vivem pacificamente.

Outra vez, José fala de um lugar que não está nem para cá, nem para lá da linha da fronteira. Ele está na corda bamba das identidades. Isso fica evidente por não se apresentar, de novo, nem como brasileiro, nem como paraguaio. Opta pela terceira pessoa – o brasileiro, o paraguaio – ele, o José, se mostra como uma terceira pessoa (não agora no sentido gramatical): o brasiguaiio.

Outro dado interessante da fala de José é o modo como ele diferencia as categorias “brasileiro” e “gaúcho”. No início da entrevista ele fala sobre a mãe: ***meu pai é paraguaio, mas foi registrado no Brasil depois de adulto, a minha mãe é gaúcha, brasileira. O mesmo faz em relação ao avô: o meu vô que é gaúcho, brasileiro, honrava muito meu pai, recebendo bem ele.*** Há uma repetitiva necessidade de marcar “gaúcha” e “gaúcho”, antes de “brasileiro”. Possivelmente isso se dê pelo fato de que José sinta necessidade de salientar uma outra identidade – a do gaúcho – que é parte de uma outra identidade mais abrangente, a do brasileiro. O sul de Mato Grosso do Sul, desde a marcha para o Oeste, incentivada por Getúlio Vargas, sempre foi ponto de chegada dos migrantes do Rio Grande do Sul, incentivados a povoar a fronteira, com o intuito de evitar invasões de terra. A mãe e o avô são brasileiros, mas com costumes e sotaques próprios dos habitantes do Sul do país. A identidade da mãe, gaúcha, é ressignificada ao casar-se com paraguaio, como será dito mais adiante no excerto 17: ***mesmo estando fora daqui, você sente saudade da comida da mãe, que é gaúcha, mas mora no Paraguai e que aprendeu a fazer e a criar os filhos com aquela comida paraguaia.***

Para José, as identidades - brasileiro, gaúcho, paraguaio, brasiguai - transitam livremente pela linha da fronteira. Ele se constitui pelo hibridismo, como diz também no excerto 17, mais adiante: ***eu fui criado no Paraguai desde pequeno, então eu só passei a viVER no Brasil depois dos dezoito anos de idade. Então, eu era pequenininho, morava no Paraguai, mas estudava no Brasil, atravessava a fronteira pra ir pra escola, né?***

Já o terceiro entrevistado, Lúcio, ao contrário dos demais, parece importar-se pouco com a diversidade fronteiriça. Ela existe, mas o entrevistado pouco se esforça para vê-la como recurso. Seu olhar para a fronteira é mais naturalizado, ele parece não cultivar aquele encantamento pela diversidade manifestado por José. Lúcio é filho de mãe brasileira e pai brasileiro, mas um brasileiro com ressalvas, como afirma o universitário:

EXCERTO 12

LÚCIO: *Meus pais são brasileiros, mas porém meu pai ele é o sangue dele é CEM POR CENTO paraguaio. Os pais dele vieram do Paraguai depois da guerra, e vieram pro Brasil, e moraram aqui e registraram todos os filhos brasileiros.*

P: *ah... e viveram todo o tempo no Paraguai?*

LÚCIO: *uma boa parte viveram no Paraguai, depois teve a guerra do/contra a Bolívia, a guerra do Chaco, se não me engano, e vieram pro Brasil. Daí moraram o resto da vida aqui no Brasil.*

A adversativa em destaque no excerto 12 deixa entrever algumas visões de Lúcio sobre identidade, nacionalidade e raça. Aqui, tenho tratado das nacionalidades como representativas de identidades: ser brasileiro ou paraguaio, pode implicar um modo de agir próprio de um sujeito inserido em um universo cultural ligado a esses gentílicos. Lúcio se apresenta como brasileiro, filho de brasileiros, mas, por critérios biológicos ou quase que raciais, seu pai tem sangue cem por cento paraguaio. Além disso, foi registrado no Brasil. Logo, ele apresenta-se com *ethos* brasileiro, muito embora tenha a “paraguaidade” como

herança (genética, inclusive). O hibridismo da fronteira torna difícil a rotulação “brasileiro”, “paraguaio”.

Ao contrário de Lídia e José, Lúcio não aponta a diversidade cultural como algo a ser celebrado. Essa diversidade é esquecida por ele:

EXCERTO 13

P: *Você gosta de morar aqui na fronteira?*

LÚCIO: *Gosto, eu acho bacana... As pessoas que tem aqui também... por minha família toda também morar aqui...*

P: *Hum... o que você poderia me dizer de vantagens e desvantagens de morar aqui.*

LÚCIO: *Eu gosto pelo... por a cidade não ser muito grande, por não ter muito aglomerado de gente, essas coisas... trânsito, essas coisas... e... pela/por ter nascido aqui, a vida inteira ter morado aqui, meio que já me acostumei com a cidade... e também tem o Paraguai ((risos)).*

P: *hum... e por que o Paraguai é uma vantagem?*

LÚCIO: ((risos)) *ah... os eletrônicos...*

Possivelmente em razão de estudar a área da computação, chama-lhe mais atenção a facilidade de compra de eletrônicos no Paraguai, além do convívio familiar e as boas condições de mobilidade urbana. Somente quando perguntado sobre o hibridismo cultural local é que se posiciona sobre ele:

EXCERTO 14

P: *O que você acha das misturas eh... entre os países vizinhos? A mistura de culturas entre os países vizinhos, Brasil e Paraguai?*

LÚCIO: *Eh... questão de compartilhar culturas, assim?*

P: *É... isso! Como você vê essa mistura? O que que você acha dela?*

LÚCIO: *Eu acho **boa** porque o **Brasil pega**... Eu acho que **mescla muito a cultura entre o Brasil e o Paraguai aqui na fronteira**, assim... **O paraguaio pega um pouco da cultura do Brasil** e/ eu acho que existe **uma união** assim... **diferente**.*

P: *E você acha bacana isso?*

LÚCIO: *É, eu acho **legal**.*

P: *E não compromete um pouco a identidade um pouco?*

LÚCIO: *Não.*

A indiferença ou naturalização da diferença pode ser percebida pela adjetivação: boa, legal. Ao contrário dos demais que utilizam termos referentes à multiplicidade das culturas e adjetivações acompanhadas de intensificadores. O hibridismo é encenado por Lúcio como conjuntos isolados que formam subconjuntos, interstícios, em razão do contato: ***o Brasil pega... o paraguaio pega...*** As identidades transitam pela linha da fronteira e são, pouco a pouco, ressignificadas. Esse trânsito fica sugerido também pela sintaxe do enunciado, sugerindo um tom repetitivo, mesclado, como se estivesse falando de uma receita em que os ingredientes estão sendo misturados e mexidos, formando uma nova massa. O uso do termo união parece remeter ao discurso da irmandade entre as cidades, da cultura da paz, celebrada em monumentos espalhados pela cidade com bandeiras dos países, mãos que se apertam, se abraçam.



Figura 14 – Monumento visto de território brasileiro, com boas vindas em espanhol. Atrás dele, paisagem do comércio paraguaio.

Foto: Miguela Moura, 2015.



Figura 15 – Verso do monumento anterior, visto do lado paraguaio, com boas vindas em português. Ao fundo, camelódromo brasileiro.

Foto: Miguela Moura, 2015.



Figura 16 - Monumento do Rotary Club Fronteira, em frente ao Parque dos Ervais, na avenida Brasil.

Foto: Miguella Moura, 2015.

No excerto que segue, Lúcio sugere elementos que compõem uma imagem do paraguaio e do brasileiro:

EXCERTO 15

P.: *Ok... Na sua opinião, em que se diferencia um brasileiro de um paraguaio?*

LÚCIO: *Além do **sotaque**? ((risos)).*

P.: *Sotaque. É? ((risos)).*

LÚCIO: *Eh... não sei assim... o povo paraguaio é, às vezes, são meio mais/o povo brasileiro é assim mais... eh... brincalhão. Eu não vejo isso no povo paraguaio.*

P.: *Mais sério?*

LÚCIO: *É, seriedade.*

P.: *Mais alguma coisa assim que você lembra?*

LÚCIO: *Agora assim... eu não lembro de diferença.*

P.: *Hum... e em relação com o trabalho, assim?*

LÚCIO: *O trabalho? Ah... **os brasileiros são melhores no trabalho** ((risos)).*

P.: *Por que você acha?*

LÚCIO: ((risos)) *Não sei... eh... **tem a fama dos paraguaios ser preguiçoso, essas coisa... Mas acho que é só preconceito*** ((risos)).

Assim como nas falas de Lídia, o estereótipo da seriedade do paraguaio aparece na fala de Lúcio. Talvez esse estereótipo seja ativado em oposição ao adjetivo de brincalhão do brasileiro. Falta, talvez, ao paraguaio o “jeitinho” brasileiro, estereotipia recorrente e que Lídia deixa sugerido sobre os brasileiros, menos sérios; logo, tem-se a imagem da seriedade como característica do paraguaio em oposição a seu vizinho.

Durante a entrevista, percebi que Lúcio queria falar algo sobre o estereótipo do paraguaio, mas estava um pouco intimidado para isso. Então, perguntei se há alguma diferença entre os vizinhos, no que se refere ao trabalho. Aí então, o entrevistado ativa estereótipos para a construção de uma imagem do paraguaio preguiçoso, já constatada por Albuquerque (2010, p. 176), no contexto de migração brasileira no Paraguai:

A figuração “trabalhadores” e “preguiçosos” é permeada por relações de poder entre os grupos sociais e pode ser visualizada em diferentes contextos sociais, históricos e geográficos: nas relações entre brancos e índios, colonizadores e colonizados, países desenvolvidos e subdesenvolvidos e nos mais diferentes cenários migratórios”

Na fronteira, assim como nas colônias paraguaias estudadas por Albuquerque, a imagem do paraguaio preguiçoso é muito associada ao tereré. Diz-se que o paraguaio tem a hora “sagrada” da bebida feita com erva mate e água gelada, quando deixa seus afazeres. Essa imagem já é socialmente construída onde há brasileiros e paraguaios. Lúcio tenta se policiar com esse posicionamento: *mas acho que é só preconceito* ((risos)). Além do mais, ele não afirma categoricamente que o paraguaio é preguiçoso, ele modaliza: *tem a fama*, portanto, estaria dizendo: não sou eu quem diz isso, é o que falam.

Outro indício dessa construção social do paraguaio, que não é dele, pode ser confirmada pela imagem que construiu anteriormente baseada na seriedade. Logo, até que ponto há seriedade? A seriedade do paraguaio não valeria, pois, para o trabalho? O enunciador parece reproduzir discursos estereotipados sobre o paraguaio, mas faz modalizações, até porque ele possui, também, sangue paraguaio, 50%, seguindo seus critérios.

Vale ressaltar, também no excerto 15, a questão do sotaque. Ser paraguaio implica fazer uso da língua portuguesa com marcas das línguas maternas, espanhol e/ou guarani. Ter o sotaque já é validado e inquestionável como característica, tanto que Lúcio, ao ser perguntado sobre as diferenças entre brasileiro e paraguaio, responde com outra pergunta: **além do sotaque?** Portanto, o sotaque é parte vocal dessa imagem pronta do paraguaio. Um paraguaio que é visto pelos olhos do outro, um paraguaio que não sabe falar a minha língua, por isso tem sotaque.

O *ethos* construído por Lúcio durante a interação não é dito como “sou brasileiro/paraguaio/brasiguai”, mas mostra-se influenciado pelo contexto da fronteira e por sua carga genética. Ele, no entanto, mostra-se mais como brasileiro, como se pode aferir a seguir.

EXCERTO 16

P.: *Tá certo. Eh... Cê acha que você herdou algum costume paraguaio, assim?*

LÚCIO: *É... acho que.. questão de gostos, assim? Pode ser? Gostos?*

P.: *Huhum...*

LÚCIO: *COMIda... Eu gosto bastante da comida paraguaia. Acho que só, assim... Herdei um pouco mais da parte do meu pai. Herdei um pouco da música também. Polca paraguaia, assim... influenciado pelo meu pai.*

P.: *POLca?*

LÚCIO: *Sim, polca. Ele ouve polca. Ele canta também e daí eu sempre ouvi e gosto bastante, assim.*

P.: *Bacana... É... aquela hora você falou do preconceito, você acha que existe preconceitos entre brasileiros e paraguaios?*

LÚCIO: *[EXISTE. Principalmente entre os que não são daqui ou que não tem um parente paraguaio, conhecidos paraguaios... Eles não gostam de paraguaio de jeito nenhum... Conheço muitas pessoas que fala: “ah... paraguaio é estranho, essas coisas...”*

P.: *E o que que eles falam?*

LÚCIO: *Eh... eles falam que/que eles são arrogantes... que... você vai lá e eles tratam mal... A polícia não presta, essas coisa ((risos)).*

P.: *O que tem a polícia?*

LÚCIO: *É muito corrupta.*

P.: *Hum... você já presenciou ou então participou de algum conflito envolvendo brasileiros e paraguaios?*

LÚCIO: *Hu::m.. conflitos não.*

P.: *Alguma história assim de preconceito... ou alguma coisa assim?*

LÚCIO: *Ah... já. Já vi ali na/no parque do Ervais, sim... que vem bastante pessoal do Paraguai, praticar esportes ali... às vezes os brasileiros eles querem brigar. “Ahh... esse pessoal do Paraguai vem pra cá jogar e fica atrapalhando”, essas coisa...*

P.: *“Tão invadindo nosso espaço” e tal?*

LÚCIO: *Sim, essas coisa...*

Ao longo da conversa, Lúcio vai mostrando indícios de um modo de ser e viver na fronteira como se que já estivesse em seu DNA. Parece haver certa tendenciosidade, inclusive de minha parte como pesquisador, ao formular a pergunta, em que utilizei o termo “herdou”, como se os costumes fossem adquiridos hereditariamente. Há certa naturalização na apropriação do verbo herdar, que é própria da linguagem, e que reforça um posicionamento baseado em critérios biológicos, hereditários. São citados elementos da cultura tipicamente paraguaia, em dois campos: a música (polca) e a gastronomia²⁶.

²⁶ Sobre a questão da gastronomia será abordada, mais especificamente, logo a seguir, já que é uma referência comum na fala dos três sujeitos brasileiros.

Ao tratar do possível preconceito existente contra os paraguaios, por parte dos brasileiros, Lúcio é categórico em afirmar a sua existência, intervindo antes mesmo da pergunta ser feita. O estigma contra o paraguaio, assim como Lídia havia citado, é mencionado pelo entrevistado. Também como ocorreu com Lídia, faltavam palavras para sintetizar a visão que se tem do paraguaio. A nominalização, desta vez, se dá pela adjetivação “estranho”: ***ah... paraguaio é estranho, essas coisa...*** A palavra “estranho” parece encapsular um olhar etnocêntrico do brasileiro sobre a cultura paraguaia. O paraguaio é estranho pelo que come (comida paraguaia), pelo que ouve (polca). Implicitamente, Lúcio diz: “eu não me incluo entre esses”. Os que se posicionam sobre a estranheza do outro, são esses: ***Principalmente entre os que não são daqui ou que não tem um parente paraguaio, conhecidos paraguaios... Eles não gostam de paraguaio de jeito nenhum...***

O entrevistado parece corroborar seu *ethos* de brasileiro, mas brasileiro da fronteira, em oposição ao brasileiro de qualquer outra parte do país. Ele se inclui entre os brasileiros que tem parente paraguaio, do mesmo modo que fez José. Para Lúcio, parece que assumir a identidade paraguaia implica assumir conflitos que são velados e revelados no cotidiano, como o encontro no parque dos Ervais. Ser paraguaio, na fronteira, é estar em disputa de espaço como o brasileiro, como no caso da disputa pelo espaço público, o parque da cidade. Esse mesmo discurso se dá no âmbito dos direitos sociais, em discursos como: “o paraguaio vem para o Brasil para estudar, para ter acesso a bolsas...”.

Lúcio parece se ver como esse brasileiro diferenciado, que tem parente paraguaio, e por isso, transita entre as identidades brasileira e paraguaia. Até mesmo porque, seguindo seus critérios genéticos, ele possui “sangue” paraguaio, herdado do pai. Logo, ele consome elementos da cultura paraguaia, inevitavelmente. Fica mostrado, ao longo da entrevista, um possível desejo do apagamento da identidade paraguaia, em algumas situações, talvez em razão de não querer ser visto como paraguaio e, por conseguinte, não ser aceito pelos que não são daqui ou que não tem um parente paraguaio, conhecidos paraguaios, já que eles não gostam de paraguaio de jeito nenhum.

As análises das falas anteriores, em linhas gerais, e a de Lúcio, em específico, ilustram como as identidades não são fixas e, no contexto da fronteira, elas são menos ainda. O trânsito das identidades confirma o postulado de Hall (2005) sobre o jogo de identidades em constante representação. O autor cita o caso do presidente americano Bush, em 1991, quando valeu-se de estratégias de inclusão de diferentes grupos ao nomear um juiz negro na Suprema Corte, de visões conservadoras, com histórico de envolvimento em assédio sexual. Com esse ato, Bush agradou tanto a conservadores, conservadores negros, feministas negras que se viram divididas entre discursos de gênero e de raça, mulheres brancas ligadas ao um discurso conservador e homens brancos divididos entre posicionamentos de raça e de gênero... Pouco importava a justiça em se tratando da atitude do juiz; Bush teria aproveitado a situação para manter a coesão conservadora dos diferentes grupos que a compunham, já que:

(...) uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2005, p. 21)

De mesmo modo, os posicionamentos sobre as identidades brasileira e paraguaia estão em jogo, na fronteira. A representação ganha maleabilidade conforme os interesses se apresentam. Há casos de pessoas que assumem nacionalidade paraguaia para obter descontos em compras de veículos e imóveis em Pedro Juan Caballero; assim como há paraguaios que se mostram como brasileiros para ter acesso a políticas públicas de educação e saúde, sobretudo, no Brasil, já que no Paraguai esses serviços públicos são menos acessíveis à população menos favorecida.

Negações e aceitações da diversidade à parte, há um campo discursivo que funciona como apaziguador das diferenças: a gastronomia. Por meio dela,

a diversidade é aceita e celebrada, sem conflitos. Novamente, recorro a outros versos dos “Surfistas de Trem”²⁷:

*Se ligue, pois eu não vou repetir
O meu som moderno é assim
Vem de uma fronteira, sem fronteiras
É urbano, regional
Pega fogo e faz queimar as diferenças*

Uma das formas de, literalmente, colocar fogo nas diferenças é a gastronomia. Ela dá cor e sabor as identidades em jogo, nesse contexto de permanente interação e troca intercultural. Vilela-Ardenghi (2014) analisou os discursos em torno da paisagem tipicamente brasileira, focando nos estereótipos de Brasil em dois campos: o turismo e a moda. Em suas considerações finais, aponta que a gastronomia atravessa a maior parte dos discursos que visam à construção de uma imagem paradisíaca do Brasil, sobretudo no campo discursivo do turismo. Na fala dos brasileiros, em pergunta sobre como se vê influenciado pela cultura paraguaia, a gastronomia marcou presença em todas as entrevistas, conforme se vê na tabela a seguir:

ENTREVISTADOS	TRECHO DOS EXCERTOS
Lídia	Costume paraguaio:: eh::: (risos) principalmente/é até engraçado, mas eu gosto muito da comida paraguaia , é... esse é um lado engraçado, não tem muito a ver, mas eu gosto bastante... (EXCERTO 3)
José	((a fronteira)) é um lugar muito rico, é um lugar que deveria ser mais aproveitado de maior forma na minha opinião né? Que tem uma diversidade cultural muito grande . Em se tratando da região da fronteira, a gente tem a cultura... tudo em si... a comida, a cultura... A gente poderia aproveitar otimizar muitas coisas, né? (EXCERTO 5) Quando eu fui morar fora, que você, você... tá distante e você acaba tendo aquela dificuldade de se habituar, porque você

²⁷ Trecho da canção “Moderna Música da Fronteira”, transcrita do vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hQaowdWlnpg>> Acesso em: 05 set. 2015.

	sente uma saudade da sua terra e das pessoas, da comida , do idioma... (EXCERTO 8)
Lúcio	COMIda... Eu gosto bastante da comida paraguaia. Acho que só, assim... (EXCERTO 16)

Tabela 7 – Quadro síntese da relação cultura paraguaia e gastronomia.

A cultura paraguaia, numa visão bastante essencializada, coisificada, é, literalmente, “consumida” diariamente pelos fronteiriços. No excerto a seguir, José estabelece uma linha de fronteira entre as identidades paraguaia e brasileira, fazendo uso de elementos das respectivas gastronomias:

EXCERTO 17

*JOSÉ: Eu trabalhei com/bastante com comida, né? Então eu acho que é a parte mais gritante, né? Eu fui criado no Paraguai desde pequeno, então eu só comecei a viver no Brasil depois dos 18 anos de idade. Desde então, eu era pequenininho, morava no Paraguai e estudava no Brasil, atravessava a fronteira pra ir pra escola, né? ih:: a minha alimentação desde criança, na cultura da minha cidade pelo menos, a gente não consumia **leite, pão com manteiga, café com leite, ou leite com achocolatado** como os brasileiros, faziam né? No Paraguai, eles têm o **cocido**, que talvez você conheça, aquela/aquele chá de erva com açúcar queimado. Então eu fui criado à base disso. Então, eh: e o **coquito**, que é aquele biscoitinho redondinho. Então eu cresci eh::: comendo aquilo, né? Então quando você vê a alimentação dos brasileiros e a alimentação dos paraguaios, né? Os pra::tos, a culinária deles, a gastronomia paraguaia muda muito. O que que você perguntou mesmo?*

P.: Quais os costumes paraguaios que você herdou?

*JOSÉ: Então, eu herdei isso. Essa **cultura**. Essa paixão pela **culinária do Paraguai**. Mesmo estando fora daqui, você sente saudade da comida da mãe, que é gaúcha, mas mora no Paraguai e que aprendeu a fazer e a criar os filhos com aquela comida paraguaia.*

José estabelece um paralelo entre alimentação brasileira e paraguaia. Bebidas: **café, café com leite, leite com achocolatado** por **cocido**; comidas: **pão com manteiga** por **coquito**. Novamente, como sujeito do entre-lugar, refere-se aos brasileiros e aos paraguaios, marcando um lugar no interstício, mostrando um *ethos* poroso que absorve o hibridismo da fronteira, sendo a gastronomia **a parte mais gritante**, talvez por ter trabalhado nesse ramo, como argumenta.

Está implícita, nas falas dos três sujeitos do lado brasileiro, uma noção de cultura muito próxima do tratamento estruturalista dado a ela, a cultura como estrutura, conforme apontam Cuche (2002) e Bauman (2012), em referência a outras abordagens em torno do termo cultura. A gastronomia, entendida como um fato social, é uma das formas de materialidade da cultura, a qual é apropriada pelo povo e, muitas vezes, principalmente em cenários de trânsito, ressignificada, tornando-se culturas híbridas (García Canclini, 2011). Exemplo disso na fronteira é a *chipa* paraguaia, um salgado feito à base do polvilho; no Brasil, ela é vendida com acréscimo de queijo, o que dá a aparência e sabor mais próximos ao mineiro pão de queijo, consumido em muitas partes do território brasileiro.

Agora, convido o leitor a passarmos ao lado de lá, para que possamos examinar como sujeitos paraguaios, universitários, veem as identidades em trânsito pela fronteira.

4.1.2 Identidades em trânsito no discurso dos paraguaios

Os entrevistados paraguaios receberam os seguintes nomes fictícios: Pablo, Laura e Juan. Perguntei-lhes em que idioma gostariam de ser entrevistados e somente o primeiro deles optou por falar em espanhol. São todos estudantes do terceiro período do curso de Agronomia, na Universidad Nacional de Asunción (UNA), cujo campus de ciências agrárias está localizado em Pedro Juan Caballero. Na mesma cidade vivem os sujeitos da pesquisa, onde também realizaram os estudos de educação básica, em escolas paraguaias. O trânsito

pelas cidades ganha corpo no uso que fazem das línguas no cotidiano das famílias. Na casa dos três sujeitos, que convivem com suas respectivas famílias — pais e irmãos — o espanhol, o guarani e o português fazem parte do repertório linguístico.

Assim como Lídia e José, os três paraguaios veem como vantajoso viver na fronteira e ficar exposto à interculturalidade do local. Começamos pela entrevista com Juan. Ao ser perguntado sobre quais seriam as vantagens e desvantagens de morar em zona fronteira, ele afirma:

EXCERTO 18

JUAN: *Vantagem que eu vejo é de **falar três idiomas**, né? Desvantagem é que **complica outro idioma** como no espanhol, né? Nós mistura muito e aí vem complicando, né? Isso é desvantagem que nós temos, né? **Lá em Assunção**, né?*

P.: *Ah, em Assunção? Aqui não tem esse problema.*

JUAN: *Não.*

Juan reconhece a diversidade local e a vê como um recurso: falar três idiomas. No entanto, como também disse Lídia, o conhecimento de uma língua atrapalha quando em contato com outra língua. Sendo assim, a vantagem (o recurso) passa a ser uma desvantagem (o problema). Mas esse obstáculo é situado, contextualizado. Somente é um problema lá em Assunção. Na fronteira, não.

A fronteira funciona como certa cenografia que legitima o hibridismo linguístico. Essa cenografia evoca um aqui-agora da dêixis discursiva, levando a agregar elementos da fronteira como parte identitária de um ‘eu’ que se mostra pela enunciação.

A fronteira é o lugar do hibridismo. Logo, não há problema em fazer esses amálgamas. Juan, como fronteiro, sugere um *ethos* de aceitação da diversidade e reconhecimento do hibridismo linguístico-cultural. Ele se inclui entre os que fazem hibridismo a partir do uso da primeira pessoa: nós mistura

muito. Ao contrário de Lídia (excerto 2) que aponta esse “problema”, que ocorre na alfabetização, com algumas pessoas e inclui aí sua mãe. A noção de língua ideal (que será discutida no próximo item) e de falante bilíngue “ideal” mostrada no *ethos* de Juan dá a entender que é preciso pureza, o que não existe na fala fronteiriça, em oposição aos usos linguísticos da capital paraguaia. Essa ausência, ainda assim, é característica da identidade local. Só passa a ser “problema” longe dali.

No excerto 19, Juan aponta alguns elementos que sugerem certa estereotipia do brasileiro e do paraguaio.

EXCERTO 19

JUAN: *Eu acho que::: o brasileiro não tem muito:: **verGONHA**. Os paraguaios têm mais isso, vergonha. **São mais tímidos**.*

P.: *O brasileiro é mais cara de pau?*

JUAN: *É, exato ((risos))*

P.: *((risos)) Eh:: E você acha que herdou algum costume brasileiro?*

JUAN: *Acho que sim. Mais na dança. Gosto muito da música brasileira, de preferência o sertanejo, axé e samba.*

P.: *Ah, tá. E você acha que existe alguma forma, assim, de preconceito entre brasileiro e paraguaio?*

JUAN: *Tem. Eu acho que::: no sentido do::/pelo fato que falam que **tudo do paraguaio é pirataria**. Tudo paraguaio **é falso, é de má qualidade**. Mais nisso memo que eles são mais **discriminados**.*

A imagem do brasileiro, para Juan, está associada a certa carnavalização. O brasileiro não é tímido como o paraguaio. A dança e os estilos musicais (sertanejo, axé e samba), possivelmente contribuem para a construção desse estereótipo de brasileiro sociável. Já a imagem do paraguaio, construída pelos brasileiros e reportada pelo entrevistado, direciona ao estereótipo baseado na sinonímia paraguaio como um encapsulador de falsificado, não original, pirata.

O entrevistado Pablo aponta estereótipos que vão em direção contrária ao que dizem Lúdia e Juan. O excerto 20 inicia-se com minha pergunta contextualizadora sobre a predileção do sujeito sobre viver na fronteira:

EXCERTO 20

PABLO: *Sí, la gusto porque estamos en la divisa de dos países. De un lado paraguayo, del otro Brasil y podemos hacer cosas, comercio, no? Y pueden hacer cosas tanto en el lado paraguayo como en lado brasileño.*

P.: *¿Y qué puede decir de ventajas y desventajas de vivir acá?*

PABLO: *La ventaja y desventaja es que.../uno de la forma de la política, otro en:: la por la seguridad en ambos, y la parte que **el lado brasileño son más riguroso**, así que **el lado paraguayo es más normal**, así que las leyes no son casi cumplidas. Al contrario de Brasil que se cumple más las leyes.*

P.: *¿Y eso son las ventajas o desventajas?*

PABLO: *Ventajas y desventajas los dos.*

P.: *¿Y qué piensas de la mezclas de culturas que hay entre Brasil y Paraguay?*

PABLO: *Es buena porque:: **conoce:: tu cultura y la cultura del país vecino**. Que casi son poca diferencia, pero hay muchas igualdad también, porque **casi son igual la cultura**.*

P.: *¿Y puede decir que diferencia, que distinción hay entre un paraguayo y un brasileño en tu opinión?*

PABLO: *Mucho hay. Acá las **personas somos** diferentes, allá **son diferentes**, verdad? Paraguayos son más:: son más **socialistas, mas sociales**. Allá en Brasil son más **cerrados** y **tienen miedo de los paraguayos**. Hay mucha diferencia social también.*

P.: *¿Como por ejemplo?*

PABLO: *Por:: la clase que uno llega. Por la clase diría. Si son clase baja ::: ya te discriminan todo eso. Ya en Brasil ya tienen más con ellos, igual en ambos los lados. Es mi punto de vista que veo. La mezcla de la gente:: tipo, si sos de la sociedad media, tipo solo **ellos se juntan y ya te discriminan**, y si sos pobre ya la gente ya no... ((INC))*

P.: *¿En Brasil?*

PABLO: *En los dos.*

O livre acesso pela fronteira é celebrado por Pablo. Viver numa fronteira seca tem essa vantagem. Além do livre comércio, o intercâmbio cultural é algo a ser celebrado a cada cruzar da linha imaginária. Ao mesmo tempo, essa facilidade de trânsito traz consigo uma série de problemas. Ao que parece, Pablo se pauta no discurso da fronteira como terra sem lei e atribui ao Paraguai a culpa por esse estado, já que os brasileiros são mais rigorosos, enquanto que no Paraguai, es más normal. Interessante a adjetivação ‘normal’ se opondo a ‘rigoroso’. Ao mesmo tempo que sugere certo elogio à fiscalização brasileira, parece dizer que o ato de fiscalizar é anormal.

Ao falar dos paraguaios, Pablo utiliza a primeira pessoa do plural sugerindo inclusão de si por meio de uma silepse de pessoa: ***Acá las personas somos diferentes, allá son diferentes, verdad?*** Ao contrário de Juan, os estereótipos do paraguaio não é de tímido, mas sim, de mais sociável: ***Paraguayos son más:: son más socialistas, mas sociales***. O termo ‘socialistas’ certamente foi usado com acepção inadequada, não indica posicionamento político, e sim, serve como sinônimo de ‘sociais’ ou ‘sociáveis’, ainda mais se considerarmos que adjetivação dada aos brasileiros, ‘fechados’ (cerrados) funciona em uma relação de antonímia com a adjetivação utilizada para os paraguaios.

O argumento seguinte, apresentado por Pablo, é decorrente da diferença em razão da classe social. Pablo sente necessidade de falar sobre a desigualdade social existente em ambos os países. Isso parece ter relação que justifique a imagem de ‘fechado’ do brasileiro. Em tese, o brasileiro teria esse comportamento apático com o paraguaio pelo fato de gozar de uma posição social e econômica de maior prestígio. Tal posicionamento pode contribuir para a construção de uma imagem imperialista do Brasil. Por serem os brasileiros detentores da hegemonia econômica, eles se sentiriam ameaçados pelos menos desfavorecidos, o que levou o sujeito da pesquisa a declarar que os brasileiros ***son más cerrados y tienen miedo de los paraguayos***. Parece estar em jogo, nessa interação, o discurso de defesa da propriedade e dos bens; sobretudo, porque a desigualdade social seria a geradora da violência.

Ainda que Juan e Pablo construam imagens distintas do povo brasileiro, a imagem de imperialista perpassa o discurso de ambos. Para o primeiro, o paraguaio é o tímido e o brasileiro o extrovertido. A timidez do vizinho possivelmente seja justificada pela constante associação que fazem do paraguaio com a pirataria. Identificar-se como paraguaio é render-se aos estereótipos de pirata, falsificado... Logo, na relação com o outro, que o subjulga e é estereotipado com alegre em razão da música e dança brasileiras, coloca-se o paraguaio em uma condição rebaixada, estigmatizada. Então, a imagem de tímido (do dominado) se sobressai à imagem de alegre, extrovertido (do dominante).

Já para Pablo, os paraguaios são mais sociáveis que os brasileiros, uma vez que estes vivem sob ameaça daqueles. Portanto, pode-se inferir que a lógica imperialista parece perpassar as falas dos dois sujeitos, já que aquele que é extrovertido também é fechado pois encontra-se na posição de dominante, com razões para festa e com receio de perder seu patrimônio para o vizinho. Mesmo assim, Pablo diz que não vê a existência de preconceitos entre brasileiros e paraguaios.

A entrevistada Laura vê a diversidade da fronteira de modo bastante positivo, mostra-se privilegiada por viver nela:

EXCERTO 21

LAURA: *Eh:: pela **cultura mesmo que tem aqui**, assim:: eh:: a possibilidade de você **tá ao mesmo tempo em dois países**. A possibilidade de você **aprender dois idiomas sem nunca ter que/nunca eh::: estudado**. Por exemplo, eu aprendi a falar o português, do mesmo jeito que aprendi a falar o guarani e o espanhol. Desde de criancinha, assistindo o ((desenho animado do)) pica-pau, sabe? Assistindo TV. Eh:::: e também **a possibilidade de fazer amigos de nacionalidades diferentes**, mais brasileiros, né? Aqui na fronteira tem uma **quantidade de estrangeiros pelo comercio**, né? Que tem... Tem de tudo, né? Tem::: tem até::: tem hindu, pessoal de Bangla ((Bangladesh)), coreano, japonês e o pessoal que/os brasileiros aqui da fronteira são um povo bem... um **povo diferente do resto do Brasil**. Eu conheço outras cidades do Brasil e conheço **outras fronteiras***

também e não é igual aqui. Aqui é uma coisa bem::: aqui a gente é uNldo... aqui por ser uma fronteira que não tá separada por um rio. Aqui é só atravessar a rua que você já tá em outro país. Tanto os paraguaios vão lá, como eles vem pra cá. Entendeu? Nossas amizades são bem mistas, bem variadas assim.

A palavra ‘cultura’ logo no início da fala de Laura, funciona como um encapsulador das vantagens de se viver na linha dos dois países. A cultura local representa as vantagens em termos:

- (i) do livre deslocamento entre os países que, por ser fronteira seca, não apresenta obstáculo algum (***aqui por ser uma fronteira que não tá separada por um rio***);
- (ii) da facilidade de aprendizagem de idiomas (***aprender dois idiomas sem nunca ter que/nunca eh::: estudado***), esse aprendizado é parte da exposição a cultura de massa que por ali circula como os programas da televisão brasileira, como também afirma Pablo em sua fala:

EXCERTO 22

PABLO: ***Cuando, por ejemplo no te sale una palabra, o cuando, tipo... un producto que la gente compramos en Brasil. Remedio esa cosa... Y más por tendencia a la televisión porque muchos vemos noticia, novela brasileña.***

- (iii) do estabelecimento de laços de amizade com brasileiros e com outros estrangeiros e estrangeiras: a fronteira atrai pessoas de outras partes do mundo (***tem até::: tem hindu, pessoal de Bangla, coreano, japônês***), principalmente em razão do comércio, o que dá um novo colorido à diversidade.

Essa cultura de que fala Laura ganha corpo a partir do somatório desses três elementos por ela apontados: o livre trânsito, a aprendizagem de idiomas e

os laços de amizades internacionais. Essas particularidades tornam a fronteira um lugar *sui generis*: (...) **povo diferente do resto do Brasil. Eu conheço outras cidades do Brasil e conheço outras fronteiras também e não é igual aqui.**

A televisão tem importante papel na construção dessa identidade múltipla que é a fronteira. As referências feitas por Laura e por Pablo vão ao encontro do que constatou Albuquerque (2010, p. 93), nas colônias paraguaias:

Embora os jovens e as crianças estudem espanhol, história e geografia paraguaia na escola, suas referências cotidianas são emitidas do Brasil via satélite. A influência não está restrita aos brasileiros, como os sinais das televisões de Assunção não chegam bem nas localidades, os paraguaios passam então a assistir os canais brasileiros e aprendem a língua portuguesa.

Goiris (1999, p. 228) também defende a influência da televisão brasileira na vida do cidadão *pedrojuanino*:

La televisión brasileña, por ejemplo, va a influenciar poderosamente al pedrojuanino moderno, no al “pioneiro”. Em realidade va a monopolizar los médios de comunicación en la ciudad de Pedro Juan Caballero, en razón de la existencia de una repetidora de la capital, Asunción. El pedrojuanino “moderno”, hasta cierto punto y durante cierto periodo de la historia, va a ser un hijo cultural o un hijo adoptivo de la televisión brasileña.

Mas o diferencial não está somente na multiculturalidade – no sentido de ilhas de culturas justapostas – mas no diálogo intercultural que se estabelece por das intersecções: **aquí a gente é uNido**. O uso da lexia ‘unido’ sugere estar em jogo a construção de um *ethos* integrador, assim como se mostrou José. Há um discurso, como na fala de Lúcio (excerto 14), de apelo à união, a integração entre os países, do mesmo modo que os monumentos espalhados pela cidade evocam a irmandade entre os povos.

O apelo à diversidade, no discurso de Laura, também é ativado pelas escolhas lexicais - **mistas, variadas** – que ativam o *ethos* da integração, da

amizade, da celebração do multiculturalismo, que se mistura, se ressignifica. O discurso de Laura faz coro ao que García Canclini (2011, p.321) escreve sobre a fronteira:

Onde as fronteiras se movem, podem estar rígidas ou caídas, onde os edifícios são evocados em um lugar diferente do que aquele que representam, todos os dias se renova e amplia a invenção espetacular da própria cidade. O simulacro passa a ser uma categoria central na cultura.

O simulacro não é nada tão pacífico como possa aparecer, à primeira vista. O hibridismo tem pontos de tensões e de busca por um possível equilíbrio, uma certa negociação entre os sujeitos envolvidos no amálgama das culturas. Ao ser perguntada sobre preconceitos de brasileiros em relação ao paraguaio, Laura aponta críticas às imagens construídas pela mídia brasileira, a mesma televisão que “ensina” o português, dissemina preconceitos sobre o paraguaio.

EXCERTO 23

P.: *Você acha que existe alguma forma de preconceito entre as pessoas por ser brasileiro ou paraguaio?*

LAURA: *Sim, já. Nem todos, mas eu já percebi, sim. Tanto de brasileiros contra paraguaios. E de paraguaio contra o brasileiro. **Vem mais de uma época da guerra, da Tríplice Aliança. E de um jeito ou outro ficou uma espécie de mágoa entre os dois povos. E se, por exemplo, um paraguaio não tiver amigos brasileiros, ele tem uma tendência a tratar mal um brasileiro pelo fato de não entender português ((talvez ela queria ter dito espanhol)) e guarani. E do mesmo jeito os brasileiros querendo “tirar” ((tirar onda de/zombar)) o paraguaio: “ah... porque no Paraguai tudo é pirataria...”**, esse tipo de coisa. Eu até já vi na Globo que, tipo assim, **as pessoas lá que trabalham na Globo nunca vieram pro Paraguai e eles falam essas coisas, entendeu?***

O argumento em favor da mágoa do passado – a guerra da Tríplice Aliança – é retomada por Laura, assim como fez José no excerto 9. Da memória do povo paraguaio a guerra não é apagada, como na canção de Almir Sater: ***esquecer quisera o som dos fuzis***. A memória da guerra é interpelada, também, pelos nomes das ruas de Pedro Juan Caballero, como *calle* Mariscal Francisco Solano López. O ponto da fronteira objeto desta tese tem valor histórico ímpar à construção histórica da identidade paraguaia. Foi a pouco quilômetros dali que o herói da Guerra da Tríplice Aliança foi assassinado pelas tropas brasileiras, no atual Parque Nacional Cerro Corá. Esse evento teve grande importância na construção da paraguaidade, conforme argumenta Goiris:

La Guerra de la Triple Alianza ha tenido también sus efectos sobre la formación de la identidad nacional paraguaya. El sentimiento de patria y el orgullo del paraguayo no solo han quedado intactos después de la guerra sino que han aumentado. Las luchas denodadas y heroicas del soldado guaraní y inmolación en Cerro Corá, marcaron profundamente el alma del paraguayo. A raíz de la guerra y después de esta, se ha construido una nueva y más fuerte identidad nacional. La propia nación paraguaya se habría construido después de la inmolación de Solano López.

(...)

Se puede conjeturar, entonces, que una de las razones más fuertes para que el pedrojuanino, en plena región de frontera, haya mantenido intacta su identidad nacional, haya sido la permanente influencia que ha ejercido sobre su personalidad, sus valores e su entendimiento, el patriotismo demostrado por el soldado guaraní durante la guerra, teniendo como ejemplo mayor al Mariscal López. Es indiscutible que el verdadero concepto de nacionalismo, en su dimensión más amplia, ha sido construido después de la guerra del 70 y bajo la poderosa influencia de ésta.

(...)

En Pedro Juan Caballero, la fuerza de la rica tradición histórica, se expresa, historiográfica y oralmente, de generación en generación, han forjado la formación ético-nacionalista de ciudadano paraguayo. En las escuelas y colegios siempre se desarrollaron trabajos proficuos para fomentar y promocionar la identidad nacional y el amor a la patria. Además, Cerro Corá, el Altar de la Patria, está a pocos kilómetros de la frontera. Son comunes las excursiones de niños y escolares pedrojuaninos a

Cerro Corá. Esto refuerza el sentimiento de patria y representa más un elemento de consolidación de la identidad cultural nacional, sin perjuicio del aspecto multicultural que caracteriza al modus vivendi fronterizo (GOIRIS, 1999, p. 121-122).

A onda de governos nacionalistas dos anos 50 não poupou o Paraguai. O nacionalismo passou a ser palavra de ordem no contexto paraguaio, com a ascensão do Partido Colorado. Recuperar a historicidade como forma de legitimar o nacionalismo foi uma estratégia para a reafirmação da identidade naqueles governos. Nesse processo de reafirmação cultural, além dos heróis de guerra, o guarani também passou a integrar o repertório de símbolos nacionais (ZUCCOLILLO, 2000). Essa tendência a resgatar o passado e a criar heróis de guerra tem sido chamada de revisionismo. Assim definiu Guido Alcalá Rodriguez em artigo ao jornal a Folha de São Paulo, em 1997:

(...) revisionismo histórico paraguaio, que transformou em questão de Estado o culto a certas figuras históricas consideradas "heróis da pátria" e que se constituiu em um ingrediente básico da ideologia política de Stroessner, que tomava como agravo pessoal as críticas a seus predecessores.

O revisionismo paraguaio, ainda para Alcalá Rodriguez, não teria tido sucesso logo após a guerra, já que Solano Lopez não gozava de popularidade entre os paraguaios. Somente na década de 30 é que a imagem do herói paraguaio é construída, quando o general Rafael Franco, outro herói da Guerra do Chaco, dá golpe militar em 17 de fevereiro de 1936. O ditador teria incentivado a construção de heróis de guerra e essa apologia ganhou ainda mais força nos anos de Stroessner.

A imagem do paraguaio como povo ressentido é reafirmada em razão da historicidade que não se apaga e, ao contrário, é constantemente rememorada pelos ecos do revisionismo e ressignificada pela observação da paisagem fronteiriça. O ressentimento, segundo Laura, se dissipa pela convivência: *E se, por exemplo, um paraguaio não tiver amigos brasileiros, ele tem uma tendência a tratar mal um brasileiro.* Assim como o pai de José que, ao casar-se

com brasileira, quebra o estereótipo de oportunista que tem o brasileiro. A mesma questão é também apontada por Lúcio: ***Principalmente entre os que não são daqui ou que não tem um parente paraguaio, conhecidos paraguaios... Eles não gostam de paraguaio de jeito nenhum...*** (excerto 16). Todos parecem dizer que o preconceito faz jus à etimologia da palavra: um conhecimento prévio daquele que não conhece, verdadeiramente, o outro. O mesmo se passa com as pessoas que trabalham TV Globo, os quais, para Laura, ***nunca vieram pro Paraguai e eles falam essas coisas, entendeu?***

O estereótipo construído pela mídia, aí representada pela Rede Globo de televisão, segundo a universitária, tem como base o ato de relacionar o Paraguai à pirataria. A título de ilustração desse discurso midiático, abro aqui parênteses para comentar um vídeo da SporTV, que circulou quando o Paraguai chegou às quartas de final da Copa de 2012. Nesse vídeo²⁸, a construção de uma imagem negativa do país vizinho é feita a partir da relação irônica entre o enunciado verbal (a narração jornalística) em oposição ao não-verbal (as imagens). Ao tratar da fronteira, por exemplo, há a seguinte narração, repleta de ironias, testemunhadas pelas imagens: ***O Paraguai nos surpreende a cada dia. É um paraíso obscuro do mundo. Sim! Ciudad del Este é polo industrial, tecnológico, etílico. É demais! (figura 16) Tem de tudo. (...) Paisagens deslumbrantes (figura 17) e alta gastronomia (figura 18).***

²⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1SMrTWZcDC0>> Acesso em: 06 set.2015.



Figura 17 - Ruas del Ciudad de Este, na fronteira. Destaque às compras e descaminho de mercadorias em oposição a “polo industrial, tecnológico e étílico”

Fonte: Youtube, 2015



Figura 18 - Destaque para a falta de infraestrutura como pavimentação asfáltica em oposição a “paisagens deslumbrantes”

Fonte: Youtube, 2015



Figura 19 - Modesta comida paraguaia em oposição à “alta gastronomia”

Fonte: Youtube, 2015

A veiculação do vídeo gerou uma série de respostas, por parte dos paraguaios, ao canal ligado à Globo. Em resposta aos protestos, a emissora veiculou um pedido de desculpas²⁹ dizendo não ter sido aquela a intenção, focando no termo ‘respeito’, como o principal bem que o Paraguai conquistou na Copa. Com esse vídeo-desculpas, pôde-se verificar um discurso bastante calcado na ideia do multiculturalismo liberal, de celebração da diferença, como já mencionei anteriormente, ainda mais considerando-se o contexto da Copa do mundo, onde as diferenças se encontram. No encerramento do vídeo, a narrador diz: ... ***o importante é que o Paraguai provou que deve ser respeitado, o que vale também para fora do futebol. Afinal, estamos em tempo de Copa do Mundo, tempo de confraternização, de união entre povos, tempo de celebrar o que temos de melhor.*** Ou seja, o respeito à diferença deve existir, ainda mais porque estávamos “em tempos de Copa”. O uso do verbo celebrar, ao final, coroa a visão liberal de multiculturalismo em jogo no discurso da SporTV.

²⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=84IR-UbQn_8> Acesso em 06 set.2015.

O episódio, ocorrido na ocasião da Copa de 2012, ilustra a tensão existente entre as imagens feitas por brasileiros sobre o Paraguai. No interdiscurso de Laura há a recorrência a uma memória história (a guerra) e um discurso midiático brasileiro sobre a fronteira, em que se acentuam estereótipos. Isso ganha novas matizes no contexto da fronteira. Embora a relação seja tensa, e haja ressentimentos históricos, há um esforço por manter-se o equilíbrio e construir um *ethos* de irmandade, de celebração da diversidade.

No excerto a seguir, Laura diferencia os brasileiros da fronteira dos demais brasileiros, exatamente porque os que habitam a fronteira falam de um lugar onde o hibridismo, ainda que tenso algumas vezes, é constitutivo da identidade fronteiriça.

EXCERTO 24

P.: *Na sua opinião, em que se diferencia um paraguaio de um brasileiro?*

LAURA: *Algumas coisas são parecidas e outras são diferentes. Parecidas no sentido/aqui na fronteira, são muito sociais, muito amigáveis. Você consegue fazer amizade muito facilmente com os brasileiros. A diferença tá na parte da educação. Os brasileiros não gostam de ler. Os paraguaios nem tanto, mas gostam um pouquinho mais que os brasileiros. Isso eu percebi porque eu tenho muitos amigos e eu ajudo eles na:: esco:::la, na faculda::de, e eu percebo isso que eles não gostam muito de estudar, os jovens.*

O estereótipo da receptividade/hospitalidade do brasileiro é estendido ao paraguaio. O *ethos* de um povo fronteiriço, irmão, é retomado na fala de Laura. Ao contrário do que afirmou Pablo, para quem a receptividade é característica apenas do paraguaio. Novamente o caráter de mais disciplinado é lembrado em oposição ao brasileiro. O paraguaio, para Laura, leva os estudos com maior seriedade, gosta mais de ler, lê mais. Essa característica também foi apontada por Lídia, cuja seriedade “puxou” de sua mãe paraguaia.

Assim como nas entrevistas com os universitários brasileiros, a gastronomia apareceu em duas das falas dos estudantes paraguaios,

juntamente com a música brasileira. A ideia de cultura está ligada a um acervo de hábitos culinários e musicais que identificam determinados grupos, de modo a tratar a cultura como algo coisificado, essencializado.

EXCERTO 25

PABLO: *Que los brasileños toman café y acá se toma más tereré. En Brasil si te vas a cualquier lugar toman café, no importa si está calor. La comida en otro aspecto es todo igual.*

EXCERTO 26

LAURA: *Eh::: eu acho pelo feijão, arroz e feijão, comida... Eh:: o gosto pelo:: sertanejo, pelo samba, época de carnaval, essas coisas... Os feriados do Brasil influem muito na fronteira, por exemplo, a semana do saco cheio, no Paraguai, é uma semana de festa. Até os desfiles, o desfile da independência, assim...*

Pablo coloca em oposição as bebidas tipicamente brasileira e paraguaia, café e tereré, como símbolos das culturas, do mesmo modo que fez José no excerto 17. Na música caipira de raiz, letra de Nhô Pai, em canção interpretada por Tonico e Tinoco, ao som da tradicional harpa paraguaia, as bebidas também são lembradas em oposição: ***Lá no Paraguai não é igual aqui/ Fala castelhano e o guarani/ (...) Água de batata por lá é café/ E chimarrão gelado é tereré***³⁰. Em que 'água de batata' possivelmente seja uma crítica ao café mais fraco do paraguaio em relação ao café brasileiro.

Laura aponta o arroz e o feijão como alimentos tipicamente brasileiros e que ela passa a consumir em razão do contato. Além dos alimentos, consome também a cultura de massa do país vizinho, citando o sertanejo, o samba e o carnaval, como também fez Juan no excerto 19. Eles dão ênfase ao sertanejo

³⁰ Disponível em < <http://www.vagalume.com.br/tonico-e-tinoco/coisas-do-paraguai.html> >
Acesso em: 18 set.2015.

por ser o gênero musical mais difundido no Mato Grosso do Sul e no meio agrário de que fazem parte como estudantes de agronomia.

Além dos ritmos e sabores, a visão estereotipada do “jeitinho” brasileiro atravessa fronteira na construção do calendário acadêmico da UNA: *a semana do saco cheio, no Paraguai, é uma semana de festa*. A “semana do saco cheio” é comum no Mato Grosso do Sul por reunir dois feriados em outubro, um estadual e outro nacional, respectivamente: 11 de outubro, feriado em razão da divisão dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e 12 de outubro, dia de Nossa Senhora Aparecida, somados ao 15 de outubro, dia do professor. Nas datas comemorativas, cívicas, também há comemoração em conjunto entre os países, quando há desfiles pelas ruas das cidades gêmeas, tanto em 7 de Setembro como em 14 de Maio, data da Independência do Paraguai.

Os exemplos da vida gastronômica dos dois países deixam mostrar um *ethos* de tradução em que elementos tracionais dos países se deixam mesclar e ressignificar ao cruzar das fronteiras. Nesse sentido, o currículo tem aspectos interculturais a partir do momento em que a cultura do outro lado da fronteira passa a dialogar com as práticas do país vizinho. Considerar o calendário acadêmico e suas idiossincrasias locais é um dos passos de uma educação para a interculturalidade. As imagens que são feitas do outro ganham peso nessa negociação/gestão da diversidade cultural.

Falar das identidades da fronteira implica, também, falar das imagens que são construídas a partir desse vocábulo: fronteira. Portanto, passo a expor algumas interações em que imagens da fronteira foram sendo construídas pelos sujeitos de ambos os países.

4.1.3 Estereótipos em torno da fronteira

Estamos no exacto e preciso lugar da fronteira, a autêntica, a linha de separação, neste limbo sem pátria entre os postos das duas polícias, la aduana e la douane, la bandera e le drapeau.

A jangada de pedra – Saramago

Mais uma vez recorro à poética de José Saramago para falar das imagens da fronteira. O livro “A jangada de pedra” brinca com os efeitos da criação de um mundo sem fronteiras, a partir da criação da União Europeia, contexto vivenciado pelo autor. Na ficção do Nobel em Literatura, diferentes personagens praticam diferentes ações fantásticas em concomitância com o desmembramento da Península Ibérica do restante da Europa. Esse romper de fronteiras tem efeitos sobre a vida dos personagens que também veem romper suas fronteiras existenciais.

É a fronteira “limbo sem pátria”, diz Saramago. O projeto das fronteiras é a idealização máxima dos Estados modernos, representa uma expansão dos feudos. Mas, e em tempos de globalização, quando países se reúnem em blocos econômicos, tais como a União Europeia e o MERCOSUL? E o que significa a fronteira quando se vive nela? As respostas que nos dá Bauman faz bastante sentido se aplicados ao contexto fronteiriço do Brasil e do Paraguai, bem como dá respostas aos tempos globais:

As culturas reais ou putativas são atravessadas com tanta frequência que, em vez de falarmos em marcos divisórios que podem ser alternadamente preservados ou rompidos, é mais adequado descrever nossa situação como a de uma vida que se leva na *zona de fronteira*. Aquilo que os limites devem manter separado é misturado e espalhado de forma aleatória, e as linhas de divisão jamais passam de projetos inacabados que se destinam (e na verdade tendem) a ser abandonados antes de atingir qualquer coisa próxima à sua conclusão. Linhas são traçadas sobre areia movediça apenas para se apagar e ser retraçadas no dia seguinte. (BAUMAN, 2011, p. 76)

Zona de fronteira, de acordo com a legislação do Brasil, é termo constitucional para designar a extensão de 150 quilômetros a partir das bordas do país. Para Bauman, zonas de fronteira, em contextos variados, compreende a área movediça em constante reconstrução. Pela fala dos sujeitos da pesquisa, venho mostrando aspectos positivos apontados sobre a imagem da linha fronteira no que se refere, principalmente, à superdiversidade local. De outro

extremo, os sujeitos apontaram como imagem negativa da fronteira a associação que se faz com a criminalidade, entendendo-se a fronteira como “terra de ninguém”, como se pode confirmar nos excertos a seguir:

EXCERTO 27

LÍDIA: *Olha... uma desvantagem... eu acho... que é por por ser fronteira, mas eu acho que a desvantagem que eu encontro é mais disso de... hum... não sei como explicar, é mais de política, é... nesse lado que eu acho... que eu acho... **a criminalidade aqui é muito grande, esse que eu acho que é o ponto fraco da fronteira, é... não tem muita segurança...***

EXCERTO 28

LÚCIO: *Bem... Desvantagem também pela fronteira, **é... o quesito segurança. As pessoas cometem crimes, atravessam do outro lado, cometem crime lá e vem pra cá...***

O discurso da violência na/da fronteira, bastante comum na mídia nacional, aqui reaparece na fala dos estudantes brasileiros. Temos o estereótipo da fronteira como o lugar difícil de ser vigiado pela ação ostensiva do Estado: **as pessoas cometem crimes, atravessam do outro lado, cometem crime lá e vem pra cá.**

As falas dos excertos acima refletem uma imagem estereotipada da fronteira como *locus* da violência, como terra de ninguém:

Todas essas informações sobre a fronteira Brasil-Paraguai produzem generalizações e reforçam estigmas. As representações não significam ilusões ou mentiras construídas sobre uma realidade social verdadeira e concreta. Elas são parte da realidade social, são produções simbólicas repletas de significados. Essas imagens estão associadas a fenômenos de generalização e cristalização da pior ou da melhor parte de uma determinada configuração social (Elias, 2000). Desta forma, os jornalistas são provavelmente os principais responsáveis pela acentuação dessa imagem estigmatizada da fronteira Brasil-Paraguai. (ALBUQUERQUE, 2000, p.42).

A violência não foi lembrada como agravante ao convívio na fronteira pelos paraguaios e por um dos brasileiros, o José. Os paraguaios se queixaram mais da dificuldade em falar uma língua sem interferência de outra (Juan, excerto 18); das diferenças no tratamento interpessoal em detrimento da classe social das pessoas, independentemente da nacionalidade (Pablo, excerto 19); além da associação do Paraguai com a pirataria (Pablo, excerto 19 e Laura, excerto 23). Já José, se queixou do esquecimento da fronteira no que se refere a políticas públicas, o que, de certa forma, não exclui políticas de segurança pública.

O limbo sem pátria que é a fronteira ganha diferentes matizes, considerados em um *continuum* que tem como extremos a celebração da superdiversidade à imagem estigmatizada como terra de ninguém. As fotografias sociolinguísticas configuradas com as entrevistas desta tese revelam quão dinâmica e plural é a fronteira, a qual está em constante movimento (ALBUQUERQUE, 2010), dadas as múltiplas representações e o livre trânsito entre espaços que são demarcados apenas politicamente e não culturalmente. Os exemplos das entrevistas corroboram a assertiva de Schaffer: “A fronteira deixa de ser linha, limite, finitude, o lugar da diferença (...). Torna-se aberta, porosa, exemplo de integração e de aproximação”. (SCHAFFER, 1995, p. 25 citado por ALBUQUERQUE, 2010, p. 48).

A epígrafe deste tópico – na voz de Saramago – serve para exemplificar, também, o conceito de paratopia, de Maingueneau (2006; 2010). Saramago é o autor prêmio Nobel, mundialmente conhecido. Ele fala sobre um lugar – aquela fronteira com a França e seus personagens – que são parte de um mundo criado por ele. Saramago não está nesse mundo. Saramago está no mundo que faz deixar de existir as fronteiras, com a criação da União Europeia. Esse jogo de estar e não estar no mundo do discurso encenado é o que Maingueneau chama de paratopia.

A paratopia não se manifesta somente em discursos literários. Ela é parte constitutiva dos discursos de modo geral, que têm natureza heteroconstituente. Ao se produzir um discurso não-tópico, universitário, por exemplo, pode-se

recorrer a discursos constituintes como o religioso, o político, o filosófico... Essa é outra forma de manifestação da paratopia.

Aqui, recorre a esse termo – paratopia – para provocar uma reflexão sobre a fronteira como espaço paratópico. Os sujeitos estão no Paraguai, mas estão no Brasil também. A fronteira é paratopia, é entre-lugar:

A paratopia pode assumir a forma de alguém que se encontra em um lugar que não é seu, de alguém que se desloca de um lugar para outro sem se fixar, de alguém que não encontra um lugar; a paratopia afasta esse alguém de um grupo (paratopia de identidade), de um lugar (paratopia espacial) ou de um momento (paratopia temporal). Acrescentem-se ainda as paratopias linguísticas, cruciais para o discurso literário, que caracteriza aquele que enuncia em uma língua considerada como não sendo, de certo modo, sua língua. (MAINGUENEAU, 2010, p. 161)

Estar e não estar em um dos países, falar uma língua e falar outra, são atividades corriqueiras que fazem da fronteira um não-lugar, que é lugar. Fazem da fronteira, paratopia.

4.2 Palavras finais sobre identidades

Tão diversa como a própria fronteira são as identidades em jogo no espaço dela. Pelas falas dos sujeitos da pesquisa pôde-se apreender imagens de si que celebram a diversidade e, ainda assim, a veem como dificultador, sobretudo no que se refere ao uso da língua. Em nome de uma pureza idealizada, algumas falas demonstram um posicionamento que vê o hibridismo como um problema e não como um recurso, tal posicionamento pode ser relacionado a certa apologia à tradição, conforme postula Hall (2005).

Por outro lado, o discurso da tradição – pelo mito do falar sem sotaque, pela rememoração de eventos históricos e heróis de guerra, consequência do revisionismo histórico – vê-se desestabilizado quando entra em cena um discurso de tradução. Tal discurso percebe o hibridismo da fronteira como

constitutivo de sua identidade, logo, a diversidade passa a ser celebrada, como disse Laura, ao ser perguntada sobre o que achava da diversidade fronteiriça:

EXCERTO 28

LAURA: *Eu AMO, realmente AMO. Dificilmente eu iria morar em outra cidade. Já fui morar em outra cidade e não gostei. Eu AMO essa fronteira.*

P.: *Você se vê como paraguaia, brasileira, brasiguiaia...*

LAURA: [BRASIGUAIA,
eu não sou paraguaia nem totalmente brasileira. Realmente.

Errôneo seria classificar as falas dos sujeitos da pesquisa como, para utilizar um termo da AD peuchetiana, assujeitadas a um discurso somente, o da tradição ou o da tradução. O discurso dos universitários fronteiriços é paratópico, a medida que recorrem a tantos outros discursos constituintes como o da história, para construírem o “seu” discurso.

Os sujeitos fronteiriços são a expressão da pós-modernidade, são líquidos, no limbo da fronteira. As falas transitam entre a tradição e a tradução, configurando um modo de ser e de viver que congrega elementos tradicionais de ambos os lados da fronteira e constrói um modo híbrido de existir e perceber o mundo. E é exatamente essa liquidez, é que não pode ficar de fora de políticas linguísticas. As escolas da fronteira não devem ser vistas como escolas dos centros do país. A fronteira é paratopia. Ela está na sociedade, mas está fora dela, ela é brasileira e paraguaia ao mesmo tempo.

5 POSICIONAMENTOS SOBRE AS LÍNGUAS DA FRONTEIRA

Ocupo-me agora com as representações sobre as três línguas mais faladas na “costa” do Brasil com o Paraguai, constituintes do repertório linguístico/comunicativo dos sujeitos. Isso vale dizer que não há, na fronteira, somente essas três línguas. Há, também, línguas de imigrantes (o mandarim e o árabe, por exemplo), outras línguas de origem indígena, do tronco guarani, além de línguas de sinais, não só a brasileira como a paraguaia. Cabe advertir, portanto, que o rótulo “línguas de fronteiras” é muito mais amplo e abrangente do que o contexto trilingue que exploro, assim como a noção de repertório é mais válida para o contexto, ainda que menos produtiva para a abordagem dos entrevistados.

Como já tenho dito, parto da premissa de que as representações são materializações linguísticas que deixam mostrar posicionamentos sobre as línguas. Tais posicionamentos, no sentido de formações discursivas, advém de ideologias linguísticas que, por sua vez, decorrem de políticas linguísticas de Estado ou mesmo de grupos sociais e familiares.

Portanto, passo, a seguir, a discorrer sobre o modo como as representações deixam escapar, pelo fio discursivo, fiapos de ideologias linguísticas assentadas em políticas linguísticas. Opto por analisar algumas asserções na tentativa de traduzir os posicionamentos apreendidos nas interações com os fronteiriços. Começo pelo guarani.

5.1 Posicionamentos sobre o guarani

Duas asserções podem sintetizar o que os sujeitos enunciam sobre o guarani: (1) o guarani não é língua, é um dialeto; (2) o guarani é língua, é idioma nacional. As asserções tão opostas, representam, curiosamente, dois grupos que, apesar do ressentimento da guerra, dizem viver em harmonia. A primeira

asserção representa o discurso dos brasileiros sobre o guarani, com exceção de Lídia; a segunda, os discursos dos paraguaios.

A seguir, a fala de Lídia, que difere dos outros brasileiros:

EXCERTO 29

P.: Ah, interessante... E o guarani?. você acha que o guarani é uma língua ou dialeto?

*LÍDIA: Olha, eu acho que é uma língua... pelo que eu conheço. Você entra **lá no fundão do Paraguai**, não é um dialeto, **é a língua deles**. A maioria sabe falar, **até uma criança** ali aprendeu... Não é só um dialeto, pra mim, é uma língua.*

Lídia vê o guarani como língua, mas uma língua com uma topografia: **lá no fundão do Paraguai**. Além de ser uma língua de outro lugar, é a língua do outro: **é a língua deles**. Implicitamente, fica sugerido que o guarani é língua, mas com ressalvas, dadas as circunstâncias do lugar e dos sujeitos que se apropriaram da língua, **até uma criança**. A entrevistada faz uso do dêitico “pra mim”, possivelmente contrariando o esperado por uma brasileira, que não reconheceria o guarani como língua. Ela parece dizer: por todas essas evidências, ainda que pensem o contrário por eu não estar lá no fundão do Paraguai, o guarani, **pra mim**, é sim uma língua.

Tal posicionamento é revelador do trânsito possível entre as identidades brasileira e paraguaia, quando se é nem um nem outro, se é fronteiriço. Entre o **língua deles** e o **pra mim** há um “eu” que transita entre as identidades e, em razão de viver na fronteira e experienciar a cultura paraguaia, se reconhece nela e, ao mesmo tempo, não está nela. A identidade do fronteiriço, revelada pela representação sobre a língua, se mostra, para usar um termo de Maingueneau (2010), como atópica.

O analista do discurso utiliza atopia para se referir, como exemplo, ao discurso pornográfico:

A pornografia compartilha, aliás, essa atopia com outras práticas verbais, que variam segundo as sociedades: palavrões, músicas indecorosas, ritos de feitiçaria, missas negras etc. são práticas diversas constantemente atestadas, mas silenciadas, reservadas a espaços de sociabilidade muito restritos ou momentos muito particulares (MAINGUENEAU, 2010, p.166).

O lugar restrito, na fala de Lídia, é o ***fundão do Paraguai***, ou seja: lá é língua; aqui não é. E a jovem, onde está? Nesse espaço que não é lá, nem cá, é fronteira. Na fala de Lúcio, o guarani também aparece como essa língua reservadas a certos espaços. Espaço não apenas físicos, empíricos, como também sociais:

EXCERTO 30

P: Hummm... e quando eles falam essas línguas, eles alternam/em que situação que eles falam o espanhol, o guarani? Ou sempre tão falando uma só? Como que é?

LÚCIO: É, geralmente eles tão falando uma só. Eles vão falar outra língua assim... quando querem que ninguém ouça aquilo, né? ((risos))

O mesmo não ocorre com Lídia e José, pois eles se apresentam como falantes do guarani. No decorrer da conversa, Lídia sente certa dificuldade em manter a categorização “língua” para o guarani.

EXCERTO 31

P.: Por quê? Qual seria a diferença entre língua e dialeto? Como você vê isso?

LÍDIA: Olha, a língua eu acho que eh... ai como vou saber explicar... não sou boa de explicação... eh... aquilo que... digamos que é algo que oficial, do seu país e você aprende aquilo como sua língua. Agora um dialeto é digamos, uma segunda língua ou algo da cultura do país.

P.: O jopará... o que seria o jopará?

LÍDIA: Jopará? É... são vários, são dois, digamos assim... Jopará é... sempre falo: uma cor jopará, uma mistura de cores.

P.: Ah... então o guarani com o espanhol é o Jopará?

LÍDIA: É!

P.: Hum:: mas aí você vê mais como um dialeto ou como uma língua?

LÍDIA: É... eu acho que a mistura seria mais um dialeto, né? Já não seria... uma mistura então...

O hibridismo na fronteira é constitutivo da própria identidade e das línguas, assim como heterogeneidade é constitutiva dos discursos. A categoria jopará, entendida como a mistura entre o guarani e o espanhol, passa despercebida pela universitária brasileira. Ao perguntar se o jopará é língua ou dialeto, como fiz com o guarani, ela traduz a palavra ao português, utilizando um exemplo, ao falar de cores misturadas. Talvez desconheça o rótulo jopará, já que o guarani que sabe é constituído pela mistura, desde sempre.

Logo que problematizo a mistura, o guarani vai deixando de ser língua e passando à categoria de dialeto. Mais uma vez parece ficar sugerido que há dois guaranis: um falado mais pela fronteira e outro lá do fundão do Paraguai. Essa, lá do fundão, é língua; aquele, cá da fronteira, é dialeto, possivelmente por ser “menos puro”.

Como visto, Lídia titubeia entre o guarani ser e não ser língua/dialeto. Isso não ocorre com José e Lúcio, que são categóricos em afirmar — o guarani é um dialeto — por meio de suas falas, conforme a análise dos excertos que seguem.

EXCERTO 32

JOSÉ: É um dialeto. É. Geralmente as línguas surgem de outras línguas, né? As neolatinas, né? As línguas românticas. E o guarani eu acredito que ele não tem uma ORIGEM. Eu não acredito que ele tenha derivado de outro idioma assim. E a língua expressa fatos, ela expressa fenômenos. É bem diferente de quando a gente estuda em idiomas, na parte de gramática. Você estuda adjetivos, você estuda substantivos. Então, no guarani essas coisas são bem fragmentadas. E a didática de

ensino é totalmente diferente, então você não aprende que uma palavra é substantivo por isso por isso e por isso, né? Você aprende que uma palavra é substantivo porque ela representa um fenômeno, por exemplo, né? Igual como o sol é... kuarahy SOL, então eu aprendi assim que o... Quando estudava né? Eu tenho uma prima que é professora de guarani. Ela é paraguaia. Ela ensinava que... O sol, kuarahy em guarani, ele chama assim não porque alguém denominou sol substantivo, ne? Mas é porque os indígenas olhavam pro sol como uma bola de fogo que saía de um lugar e entrava em outro... Então ele descreveu esse fenômeno e deram esse nome pro substantivo que é o sol, por conta daquilo que acontecia no sol, e é assim que acontecia com outras coisas...

Fica evidente na fala de José uma concepção de língua baseada no ensino tradicional da língua portuguesa. Torna-se perceptível certa sinonímia entre língua e gramática. Logo, o guarani é dialeto porque não tem uma gramática “traduzível” na mesma lógica da língua portuguesa e outras línguas: ***É bem diferente de quando a gente estuda em idiomas, na parte de gramática. Você estuda adjetivos, você estuda substantivos. Então, no guarani essas coisas são bem fragmentadas.***

O enunciado de José reafirma um posicionamento sobre a língua que, possivelmente, decorre de uma política linguística de ensino do português e de línguas estrangeiras, calcada em posturas estruturalistas de língua. Nessa concepção, a língua é um todo caótico que ganha organização em uma estrutura gramatical. Isso torna-se impossível ao guarani, segundo o universitário, pois não uma relação direta, passível de tradução literal, como ocorre em outras línguas. No guarani, a dimensão metafórica é muito recorrente, exemplifica isso por meio da palavra sol, cuja tradução literal é “bola de fogo”. As constantes metáforas seriam a justificativa da dificuldade de enquadrar o guarani nessa “quase gramática universal”, comum a outros idiomas.

A ideologia linguística em jogo aproxima-se de um ideal iluminista de enquadramento das línguas em uma gramática comum a todas as realizações linguísticas. Esse ideal é dinamitado quando o guarani não se encaixa nessa lógica universalizante, estruturalista. Assim como Lídia, José passa a reconhecer

a legitimidade do guarani como língua, mas no lado de lá. Esse reposicionamento torna-se possível a partir de minha provocação sobre o ensino do guarani no Paraguai.

EXCERTO 33

P.: *Mas, e o fato de ser ensinado na escola... Será que não dá o status de língua ainda?*

JOSÉ- *Na verdade no Paraguai é considerado como um idioma, né? Um dos idiomas oficiais.*

P.: *Mas aí deixa de ser dialeto?*

JOSÉ - *Daí acho que sim, né? Eu acho que... hoje ele é considerado um idioma, né? Mas ele tem origem de dialeto, né?*

O posicionamento de José sobre o guarani é desconstruído com a pergunta sobre o ensino da língua no país vizinho. A oficialização da língua tem peso na mudança de posicionamento do entrevistado. Vê-se aí um exemplo de como o *status* da língua é mudado a partir das políticas linguísticas implementadas, conforme teoriza Calvet (2007).

O discurso de José é atravessado por questões históricas que, possivelmente, explicariam a origem do guarani. Em seu discurso, outras línguas – como as românicas – parecem ter surgido com uma gramática pronta, desde sempre elas são o que são, parece não ter havido a variação e resultante mudança linguística como, de fato, houve. Pela fala do universitário, parece que sempre as línguas foram como ele as encontra, hoje, nas gramáticas. A afirmação pode ter origem no fato de as línguas serem sempre tratadas como símbolos de Estado. O guarani, quando tratado como língua de Estado, deixa de ser dialeto. Mas, ao contrário das outras, tem uma história, ***uma origem de dialeto, né?***

Como visto, José (i) afirma que o guarani é um dialeto; (ii) em seguida, se reposiciona – o vendo como língua, se o considera no contexto paraguaio; (iii) novamente o vê como dialeto se considerar sua origem. Há, portanto, ideologias linguísticas em jogo que atravessam o seu discurso. Há vozes de um discurso

estruturalista sobre as línguas, base para discursos nacionalistas. Esse último, aliás, é o que leva o entrevistado a se reposicionar, considerando a oficialização do guarani como política linguística do Estado paraguaio. A gramatização, pois, tem grande peso no posicionamento dos sujeitos sobre as línguas. No entanto, a gramatização não funciona bem em todos os lugares. No caso do guarani, ela somente vale: **no Paraguai** (fala de José) e **lá no fundão do Paraguai** (fala de Lídia).

O peso da gramatização também aparece no posicionamento de Lúcio sobre o guarani.

EXCERTO 34

LÚCIO: *Eh... **eu não vejo as pessoas escrevendo as coisa em guarani, né? Eu eu acho que é mais dialeto.***

P.: *Mais dialeto, não é bem língua então?*

LÚCIO: *Não, eu acho, mas... acho que o pessoal que fala aí vai ficar bravo.*

P.: *((risos)) Vai ficar bravo, é? Fala por que você acha?*

LÚCIO: *Vai que... ah fica falando mal da minha língua aí.
((risos))*

A concepção de língua em jogo na fala de Lúcio está um pouco além da gramatização. Para Lúcio, o guarani não é língua porque não conta com práticas letradas escritas: **eu não vejo as pessoas escrevendo as coisa em guarani, né? Eu eu acho que é mais dialeto.**

Ainda assim, a base do discurso de Lúcio está centrada na ideologia de que língua para ser língua precisa se apoiar nos dois pilares tecnológicos da gramatização: ter uma gramática e um dicionário, o que permite a produção escrita nessa língua.

Fica evidente, também, um valor depreciativo atribuído à noção de dialeto. O entrevistado afirma que os falantes de guarani não gostariam de ouvir essa atribuição à língua. Dizer que a língua é dialeto significaria ficar **falando mal da**

língua aí. Logo, a noção de dialeto pode ser entendida como algo menor, de menor *status*, no que se refere a uma língua.

O posicionamento reafirma uma tendência discursiva histórica no Brasil de minorizar línguas indígenas e línguas ágrafas que, por conseguinte, não são dignas de serem ensinadas pela escola. Parece ecoar na fala de Lúcio a pena de Marquês de Pombal que reconhecia o português como a oficial língua do Brasil. Fora disso, não há língua.

O fato de apontar o descontentamento dos falantes de guarani, em relação à classificação “dialeto”, revela posicionamento parecido com o de Lídia e José. Fica sugerido que o guarani no Paraguai é língua, tanto que ficariam bravos se soubessem que a classificam como dialeto.

E, de fato, parece que os paraguaios ficariam bravos mesmo. Pelo menos é o que o revelaram os sujeitos paraguaios da pesquisa.

EXCERTO 35

P.: *O guarani, na sua opinião, é uma língua ou um dialeto?*

LAURA: [NÃO,
é uma língua. É uma língua.

P.: *Qual seria a diferença entre a língua e dialeto pra você?*

LAURA: *Dialeto seria uma coisa assim popular, não escrito. Uma coisa que se aprende com a cultura de geração em geração, tipo... que se aprende sem formalidade. O guarani, pra gente, é um idioma sim. Que a gente aprende na escola, tem regras, regras ortográficas, tem livros, tem poemas, tem muita coisa assim... muita... referência bibliográfica... tem correções assim, que vão indo melhorando..., do mesmo jeito que o português e o espanhol. Tem correções assim pra ir melhorando a escritura assim... Não é uma coisa assim::: eh:: aprendida só pela cultura assim.*

Pela fala de Laura, vê-se que ela representa o guarani como tendo o mesmo *status* das outras línguas por ela citadas – o espanhol e o português – isso porque é ensinada com formalidade pela escola (***Que a gente aprende na escola***), possui um tesouro literário (***tem livros, tem poemas, tem muita coisa***

assim... muita... referência bibliográfica) e é objeto de prescrição gramatical (***tem regras, regras ortográficas***).

Ao que parecer o ideal de Stroessner se consolidou no discurso escolar sobre o guarani. A língua passou a ser símbolo nacional, tanto que a referência que se faz ao guarani como língua é feita a partir do rótulo “idioma”: ***O guarani, pra gente, é um idioma sim.***

Laura se coloca como sujeito em estado de pertencimento ao idioma, por meio da expressão ***pra gente***. Com isso, a estudante paraguaia se mostra em uma situação oposta aos brasileiros que faziam uso da expressão “a língua deles”. O rótulo “idioma” é o que consta na Constituição Paraguaia, de 1992, que oficializa o guarani, em seu artigo 140:

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe.

Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro.

Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación.

O uso de *pra gente* também pode ser revelador de um pré-construído sobre o que os brasileiros pensam do guarani, já que eu sou brasileiro e a estava entrevistando. Seria como se ela dissesse: “não me importa o que vocês, brasileiros, pensam, *pra gente*, é um idioma sim.”

O posicionamento de Laura é calcado em discurso da tradição dos símbolos paraguaios, incluindo aí a língua, um tanto quanto diferente de Juan, que reconhece o hibridismo inerente ao guarani falado na fronteira:

EXCERTO 36:

JUAN: *Acho que é uma língua.*

P.: *Por quê? Qual é a diferença entre língua e dialeto?*

JUAN: *Língua e diale::to ((pausa)). Não sei como diferenciar, mas a língua guarani é be::m antiga. Mas nós não falamos BEM ANTiga a língua. Já tem uma mistura também como o espanhol.*

Mas se você vai conhecer o idioma guarani MESMO é difícil. Nois mesmo não trabalhamos bem como a língua guarani. Tem palavra que nois não conhecemos mais.

P.: ahã... já é uma língua mais misturada.

JUAN: Mais misturada.

P.: Mas daí será que não deixa de ser língua e passa a ser dialeto, não?

JUAN: Pode ser também.

Ainda que reconheça o guarani como língua, bem antiga por sinal, Juan deixa sugerido que há dois guaranis. Há um guarani falado cotidianamente que se constitui pelo hibridismo com o espanhol, o jopará; e há um guarani, que é idioma nacional, “mais puro”, ensinado na escola: ***Mas se você vai conhecer o idioma guarani MESMO é difícil...*** O jopará (embora ele não tenha usado o termo) é a língua da Tradução. O ***idioma guarani MESMO*** é a língua da Tradição. Na fala de Juan Tradição e Tradução se encontram, como muito ocorre na fronteira.

Ao final, busco desestabilizar o posicionamento sobre língua e dialeto e o estudante concorda ser um dialeto, mas de modo modalizado: ***pode ser também***. Isso vale dizer que pode ser dialeto, além de língua. Algo parecido ocorre na interação com Pablo:

EXCERTO 37:

PABLO: *Una lengua ((com muita certeza)). Una lengua...*

P.: *¿Qué piensas que es la distinción de los dos?*

PABLO: *La lengua porque se habla, igual que la lengua española. La lengua española es el español, la lengua guaraní el guaraní, que es diferente. La escritura toda es diferente... La comunicación.*

P.: *¿Y un dialecto?*

PABLO: *Un dialecto... Puede ser.*

P.: *¿Puede ser?*

PABLO: *El guaraní para mí es una lengua.*

Assim como fez Laura, Pablo faz questão de sinalizar com o dêitico – **para mí** – o que fica sugerido certa aceitação de que pode ser um dialeto para outras pessoas, principalmente brasileiros, mas para ele não, é uma língua.

A rotulação língua ou dialeto serviu para colocar à baila ideologias sobre o guarani. Fica evidente que, na fala dos brasileiros, o guarani até pode ser língua, mas lá, no Paraguai; na fala dos paraguaios, o guarani até pode ser dialeto, se considerado o hibridismo dele constituinte, mas para lá da fronteira, no Brasil.

A asserção (1) - o guarani não é língua, é dialeto - presente no discurso dos estudantes brasileiros, corroboram o posicionamento pautado no apagamento da diversidade linguística do Brasil, em nome do reconhecimento do português como única e exclusiva língua nacional. Ecoam nas vozes dos sujeitos, o decreto de Pombal e o peso da gramatização como processo legitimador da ideia de língua. Tanto que, quando questionados sobre o fato de o guarani ser ensinado no Paraguai, há um reposicionamento: a asserção 1 gera a asserção (1.1) o guarani é língua, mas no Paraguai.

Já a asserção (2) – o guarani é uma língua, é um idioma – presente entre os estudantes paraguaios revela como a política linguística iniciada por Stroessner ainda reverbera na fala dos universitários. O fato de a língua ter passado a ser disciplina do currículo paraguaio, desde 1992, fez com que o *status* que os falantes têm da língua seja outro em relação ao brasileiro, que convive ali do outro lado da avenida Internacional. Esse *status* é levemente abalado quando se problematiza a mistura, o que geraria a subasserção (2.1): pode ser um dialeto. Nos dois casos em que houve a subasserção (2.1), falas de Juan e de Pablo, a afirmação nos chega por meio da perífrase verbal, modalizando o discurso; ou seja, pode ser, mas não deixa de ser língua.

Fica evidente entre os paraguaios que a variação linguística no guarani parece ser pouco resolvida, haja vista que o hibridismo parece ser pouco admissível, alterando, inclusive, o *status* da língua para dialeto. Possivelmente, há um descompasso entre a língua ensinada na escola e a língua falada entre

os paraguaios. Assim como para Drummond: “o português são dois”, dois e muitos mais é o guarani. Há um guarani ensinado na escola e há outro falado pelo povo. Há o guarani de Melià reduzido, domesticado e há um guarani selvagem, difícil de se enquadrar nos moldes gramaticais da cultura europeia.

Gasparin (2016, p. 17) também aponta, em sua pesquisa em andamento, essa dualidade do guarani:

(...) neste determinado contexto escolar, tem enfrentado vários conflitos devido às diferentes realidades sociais das duas línguas que são usadas em contextos diferentes: a língua espanhola é majoritariamente presente no setor urbano e o guarani no setor rural (MELIÀ, 2012). Sendo assim, nesta escola, como um espaço rural, a língua predominante nas práticas de linguagem dos alunos e professores é a língua guarani, também usada nas interações, fora da escola. No entanto, as pessoas não reconhecem como sendo a mesma língua o guarani da escola e o guarani das interações rotineiras. Esta língua, que resulta da ‘hibridização’ da língua espanhola e guarani, é denominada jopara. Esse conflito gera insegurança em relação às práticas de linguagem próprias, pois se auto avaliam negativamente, afirmando que falam o guarani “errado”.

Os discursos da tradição e da tradução, na fala dos sujeitos desta pesquisa, pareceram de modos justapostos e, outras vezes, amalgamados. Por meio dos semas *+língua/-dialeto*, os paraguaios se inscreveram em um discurso da tradição e confirmaram o sucesso da política linguística de implantação do guarani, no sentido de cultivar o *status* de língua nacional, muito mais do que língua do coração, como problematiza Zucollillo (2000).

Os brasileiros, por sua vez, por meio dos semas *-língua/+dialeto*, também posicionados em um discurso da Tradição, materializado por práticas de gramatização, não reconhecem o mesmo *status* que os paraguaios dão ao guarani.

Para os paraguaios, no entanto, quando problematizado o guarani do ponto de vista de um discurso da Tradução, já que a língua tem natureza híbrida,

passa a dialeto, ainda que de modo modalizado. Para os brasileiros, pelo discurso Tradição, o reconhecimento do guarani como língua objeto de escolarização no Paraguai, faz com que haja o reposicionamento.

Portanto, o posicionamento sobre o guarani, se língua ou dialeto, varia de acordo o campo discurso em que se insere o sujeito da pesquisa – Tradução/Tradição – e os eventos de políticas linguísticas por eles vivenciados, principalmente pelas práticas escolarizadas.

5.2 Posicionamentos sobre o espanhol

Das interações gravadas, dois recortes tornaram-se possíveis a partir da representação que tanto brasileiros como paraguaios fazem do espanhol. Tais recortes dizem respeito a: (i) efeitos da escolarização do espanhol no Brasil; (ii) representações em jogo a partir das nomenclaturas espanhol e castelhano, principalmente na fala dos sujeitos paraguaios.

Passo a expor os resultados percebidos em cada um desses recortes.

5.2.1 Espanhol, a “pura” língua da escola

Antes de passarmos propriamente às representações que se tem do espanhol, vale refletir sobre as concepções de bi/trilinguismo em jogo. Acredito que essas concepções interferem significativamente na representação que se faz das línguas.

EXCERTO 38

P.: E como você se considera monolíngue, bilíngue, trlíngue, políglota?

LÍDIA: Só bilíngue só, é, português e espanhol. O guarani eu entendo, sei falar um pouco sim, mas não AQUELA COISA ASSIM, a fundo. O espanhol sim, eu entendo sim, até sei

escrever bem. Mas o guarani, escreVER ASSIM em guarani, é BEM difícil.

P.: *Hu:::m, e como é que é assim, você lê e escreve em português e espanhol. Agora o guarani...?*

LÍDIA: *O guarani eu entendo, quando não fala muito rápido, mas eu entendo, mas não sei escrever, é muito difícil. Algumas palavras mas ainda me confundo, é bem difícil.*

A ideia de falante proficiente da língua passa pelo crivo da cultura grafocêntrica via processos de escolarização: ***O guarani eu entendo, sei falar um pouco sim, mas não AQUELA COISA ASSIM, a fundo. O espanhol sim, eu entendo sim, até sei escrever bem. Mas o guarani, escreVER ASSIM em guarani, é BEM difícil.***

A visão de Lídia vai ao encontro das noções de “ambilinguismo”, “bilinguismo equilibrado” e “semilinguismo”. As duas primeiras noções caracterizam o sujeito bilíngue (ou trilingue, nesse caso) como sendo aquele que teria uma competência semelhante à competência de um falante nativo de cada uma das duas (ou três) línguas do seu repertório verbal em todos os domínios comunicativos. Essa caracterização enseja duas críticas, ambas fundamentadas no seu caráter idealizado. A primeira delas diz respeito à utilização equivocada da competência de “falantes nativos” como parâmetro para se julgar a competência de sujeitos bi/trilíngues. A esse respeito, Maher (2007, p. 72) afirma:

Considerando que no conjunto dos falantes nativos de uma dada língua sempre encontramos uma variedade imensa de comportamentos linguísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização etc., não nos resta alternativa a não ser entender este “falante nativo e sua competência” [utilizados como parâmetro] como uma abstração. Como uma abstração idealizada.

A segunda crítica se volta à prescrição de que um “legítimo” sujeito bi/trilíngue teria uma competência “plena” em todas as línguas do seu repertório

verbal. Ora, juntamente com as línguas apr(e)endidas, adquire-se uma série de ritos languageiros próprios da cultura onde as línguas estão inseridas. Tais ritos ganham forma em gêneros discursivos, que são apropriados pelo falante em virtude das necessidades de interação em sua comunidade de fala. Por exemplo: o guarani é falado comumente em situações familiares; como não há, ou há muito pouca, demanda social para que os falantes dessa língua sejam capazes de nelas proferir palestras, a tendência é que um bilíngue guarani/espanhol, por exemplo, desenvolva esse tipo de competência apenas em espanhol. E haverá outros domínios, ou gêneros comunicativos, em que consiga ser proficiente apenas em guarani ou se saia melhor nessa língua. Desse modo, pensar na existência de um sujeito ambilíngue ou bilíngue equilibrado nada mais é do que um sujeito idealizado, nada real, já que raramente um falante exibirá um mesmo comportamento em uma língua X e em uma língua Y.

Já a noção de semilinguismo, é pautada na ideologia linguística de que o falante, não sendo ambilíngue ou bilíngue equilibrado, apresenta déficit de competências nas línguas de seu repertório. Portanto, o *indivíduo semilíngue seria que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas, quando comparados aos monolíngue de cada uma delas* (MAHER, 2007, p.75). Tal noção surgiu na Suécia, quando eram aplicados testes a crianças, filhos de trabalhadores imigrantes, para medir suas competências, principalmente leitora e escritora. O resultado dos testes não poderia ser outro: as crianças não teriam, jamais, a mesma competência dos falantes monolíngues suecos. A noção de semilinguismo recebeu muitas críticas exatamente por considerar a exclusividade das práticas letradas e por ser aplicado a minorias. Com isso, a categorização – semilinguismo – demonstrou fragilidade científica, já que se baseava muito mais em critérios ideológicos e políticos do que propriamente linguísticos.

Martin-Jones e Romain (1986, p. 32 *apud* Maher, 2007, p. 76) criticam as noções de ambilinguismo, bilinguismo equilibrado e semilinguismo. Para as autoras, nessas noções, as línguas são vistas como copos cheios, em que cada copo representa uma língua. Logo, um falante bilíngue ideal – ambilíngue ou bilíngue equilibrado - seria aquele que tem todos os copos cheios. Já o indivíduo

semilíngue, seria aquele com os copos por serem completados, já que não tem pleno domínio em todas as línguas do repertório.

Voltando à fala de Lídia, vê-se que ela se representa como ambilíngue ou bilíngue equilibrada em português e espanhol. Já em guarani, ela se sente um “copo incompleto”, encontra-se em estado de semilinguismo, isso porque não domina a escrita e não é tão competente na escuta de conversas mais aceleradas, segundo ela. É perceptível que a passagem pela escola legitima a condição de bi ou trilíngue. Lídia tem certa competência em guarani, mas não se vê como falante.

EXCERTO 39

P.: Você sabe dizer quando começou a aprender outras línguas? Sabe me dizer como foi esse processo de aprendizagem? Você meio que já me deu algumas pistas...

LÍDIA: É. Foi/a minha mãe falava ((o guarani)), a gente não entendia porque falava português. Mas eu, assim, eu particularmente, era muito curiosa, então, perguntava muito pro meu avô o que significava. Eu sentava do lado dele e perguntava, nem sabia falar direito, o que significava isso... e foi aí que eu aprendi mais ou menos.

P.: Seu avó paraguaio, pai da sua mãe?

LÍDIA: Não, pai do meu pai. Ele era brasileiro só que ele sabia bem.

P.: E ele ensinava, fazia questão de ensinar pra vocês?

LÍDIA: Sim, ele ensinava. Contava histórias em guarani.

P.: Nossa! Que legal! Que bacana isso, hein? E o espanhol?

LÍDIA: O espanhol foi mais, acho que/Minha mãe não falava muito espanhol, quando ela falava, ela falava mais guarani. Mas acho que o espanhol eu aprendi ouvindo porque minhas tias, como moram aqui na fronteira, falam mais espanhol aqui, né? Mais ao fundo, falam mais guarani. Então, aí o espanhol falam mais aqui, aí eu fui aprendendo.

P.: Aí na escola você já foi aprendendo também?

LÍDIA: É, na escola, aí a partir do ensino médio fui aprendendo a escrever.

As práticas discursivas de Lídia, mesmo antes da escolarização, já privilegiavam o uso não apenas do português e do espanhol, mas também do guarani: inclusive, ela ouvia história em guarani contadas pelo avô, a mãe sempre falava guarani em casa... Há, pois, ritos languageiros na língua guarani próprios da comunidade de fala de Lídia. Ainda assim, ela não se diz falante de guarani.

A hipótese dessa negação do trilinguismo – de Lídia não se sentir “copo cheio” em guarani – pode encontrar suas razões no fato de a jovem não saber escrever nessa língua. Há, ao que parece, uma desconsideração de todas as outras práticas orais em língua guarani: as histórias do avô, a conversa com a mãe... Mais uma vez, fica evidente que a noção de ambilíngue/bilíngue equilibrado está em jogo. Lídia espera ter a mesma competência nas três línguas, o que não seria inerente a todos os falantes; há práticas discursivas próprias para cada situação. O universo bi/trilíngue dos sujeitos é formado por pontos de intersecção entre as línguas do repertório. Um falante monolíngue não terá o mesmo universo linguístico de um bilíngue; no ponto de encontro entre as línguas, uma zona porosa se forma, onde práticas discursivas são colocadas em ação. Seria um mito crer que o bi/trilíngue tenha a mesma competência em todas as práticas discursivas que a vida em sociedade demanda. Isso nos leva à necessidade de romper com rótulos:

Se nos desvencilharmos das noções de língua e falante nativo ideais como parâmetro de avaliação do sujeito bilíngue, aí então não precisamos classificar o português indígena, o inglês brasileiro, o portunhol etc.. como línguas impuras, imperfeitas, mas como moradias legítimas deste sujeito (MAHER, 2007, p.78).

Logo, a autoclassificação de Lídia como bilíngue apenas, parece desconsiderar o envolvimento dela – desde quando ***nem sabia falar direito*** – com o guarani, em práticas discursivas familiares. Com o espanhol, as práticas também eram frequentes: ***eu aprendi ouvindo porque minhas tias, como moram aqui na fronteira, falam mais espanhol aqui, né? Mais ao fundo,***

falam mais guarani. Possivelmente, Lídia se sente bilíngue em português e espanhol porque tem domínio da escrita dessas línguas. Ao que parece, ela já sabia espanhol antes mesmo de entrar na escola: ***aí a partir do ensino médio, fui aprendendo a escrever.***

É evidente que a cultura grafocêntrica tem grande peso na fala da universitária. A história da Idade Moderna começa a ser escrita, literalmente, com a invenção da imprensa (CHARTIER, 1999). A escrita, como organizadora do caos, torna-se a estratégia salvadora para o Iluminismo que a via como estratégia para universalizar os saberes e dar ordem progressiva à sociedade por meio de uma ciência positiva (PINHEIRO, 2011). Exemplo dessa ideologia posta em prática é a ação de Pombal ao expulsar os jesuítas do território brasileiro a fim de ofertar uma educação leiga e, com isso, implantar a língua portuguesa como idioma oficial, necessária a todo cidadão do Estado.

Por meio da escrita, e em nome dela, é que as escolas surgem como agências de seu ensino e, conseqüentemente garantidoras da inserção dos indivíduos como cidadão nos Estados modernos (CERTEAU, 1983). Saber uma língua passa a ser sinônimo de saber escrever e ler nessa língua. Essa ideologia é reafirmada na fala de Lídia, quando perguntada se gostaria de ter estudado guarani na escola:

EXCERTO 40

P.: *Se houvesse cursos de guarani, oferecidos facultativamente nas escolas brasileiras, você se matricularia neles?*

LÍDIA: *Matricularia, porque **eu queria mui::ito aprender.** Eu lembro que eu ia aqui no no Paraguai e **tem a matéria Guarani**, então eu ia na casa das minhas tias e das minhas primas e perguntava... pegava os livros delas e começa a ler, foi então que comecei a ler um pouco em guarani. **Mas escrever é muito difícil, eu acho muito difícil, eu gostaria...***

Fica sugerido que pouco importam as outras práticas discursivas em língua espanhola e em guarani se elas forem orais, elas somente ganham o

devido valor quando passadas pelo portão da escola que as legitima, como ocorre no Paraguai que **tem a matéria Guarani** e, portanto, promove práticas de letramento, escritas, nessa língua.

Durante meus anos de convívio pela fronteira, tenho ouvido entre os moradores de Ponta Porã que, por muito tempo, buscou-se apagar as marcas da paraguaidade nas escolas brasileiras. Relatos de professores bilíngues – como o participante do PEIF, professor Vitor Gonçalves, de Aral Moreira, que leciona no ensino fundamental alternando as línguas (guarani/português) – diz que em seu tempo de estudante, os alunos eram privados de usar outra língua que não fosse o português. Sobre essa interdição, diz Berger (2015, 169):

Reitero, portanto, que a interdição do uso de línguas maternas, que não o português, também se configura como uma das ações de gestão do multilinguismo no espaço dessas escolas brasileiras. Vale ressaltar que tal prática encontra eco em outros espaços, tanto em contexto brasileiro, em outros países. MacGregor-Mendoza (2000), por exemplo, aborda diversas histórias de repressão linguística em escolas no estado do Novo México, no sudoeste dos Estados Unidos da América e limítrofe ao México, em que as crianças imigrantes de origem mexicana eram não só impedidas de se comunicarem em espanhol (língua materna), como também sofriam várias punições. Exemplifico também com a situação que vem sendo vivenciada em estabelecimentos de ensino do Grão-Ducado do Luxemburgo, onde crianças filhas de imigrantes cuja língua materna é o português são proibidas de usarem essa língua na escola sob a justificativa de que, se usarem-na, não aprenderão a se comunicar em luxemburguês. Adotam-se, nesses espaços, práticas de interdição como também de punição (isolamento e imobilização forçada) para as crianças que se comunicam em português⁹¹. Práticas como essas não foram identificadas no contexto dessa investigação. No entanto, há de se considerar que para o aluno que não maneja a língua de instrução a que está exposto e que, por conta disso não compreende o encaminhamento das aulas e das rotinas da escola, supõe-se a condição de isolamento a que se veja colocado no espaço de sala de aula, por exemplo

Narrava o professor, em atividade de encerramento do programa, que o PEIF veio para confirmar uma nova forma de pensar a educação na fronteira, diferentemente do que ele havia vivenciado em seus tempos de estudante.

A mesma lógica pode ser aplicada ao caso de Lídia, em se tratando do reconhecimento e visibilidade do espanhol na fronteira. Reencontrar com o espanhol na escola legítima, também, um saber linguístico do entorno, até então marginalizado. Seguindo esse viés, a Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul adotou a política linguística de oferta do espanhol em quase todas as escolas de Ponta Porã, apenas uma escola pública estadual oferece o inglês. O espanhol é oferecido tanto no ensino fundamental como no ensino médio, sob o argumento da necessidade de comunicação fronteiriça, como se antes da implantação do espanhol no ensino médio, a interação já não ocorresse. Foi modo encontrado pelo estado para “garantir” a oferta da língua espanhola nas escolas de ensino médio, conforme prescreve a Lei 11.161/2005. Em documento lançado em 2012, intitulado “Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira/MS”, está prevista a seguinte meta para a educação: “Estimular a oferta da Língua Estrangeira Moderna - Espanhol nas Escolas da Rede Estadual de Ensino localizado na faixa de fronteira (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p.40). Tal ação, no entanto, deveria ocorrer em todo o território nacional, como prevê a lei federal, não apenas na faixa de fronteira.

Se por um lado, essa lei dá visibilidade e aumenta o *status* de uma língua já sabida e falada na região; por outro, as escolas precisam fazer escolhas sobre qual língua estrangeira ofertar e, com isso, o direito de se aprender o inglês como língua estrangeira fica comprometido, já que parece valer o critério: aos da fronteira, espanhol; ao restante, o inglês. Não obstante, a política linguística adotada parece ter contribuído para uma visão de língua estrangeira muito focada na cultura grafocêntrica e ainda distante dos domínios discursivos corriqueiros da fronteira.

Os efeitos da política linguística sul-mato-grossense relativa ao ensino do espanhol – que despe um santo para vestir outro – ganha ecos nas falas de Lídia

e de Lúcio, quando contrapõem a predominância do espanhol sobre o inglês no currículo:

EXCERTO 41

P.: *Tá joia! Durante a educação básica, você estudou espanhol ou não?*

LÍDIA: *Fundamental? Não, era inglês. Só no médio que foi espanhol.*

P.: *Todos os três anos do médio?*

LÍDIA: *Todos os três anos do médio.*

P.: *Tá... E você acha importante ter estudado espanhol?*

LÍDIA: *Eu acho importante, principalmente por eu morar aqui, né? É uma língua que ajuda muito. Na maioria das vezes, as pessoas que moram aqui sabem espanhol, né? Sabem diferenciar, é... mas em locais mais afastados, o inglês é até mais fácil. Pra mim, nossa! O Inglês eu não consigo aprender. Agora o espanhol eu acho muito importante saber sim, principalmente por ter um país que fala espanhol aqui do lado.*

P.: *Você entrou na universidade via SISU, né? Que foi com a prova do ENEM... E quando você optou por inglês ou espanhol?*

LÍDIA: *Espanhol.*

P.: *Nem pensou?*

LÍDIA: *Sim, porque...*

P.: . *[é a sua segunda língua?*

LÍDIA: *Segunda língua, exatamente. Pode dizer que é minha língua materna, né?*

P.: *Isso!*

LÍDIA: *(risos) é...*

P.: *E você fica em dúvida, às vezes, entre qual é sua língua materna?*

LÍDIA: *Não. É/eu sempre falo que minha língua materna é o espanhol... e minha língua paterna é o português.*

Parece estar bem consolidado no discurso de Lídia a necessidade e importância de se aprender espanhol por estar na fronteira, ainda que já se tenha

aprendido em outros contextos e práticas discursivas anteriores à escola. Embora não seja aqui meu objetivo estudar as representações sobre a língua inglesa, o contraponto com esse idioma se faz necessário, dada a menção que fazem a ele. O inglês, para Lídia, é algo distante da sua realidade, não se tem um país ao lado que fale inglês. É evidente que a presença do inglês nas escolas, em vez de criar pontes com outras culturas, tende a criar abismos, por tratá-lo como algo tão distante da realidade: ***Na maioria das vezes, as pessoas que moram aqui sabem espanhol, né? Sabem diferenciar, é... mas em locais mais afastados, o inglês é até mais fácil. Pra mim, nossa! O Inglês eu não consigo aprender. Agora o espanhol eu acho muito importante saber sim, principalmente por ter um país que fala espanhol aqui do lado.***

Ao mesmo tempo em que a escola dá visibilidade a uma língua em pleno uso no contexto fronteiriço, ela contribui para a manutenção de uma ideologia de que o inglês não é importante de ser aprendido, já que ele é falado muito distante dali, o que torna uma língua muito difícil de ser aprendida. Lúcio desperta para a necessidade do aprendizado de inglês quando vai para a universidade, estudar justamente computação, que demanda conhecimento do inglês para o acesso às novidades da área, haja vista a primazia do monolinguismo anglo-saxão do meio acadêmico (ORTIZ, 2008).

EXCERTO 42

P: *Tá certo. Durante a educação básica, o ensino fundamental e médio, né? Você estudou espanhol?*

LÚCIO: *Estudei o espanhol todo o ensino fundamental, daí no ensino médio, o primeiro e segundo ano do ensino médio eu estudei inglês, e o terceiro ano do ensino médio o espanhol de novo.*

P: *Hum... Quando você terminou o ensino médio?*

LÚCIO: *2010.*

((Diz as escolas onde estudou: municipais, no fundamental; estadual, no médio))

P: *É/E você acha importante ter estudado o espanhol na escola?*

LÚCIO: *Sim, é importante estudar espanhol aqui na fronteira por causa da::/do Paraguai. **É importante aprender, mas eu preferia ter aprendido mais inglês.***

P: *Mais inglês.... por que que você acha?*

LÚCIO: *Porque... eu acho que:: pelo curso que eu faço, as oportunidades estão mais pra fora daqui da cidade do que aqui, né, na cidade.*

P: *Aqui na universidade você entrou via ENEM, né?*

LÚCIO: *É, via SISU.*

P: *E aí você optou por Inglês ou por Espanhol?.*

LÚCIO: *Por Espanhol.*

P: *Por que você teve mais contato, né? Dois anos só...*

LÚCIO: *É dois anos, e é bem fraco, né? Na escola.*

P: *Você queria ter aprendido mais?*

LÚCIO: **QUERIA.**

Lúcio lamenta o distanciamento desde muito cedo da língua inglesa. Ele reconhece que o espanhol é importante, em razão do contexto, assim como argumentou Lídia, mas ainda vê a necessidade – quase que compulsória – de ser bilíngue em inglês/português. Vê-se que a oferta do espanhol, como pede a lei, tem sido arbitrária, o estudante não teve o direito à escolha, foi-lhe imposto o ensino do espanhol em substituição ao inglês: **É importante aprender, mas eu preferia ter aprendido mais inglês.** Para este estudante, o inglês não é tão distante como parecia ser àquela outra estudante. Fica perceptível o desejo em ter aprendido mais o inglês por meio da afirmação enfática: **QUERIA.**

José conta que estudou inglês durante toda sua vida escolar. Nunca teve aulas de espanhol. Ele é mais velho que Lídia e Lúcio, terminou o ensino médio em 2003, quando a Lei 11.161 talvez ainda nem fosse cogitada. Perguntado se ele fosse um estudante do ensino médio, hoje, e pudesse escolher por qual língua estrangeira optar, não vacilou:

EXCERTO 43

JOSÉ: *No meu ensino médio? ((risos)) Eu escolheria fazer inglês.*

P.: *Por quê?*

JOSÉ: *Porque o espanhol era o idioma com o qual eu já convivia muito. Então, gostaria de fazer algo diferente pra poder adquirir maior conhecimento.*

O argumento de José baseia-se exatamente na novidade que a escola pode oferecer. O espanhol já era conhecido, ele queria algo novo, tanto que se autodeclara poliglota por incluir em seu repertório linguístico o inglês.

Como visto, as falas dos estudantes brasileiros, com exceção de José, deixam ecoar vozes de um discurso em defesa do ensino-aprendizagem do espanhol na fronteira, exatamente por ser fronteira, como parecem querer as políticas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul. Tal ação “garante” a oferta do espanhol somente a uma região do estado, dadas as condições ineptas para a total implantação dessa política em todo o Mato Grosso do Sul, como, por exemplo, falta de professores com formação específica. O argumento baseado na necessidade de se ensinar espanhol na fronteira pode ser usado para justificar a dificuldade do estado em cumprir a lei nacional em todo o território estadual. Com isso, bem ou mal, a lei está sendo cumprida, a garantia existe. As falas de Lúcio e Lídia corroboram a proposição: o aluno da fronteira precisa aprender a língua do país vizinho.

Todavia, nem sempre esse é o desejo dos alunos, como evidenciado nas falas de Lúcio e José, para quem aprender espanhol é importante, mas o inglês pode ser oportunidade única oferecida pela escola. Nesse sentido, entre o inglês e o espanhol, parece que há uma política linguística de “despir um santo para vestir outro”, como já disse. Em nome do “cumpra-se” da lei os sujeitos da aprendizagem das línguas estrangeiras do currículo escolar são silenciados. Não que a lei 10.161/05 obrigue as escolas a substituir uma língua por outra; mas, ao tornar obrigatória a oferta do espanhol, força uma escolha para o currículo. Essa escolha, na maioria das vezes, ou considerando-se o contexto ponta-poranense,

exclui o direito de aprender outra língua, no caso, o inglês. O currículo, nas escolas de fronteira, visto como um documento de identidade (SILVA, 2004), traz, compulsoriamente, a oferta do espanhol como única possibilidade de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Além dos efeitos das políticas linguísticas do espanhol para a fronteira, pode-se inferir, pelas falas, uma visão de espanhol “puro”, não alcançável no contexto fronteiriço, em razão do contato do espanhol com o guarani. Ainda que José tenha, no excerto 7, se posicionado a partir do discurso da Tradução, que celebra a diferença e vê a mistura das línguas como algo constitutivo do espanhol da fronteira, ele deixa entrever, no trecho abaixo, uma concepção de língua “pura” como entidade fechada em si mesma, com fronteiras não porosas, posicionando-se, assim, em discurso de Tradição:

EXCERTO 44

*JOSÉ: E as mulheres falam mais espanhol, quando tem muito homem conversando, eles falam mais guarani. Em ambiente escolar, eles falam muito espanhol. Se você não tá em ambiente acadêmico, escolar, eles vão falar guarani. Porque, para eles, **é como a gente entende/eu entendo** que o guarani é um pouco:: vulgar, que você pode misturar no diálogo, né? Que já existe isso no Paraguai. Mas em ambiente escolar, em ambiente acadêmico, eles falam só **o espanhol, correto, sem o guarani**.*

Pelas pessoas do discurso **a gente/eu**, José transita entre uma imagem de si de paraguaio e de brasileiro, afirmando haver consenso entre essas identidades de que o guarani pode ser visto como um corpo estranho ao espanhol. Ao final, categoriza o espanhol acadêmico como aquele que é o **correto**, exatamente porque é “puro”, isto é, **sem guarani**.

Essa fala, que deixa transparecer uma ideologia linguística baseada no purismo do espanhol, volta a ser ainda mais recorrente quando problematizo com os sujeitos a possível diferença entre o espanhol e o castelhano, como passo, a seguir, a expor.

5.2.3 Espanhol ou castelhano?

A análise dos dados revelou a percepção de que há uma diferença entre o espanhol e o castelhano, embora isso não seja tão recorrente entre os brasileiros, exceto José. Lídia disse não saber diferenciar o espanhol do castelhano, assim como Lúcio:

EXCERTO 45

LÚCIO: Bom, eu não vejo diferença. Não sei na verdade qual é a diferença. Dizem que há diferença, né? O pessoal da Catalunha lá... falava castelhano e outro espanhol... eu não sei qual é a diferença, se há alguma diferença, na verdade.

José reconhece que existe diferença entre as línguas espanhola e castelhano. Mas ao ser perguntado sobre as diferenças, acaba argumentando a partir da variação linguística do espanhol, na América Latina, sem fazer uma distinção entre espanhol e castelhano, pautado em critérios eurocêntricos, como ocorre entre os paraguaios.

EXCERTO 46

JOSÉ: São línguas/talvez tenha a mesma origem, mas são muito diferentes.

P.: É... E quais diferenças você acha que existe?

*JOSÉ: Do meu ponto de vista, espanhol, pra mim, era aquilo que a gente aprendia, enquanto eu estava aqui. Quando eu fui embora, eu convivi com pessoas de outros países, peruanos, bolivianos e equatorianos. Eh... Então, algumas pessoas do norte e algumas pessoas do sul do continente. Então, eh... as pessoas do norte falavam um espanhol mais rápido, ma::is com uma dicção diferente das pessoas do sul. Então, eles classificavam como espanhol gaúcho e espanhol nórdico, do norte, né, que eles diziam. E eles diziam assim que um era informal e outro era formal. Os do norte dizem que o espanhol do sul, dos países do sul, é muito evasivo, é muito, é... como se você estivesse falando com outra pesso::a, é desrespeito::so. **Mas é como as pessoas do sul falam.** No espanhol do Paraguai, a gente usa vós sós, eh,, eh... vós venís... Enquanto*

que no norte, eles usam usted es, né? Então é bem/bem diferente como eles pronunciam e conjugam verbo, formam fra::ses, bem diferente.

P.: *Do norte você diz América Latina, né?*

JOSÉ: *Sim, América Latina. México... Países mais ao norte...*

P.: *E se comparar com a Espanha?*

JOSÉ: *Se comparar com a Espanha/eh... é um espanhol semelhante, mas pelo sotaque é bem diferente. Mas do sul é totalmente DIFERENTE: do Chile, do Uruguai, Argentina e Paraguai. Eles tem um espanhol específico, principalmente o Paraguai, Argentina...*

P.: *[Em relação a quem a Espanha?*

JOSÉ: *Em relação aos outros países mesmo. É um espanhol único assim. Eles se consideram países gauchos, que são países gaúchos.*

Sem tocar na questão da relação “espanhol *versus* castelhano”, José defende que existe um espanhol falado ao sul da América Latina, que seria *sui generis* em relação ao espanhol falado em outros países. Como José conviveu com outras pessoas falantes de outras variantes do espanhol, reconhece que os outros – do norte – veem o espanhol do sul – o gaúcho – como “menos puro”; mas discorda desse posicionamento com a afirmação: ***E eles diziam assim que um era informal e outro era formal. Os do norte dizem que o espanhol do sul, dos países do sul, é muito evasivo, é muito, é... como se você estivesse falando com outra pesso::a, é desrespeito::so. Mas é como as pessoas do sul falam.***

O deslocamento de José da realidade fronteiriça o coloca em contato com outras variedades do espanhol e com avaliações que outros falantes fazem das variedades. Parece ocorrer, no convívio de José, o que Hamel (2004) aponta como mal-entendido cultural:

Entre mexicanos y argentinos residentes en México se produce típicamente lo que en sociolingüística se llama el *malentendido cultural*; ocurre cuando dos personas hablan la misma lengua pero la codifican desde modelos culturales diferentes. Esta

interacción provoca mayores conflictos comunicativos que si ambos hablaran lenguas diferentes y se comunicaran en una tercera lengua.

Está em jogo, na fala de José, a reprodução de um mito que consiste na idealização de uma variante do espanhol. Tal idealização se dá por meio de estratégias de standardização, que é

quando as instituições (já não somente os falantes como coletivo não orgânico) estabelecem, por meio de gramáticas, dicionários, manuais de estilo, etc., o que é “próprio” de uma variedade ou língua. A standardização é um ato político que pode determinar o começo do fechamento de uma língua sob um nome, o começo de sua existência como “uma língua” e já não como a variedade ou dialeto X de uma (outra) língua (FANJUL, 2004, p.170).

Fanjul (2004) corrobora o pensamento de Maher (2007), sobre a não rotulação das variedades linguísticas (inglês brasileiro, português indígena, portunhol...), ao defender uma língua espanhola sem rótulos como espanhol da Espanha, espanhol da América... Independentemente das variedades o espanhol, a língua não deixa de ser espanhol. José, em razão de sua interação com outros falantes, reproduz um discurso baseado na avaliação depreciativa de outras variantes, muito embora o sujeito da pesquisa pareça discordar desse posicionamento.

Entre os paraguaios, a distinção entre castelhano e espanhol é feita por dois critérios, baseados nas seguintes ideologias linguísticas: primeira, castelhano como língua de escola, a ser ensinada; segunda, castelhano como língua de menor *status* em relação ao espanhol, que é a variante ibérica.

A fala de Pablo é ilustrativa dessa primeira ideologia:

EXCERTO 47

P.: *¿Y el castellano y el español son la misma cosa?*

PABLO: *El español parece que es la len/El idioma. El castellano es la forma que uno escribe, la forma que uno estudia. Es una*

materia Castellano dice.... Sobre la lengua como escribir, como hablar, como pronunciar... Eso es el castellano, en mi punto de vista. El español es la lengua que uno expresa. Y el castellano sería una materia, para nosotros.

Pablo não faz relação à dicotomia espanhol ibérico/espanhol americano, Sua fala ecoa um discurso pedagógico: ***el castellano sería una materia para nosotros***. Ela reflete uma relação do povo paraguaio com o rótulo “castelhano”. A denominação língua espanhola advém de uma política linguística relativamente recente da Espanha. Segundo dados da Real Academia Espanhola, a primeira gramática com o título “Gramática de la lengua española”, em sua trigésima segunda edição, somente surge no ano de 1924, as anteriores foram impressas com o título “Gramática de la lengua castellana”. Apenas em 1978, o castelhano é reconhecido como espanhol, por meio da constituição espanhola. Logo, a língua que o Paraguai conheceu, desde o século XVI com a implantação dos jesuítas, não era o espanhol, e sim, o castelhano.

A escolarização paraguaia sempre primou pelo ensino da língua castelhana em seus currículos. Daí o motivo pelo qual Pablo vê a existência de duas línguas: um espanhol que é falado cotidianamente e um castelhano que é a disciplina ensinada nas escolas paraguaias. Mas o contrário também é pensado:

EXCERTO 48

*LAURA – São diferentes. O espanhol é algo mais formal, mais estrita, mais fria, pode se falar, **que tá só nos livros**. O castelhano já é espécie de idioma mais coloquial, mais adaptado, assim, a população eh..., um idioma mais popular, assim como o português do/do Portugal e o português do Brasil, que tem assim umas gírias diferentes. Então o castelhano seria o português do Brasil e o espanhol o português do Portugal.*

EXCERTO 49

JUAN: *São diferentes. O castelhano tem mais mistura de outros idiomas. E o espanhol é aquele espanhol difícil memo que é o de Europa, né?*

P.: *Mais puro?*

JUAN: *É, mais puro.*

As falas nos excertos 48 e 49 se assentam na ideologia linguística baseada na diferenciação entre espanhol ibérico e americano, em que o primeiro corresponde ao espanhol e o segundo ao castelhano. Durante a interação, acabo induzido a corroboração desse posicionamento, ao perguntar sobre a pureza de um em detrimento de outro. Tal posicionamento, além de refletir os discursos de uma política linguística da hegemonia do espanhol ibérico sobre as variantes latino-americanas, reflete, também, um ideal de língua pura: ***que tá só nos livros... aquele espanhol difícil memo que é o do Europa, né?***

Essa distinção baseada na diferenciação entre o espanhol peninsular e o americano também foi constatada por Braz (2010, p. 99), na fronteira com a Venezuela, entre comerciantes:

À variedade linguística da fronteira é negado esse status (aqui é um dialeto, né?): não é espanhol, é apenas castelhano. Ironicamente, quando consideramos o contexto do castelhano na Espanha, observamos que ele é o idioma de maior prestígio, aquele encampado pelos ideais nacionalistas, e que hoje é denominado a língua espanhola.

A ideologia do pan-hispanismo (LAGARES, 2010) parece atravessar as falas de Laura e Juan.

Podemos considerar, portanto, que a elaboração de uma gramática ‘panhispânica’, definida como a gramática descritiva do “espanhol total”, e que não oculta também o seu caráter moderadamente prescritivo, é um empreendimento político que tem como objetivo estabelecer um centro normativo que dê

unidade, primeiro no imaginário e depois nas próprias práticas, ao espaço comunicativo do espanhol no mundo (Del Valle 2007: 31). A política linguística “panhispânica” é em parte resultado da peculiar constituição do espaço político transnacional do castelhano, em que a organização das “Academias de la Lengua” dos diversos países hispânicos, sempre sob a direção e o controle da Espanhola, teve um peso ímpar (LAGARES, 2010, p. 91).

Mais uma vez, Tradição e Tradução se encontram no momento em que os sujeitos enunciam sobre o espanhol no Paraguai. O discurso da Tradição é retomado em defesa da língua ideal, que está no livro, da disciplina ensinada na escola. Já a Tradução é a língua viva com a qual o paraguaio se relaciona todo dia e faz empréstimos do guarani e do português. Parafraseando Drummond, o espanhol, também, são dois.

Passo, agora, a expor e analisar as representações dos entrevistados sobre o português.

5.3 POSICIONAMENTOS SOBRE O PORTUGUÊS

Os brasileiros veem de modo tão naturalizada – ou ingênua - a língua portuguesa como única língua nacional, que pouco dos entrevistados dessas nacionalidades discorreram sobre ela. Dentre as falas, cabe destaque o comentário de Lúcio sobre o português falado por sua avó:

EXCERTO 50

LÚCIO: *É... minha vó **ela não consegue falar o português assim corretamente**, é... ela tem muito sotaque... Algumas palavras ela solta em espanhol “gue:::vo”, essas coisas:: algumas palavras semelhantes.*

P: *Hummm... E o que que você acha de pessoas assim que mistura as duas línguas, assim... o que você acha desse comportamento?*

LÚCIO: *Ah... não sei assim... é da cultura da pessoa, acho que ela não é acostumada a:: a a conversar assim só com brasileiro ou... paraguaio, daí ela acaba se atrapalhando.*

Pautado em uma ideologia linguística baseada no mito da uniformidade do português (BAGNO, 1999), inscrito em um discurso da Tradição, Lúcio comenta que sua avó ***não consegue falar o português assim corretamente***. Tal posicionamento corrobora uma polarização diglósica do português brasileiro, defendida por Bagno (1999, 2000). Tal diglossia não compreende a coexistência de duas línguas em um mesmo contexto, como o guarani e o espanhol no Paraguai, mas sim, de duas variedades linguísticas: a entendida como certa, no senso comum brasileiro, e a entendida como errada.

A avó de Lúcio faz uso de *code-switching*, ou seja, ela transita entre palavras de uma língua e de outra de seu repertório. Esse comportamento é comum entre falantes bilíngues, conforme defende Maher (2007, p. 75), para quem:

o code switching não é falta de competência, é sinal de competência em ambientes de bilinguismo. E isso faz muito sentido quando consideramos que a mudança de código não são misturas *ad hoc*. Esses procedimentos são, para os bilíngues, recursos comunicativos poderosos dos quais lançam mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir vários sentidos aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica etc. Não se trata, portanto, de um déficit, mas de um recurso discursivo sofisticado com que somente os falantes bilíngues podem contar.

Ao mesmo tempo que Lúcio se posiciona no discurso da Tradição, ele oscila entre a Tradição e a Tradução, ao reconhecer que esse comportamento – o *code-switching* – ***é da cultura da pessoa***. É notável, mais uma vez, que os sujeitos fronteiriços se posicionam entre a Tradição e a Tradução, até mesmo porque a identidade fronteiriça transita por esses meandros, entre ser “puro” e ser “misturado”.

O olhar dos paraguaio sobre o português reflete, em certa medida, uma espécie de imperialismo linguístico. A noção de imperialismo linguístico tem sido

usada por Phillipson (2006), ao tratar, sobretudo, o inglês como uma língua do que seria um novo império, neste período pós-colonial. O autor parece ir ao encontro da crítica que faz Ortiz (2008) sobre a primazia do inglês no mundo acadêmico, bem como em outras esferas da vida social, como também defende Crystal (2003).

O português, visto a partir do modelo gravitacional de Calvet (1999), é uma língua supercentral, abaixo do inglês que é hipercentral. Receber essa classificação – língua supercentral – deve-se ao fato de que o português pode ter uma tendência a ser a única língua de um falante monolíngue ou mais uma língua de um sujeito bilíngue. Esse bilinguismo pode ser de tipo horizontal (com outras línguas do mesmo nível, como o espanhol, por exemplo) e do tipo vertical (com o inglês, língua hipercentral).

De acordo com o Barômetro Calvet das línguas, que leva em conta dez fatores - número de falantes, índice de penetração na internet, número de artigos na Wikipedia, prêmios Nobel e outros mais – o português tem tido significativa representatividade:

O barômetro mostra que o português ocupa uma posição relevante na dimensão demográfica, ao ser usado como língua materna por perto de 200 milhões de pessoas, no número de países de língua oficial portuguesa e, ao nível cultural, como destino de um volume relativamente elevado de traduções e também de contribuições para a Wikipédia. No entanto, os indicadores relativos ao índice de desenvolvimento humano, as traduções a partir de originais em português, e as páginas na Internet, revelam uma posição mais desfavorável (RETO, 2012, p. 49).

No caso das representações dos entrevistados paraguaios, ser bilíngue de espanhol/português parece refletir o imperialismo linguístico do português, não somente pela favorável posição no Barômetro Calvet. Isso, possivelmente, em virtude de (i) o português ter sido declarado, juntamente com o espanhol, a língua do MERCOSUL; o Brasil, entendido no senso comum como nação monolíngue do português, gozar de boa posição no *ranking* das economias

mundiais, além da forte representatividade no bloco econômico do qual faz parte juntamente com o Paraguai. Além disso, é preciso acessar a ilha linguística que é o território brasileiro, na América Latina:

Contrariamente ao que acontece com os países hispanófonos ou germanófonos, nenhum país de língua portuguesa faz fronteira com outro país da mesma língua, sendo por isto cada um deles uma 'ilha linguística' cercada de países de outras línguas onde o português adquire, paulatinamente, um estatuto reconhecido como língua estrangeira, como é o caso da Espanha, da Argentina ou da Namíbia (OLIVEIRA, 2013, p. 412)

Para os vizinhos, é preciso aprender a língua do outro para poder usufruir das benesses que o país do lado pode oferecer. O português é uma língua essencial para o mercado de trabalho, ainda mais se se considerar a região agrária, contexto desta pesquisa, onde brasileiros e paraguaios se encontram, dialogam e se duelam.

EXCERTO 51

P.: *Durante a escola básica, você estudou português?*

LAURA: *Não. Na minha época não tinha. Agora já tem. Eles implantaram. Acho que há um ou dois anos.*

P.: *Acha importante saber falar português? Comente.*

LAURA: *SUPER importante. Porque aqui principalmente aqui na fronteira, a gente tem muito contato com brasileiros e às vezes o brasileiro não sabe falar espanhol. E, por exemplo, quem vem de outro lugar, tipo você que vem de outro lugar, e tipo, não tem como entender... E a gente na **nossa carreira** assim trabalha muito com **proprietário, fazendeiros**, assim, que tem a propriedade deles no Paraguai só que eles são brasileiros e daí pra fazer qualquer trabalho, **qualquer pasantía**, qualquer... é... como que é?*

P.: *Estágio*

LAURA: *Estágio. Eh... Você tem que **aprender**, você tem que saber falar. Pelo menos pra se defender, pra negociar, é muito necessário.*

P.: *Então é muito importante na área, ne?*

LAURA: *Uhum...*

Uma nova fronteira é delineada na fala de Laura: a fronteira agrícola. Albuquerque (2010) relata que há um discurso em defesa do território paraguaio, cujas terras agricultáveis estariam em posse de brasileiros.

Numa escala de contagem de tempo, os brasileiros já estariam com 12 dos 17 departamentos do Paraguai e em pouco tempo acabariam com a noção de soberania nacional. O país se transformaria num estado da federação brasileira, “o estado do Paraguai”, como alguns comentam (ALBUQUERQUE, 2010, p.111).

O avanço dessa fronteira agrícola tem dado origem a um discurso de Tradição, pautado na resistência da presença do estrangeiro em solos paraguaios. Tal discurso faz ressoar vozes do passado, de um Paraguai ressentido (para usar um termo utilizado por José em seu depoimento) pela Guerra da Tríplice Aliança. Um Paraguai que, mais uma vez, perde seu território e coloca em xeque a soberania nacional.

Laura, por sua vez, parece posicionar-se no discurso de Tradução, ao reconhecer que o hibridismo não é só linguístico, como também “econômico”, já que a economia paraguaia, baseada no agronegócio, tem forte presença de brasileiros. Portanto, aprender português torna-se uma palavra de ordem, já que: ***Você tem que aprender, você tem que saber falar. Pelo menos pra se defender, pra negociar, é muito necessário.*** Saber português é uma necessidade no mercado agrícola paraguaio, já que os brasileiros parecem dominar o setor, desde a década de 60, incentivados pelo próprio governo paraguaio de Stroessner, que via na “invasão” uma oportunidade para o desenvolvimento da faixa de fronteira (MENEZES, 1987).

A universitária vislumbra um Paraguai ainda mais híbrido pela presença brasileira, um Paraguai parecido com o que descreve Albuquerque (2011, p. 90-91):

Os imigrantes não estão presentes somente na economia e na vida política local. É bastante significativa a expressão cultural (língua portuguesa, meios de comunicação, religião, música, danças, tradições e culinária) do Brasil nesta ampla zona de fronteiras. É justamente na língua e nos meios de comunicação que podemos refletir sobre o que alguns trabalhos já denominam de “espaço brasiguai” (Souchaud, 2002), ou de “pedaço do Brasil no Paraguai”, como alguns dos meus entrevistados expressaram durante o meu trabalho de campo.

As oportunidades no Brasil não estão somente na fronteira agrícola. Muitos professores da Universidad Nacional de Asunción – campus Pedro Juan Caballero – fizeram cursos de pós-graduação em universidades brasileiras. Isso talvez faça surgir nos estudantes o interesse em seguir com os estudos no país vizinho e, para isso, saber português passa a ter, além de valor no mercado de trabalho, valor na vida acadêmica, conforme Pablo enuncia ao discorrer sobre a importância de aprender a língua falada no Brasil:

EXCERTO 52

PABLO: Sí, por la convivencia con los vecinos y si necesitas de estudios más avanzados y va a Brasil.

O *status* do português como língua do MERCOSUL também é lembrado por Juan, além das demandas do mercado de trabalho e do mundo acadêmico, quando perguntando se acha importante estudar português:

EXCERTO 53

JUAN: Acho que sim, pelo tema do MERCOSUL mesmo. Então tem vários benefícios: ir trabalhar lá ou ir estudar no Brasil. Tem vários benefícios.

Inicialmente, a proposta desta tese era também investigar os reflexos de programas de integração, como o PEIF, na representação que os sujeitos fazem

das línguas. Para minha surpresa, nenhum dos entrevistados conhecia o programa. Então, passei a explicar-lhes sobre o que consistia, explicando a realização do “cruce”, a troca entre os professores de instituições brasileira e paraguaia. Em seguida, perguntava-lhes como avaliariam a implantação de um programa parecido no ensino superior. As falas deixaram entrever posicionamentos sobre o português que valem a pena transcrevê-los:

EXCERTO 54

P.: E o que você acha se houvesse algo assim pro ensino superior?

JUAN: Acho muito importante.

P.: Por quê?

JUAN: Porque aí nós vamos aprender mais escrever MESMO, né? Porque tem palavras em português que é um pouco mais complicado. E vamos melhorando o nosso português e tanto o brasileiro vai melhorando o espanhol dele.

Vale ressaltar que a história de trilinguismo de Juan é a seguinte: as três línguas eram faladas em casa, já que a mãe é brasileira e o pai é paraguaio. Durante a educação básica, Juan não estudou português na escola. Logo, pode-se apreender pelo enunciado – **aprender mais escrever MESMO** – que escolarizar o português pode ser uma forma de legitimar um saber, assim como Lídia enunciava sobre o guarani. A cultura grafocêntrica, mais uma vez é retomada como o lugar de uma língua ideal, inalterável pelas “corrupções” que pode sofrer a língua em contato.

Laura chama atenção para o caráter instrumental que o português pode oferecer, novamente em alusão ao mercado de trabalho agrícola:

EXCERTO 55

P.: E o que você acha se tivesse um programa assim para para o ensino superior?

LAURA: Seria ótimo! Ótimo!

P.: Por que que você acha?

LAURA: *Eh... primeiro pela experiência, né? Sair do teu país pra aprender outra/outras coisas com “ênfase” na tua carreira, assim... vindo de outros professores que se formaram, por exemplo, na federal assim... coisa assim... Seria muito importante, um acréscimo muito interessante pra carreira.*

A experiência seria ótima, principalmente porque não se aprenderia apenas a língua, mas outras coisas com ênfase na carreira. A estudante parece que iria dizer outra língua, mas o truncamento deixa sugerido que ela repensou, já que pode aprender muito mais do que apenas a língua, mas um conhecimento próprio da cultura brasileira, por meio dos professores da **federal**. Novamente, reaparece a imagem da universidade pública brasileira como centro de excelência, possivelmente pela reprodução dos discursos de professores paraguaios pós-graduados no Brasil.

Por fim, o português, entre os brasileiros, parece ser a língua da Tradição gramatical, que não permite a mistura de outras línguas, como faz a avó de Lúcio. Já entre os paraguaios, posicionados em discurso da Tradução, que precisam transitar pelo Paraguai agrário dos brasileiros, o português é uma língua que abre portas de oportunidades no mercado de trabalho e na vida acadêmica, além de ferramenta integradora entre os “hermanos” do MERCOSUL.

5.4 Palavras finais sobre as línguas (ou práticas linguísticas) da fronteira

Chama a atenção na fala de todos os sujeitos da pesquisa, o seu desconhecimento do PEIF. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de o PEIF ser um programa novo na fronteira e, por isso, ainda não ter representatividade no entorno. Mas ao tomarem conhecimento desse programa, os jovens entrevistados mostraram-se bastante interessados em participarem de um projeto parecido em nível superior, caso ele viesse a ser proposto.

Ainda que não haja algo parecido com o PEIF, nas margens da fronteira, ações como já ocorre no IFSul, em seu campus avançado em Santana do

Livramento, têm demonstrado sucesso na educação profissionalizante e tecnológica, conforme Citolin (2013), por meio da metodologia de docência compartilhada entre professores brasileiros e uruguaiois.

As representações sobre as práticas linguísticas na fronteira, objeto deste estudo, podem e devem contribuir para ações nesse sentido, como já estão ocorrendo, além de Santana do Livramento, em outras fronteiras, por outros institutos federal como em Quaraí (IF Farroupilha) com a cidade uruguaia de Artigas; e Jaguarão do Sul com Rio Branco; Chuí com Chuy (CITOLIN, 2013). De mesmo modo, o Mato Grosso do Sul, que tem fronteiras com o Paraguai e Bolívia, também pode e deve iniciar ações nesse sentido. A expectativa é que esta tese possa contribuir para isso.

Esse fazer pedagógico pode contribuir para que sentimentos como o relatado por Marlene Gaspararín, na introdução de seu texto de qualificação de dissertação, sejam minimizados:

Quando cheguei ao Brasil, no processo de graduação, vivenciei a mesma realidade, mas de forma inversa. Aqui eu era (sou) considerada paraguaia, e quando os colegas e mesmo alguns professores me perguntam se falava as línguas do Paraguai, principalmente a língua guarani, eu muitas vezes respondia que não, embora falasse espanhol, jopará e guarani. Essa era a forma que eu agia para que não me tratassem com preconceito, pois ouvia muitos comentários dizendo que, enquanto eu não ignorasse e parasse de utilizar as línguas espanhola e guarani, eu jamais iria aprender a língua portuguesa de forma adequada e correta (GASPARÍN, 2016, p. 13).

Gasparín fala de sua fronteira, na região de Foz do Iguaçu que, certamente, possui suas particularidades. Como disse Laura, nenhuma fronteira é igual a outra. Elas precisam ser compreendidas para que o diálogo entre os povos seja sempre ainda mais profícuo.

Ainda há muito a fazer; há um longo trabalho a se iniciar no Mato Grosso do Sul. O desafio até lá é, muito mais do que aprender a língua do outro, talvez seja aprender sobre a cultura do país *hermano*, desconstruindo estereótipos e preconceitos, e vivenciando a interculturalidade que os identifica e os faz se

reconhecer no outro. A compreensão da diversidade fronteiriça precisa perpassar, atravessar todos os caminhos e desconhecer fronteiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DECORRÊNCIAS DE UM OLHAR PARA A FRONTEIRA

(...) Um cabelo loiro, olhos pequenos tanto quanto de indígenas, e um lábio que não deixava fugir sua nacionalidade paraguaia. “Muy maravillosa!” E, ao encostar sua mão em meu braço, percebi a condução de energia, pedindo socorro, em silêncio. Tentava nos explicar, com aquele sotaque de guarani embalando seu portunhol, o quão difícil era denunciar aquele homem, e mais que isso: o quão difícil era denunciá-lo e ainda ter que contar para seu filho o que havia acontecido – não com ela, pois tampouco importava, e sim, com a figura patriarcal. Ao ouvir isso, virei para trás, e havia um menino que, beirando nossas circunstâncias sociais, era o filho. Foi como se, por alguma ligação sensitiva entre todos os instintos, ele foi aconchegando-se ao nosso redor. Enquanto ela o abraçava e gritava de dor, agradecendo a todos os deuses possíveis, o agarrando pela barriga, explorando seu ser mais amável do mundo, ele apenas pronunciou: “¡Mi padre! No importa lo que hace. ¡Mi padre!”.

Eu tive a completa certeza de que Machado de Assis era o diretor de todo aquele cenário de realismo. Aliás, além das conjunturas sociais perante os personagens, havia também o olhar de invisibilidade sobre eles. As pessoas que acompanhavam de perto apenas olhavam, por pura curiosidade, até porque “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. E como ironia machadiana: a anulação quanto mulher para desenvolver seu papel social quanto mãe, e essa mesma mãe foi anulada pelo seu próprio progênito que se preocupou apenas com seu pai, o homem de H maiúsculo da história. “¡Y se acabó!”.

Após esses minutos, fomos embora. Não conseguia compreender o motivo de isso ter justificativa, e o pior: de continuar acontecendo todos os dias. Pois só há um aspecto mais incrível que ser uma mulher paraguaia: “ser una mujer!”.

Mulher *Mbareté* – Gabriela Pacher

A longa epígrafe escolhida para as considerações finais desta tese é de autoria de uma aluna, na época, no segundo ano do ensino médio integrado ao

técnico de Informática, no IFMS. Ela escreveu o texto para concorrer no concurso de redações “Construindo a Igualdade de Gêneros”, promovido anualmente pela Secretaria de Políticas para Mulheres, em conjunto com a Capes. Na ocasião, eu e a professora de Sociologia, desenvolvemos uma sequência didática para provocar os alunos a escreverem os textos. O resultado, para além dos ganhos culturais, rendeu o prêmio à instituição como escola promotora da igualdade de gênero, por nosso projeto “Construindo a Igualdade de gêneros na diversidade dos gêneros”, além de prêmio de melhor texto na categoria ensino médio.

Escolhi o texto da Gabriela, aqui, porque ele traduz a maturidade da tão jovem aluna no que se refere a sua percepção do entorno em que vive, esse entorno que é Brasil e que também é Paraguai. O trecho do texto narra uma cena de violência, ocorrida e presenciada pela narrado, no Parque dos Ervais, localizado no centro da cidade. A diversidade da fronteira também sangra, não é feita só com o colorido dos *nhandutis*. No colorido da fronteira, muitas vezes, berra o vermelho sanguinolento da violência contra a mulher: como já mencionei, Ponta Porã é 12º municípios mais violentos do Brasil.

Mulher *Mbarete*, título do texto, que significa mulher forte, reflete como a estudante do ensino médio tem se apropriado do universo identitário da fronteira para construir sua identidade e como a escola parece que a vem auxiliando nesse processo. Por acreditar em uma escola que permite o encontro dos sujeitos com as minorias, e o encontro consigo mesmo nessas minorias, e na escola, é que insisti nesta tese.

Acredito que ela não acaba aqui, é só o começo de uma militância. Os resultados deste trabalho não apresentam e nem têm a intenção de apresentar verdades sobre o que significa (re)existir na fronteira; não são dados quantitativos que servirão de argumento de autoridade. No entanto, eles serviram e servem para a reflexão sobre o que significa ser fronteiriço, brasileiro, paraguaio, brasiguaião... O que um pequeno grupo, que não representa a voz de todos e nem era para representar, pensa sobre as línguas que fala ou que cresceu ouvindo, mas que não fala; ou só entende, mas não fala... Os dados serviram para entender melhor como políticas linguísticas contribuem para um

pensar sobre as línguas e me convoca à militância por um diálogo intercultural, necessário e urgente, na escola.

O estudo das identidades revelou que há estereótipos que a escola deve desconstruir – como o do paraguaio preguiçoso, da relação do Paraguai com falsificação – e pensar em estratégias pacíficas para tal, a fim de que não reproduzam discursos como os de um programa esportivo da TV por assinatura. É necessária uma educação que olhe para a fronteira, se reconheça na diversidade dela e tire proveitos éticos e estéticos do diferente, para além de dançar com jarro na cabeça, como é comum em demonstrações episódicas da cultura paraguaia em escolas de Ponta Porã.

A tese parece ter provado o quão dinâmicas são as identidades, e que um sujeito não está sujeito a um só modo de ser, ainda mais quando esse sujeito não vive em um só país. Espero que tenha explicitado a necessidade de vivenciar a fronteira como um território que tem muito mais recursos do que problemas.

E por falar em recursos, ser trilingue é o maior deles que a fronteira pode oferecer. O guarani, que é língua e não dialeto, colheu flores nos canhões da ditadura de Stroessner. O ideal nacionalista latino-americano converteu o guarani, ao longo dos anos, em idioma nacional. E, desde 1992, ele tem sido ensinado nas escolas. A lição parece ter sido aprendida pelos universitários paraguaios. O *status* da língua foi alterado, pelo menos do lado de lá da fronteira: saber guarani, inclusive ler e escrever, tem sido um recurso de que os paraguaios têm sabido tirar bastante proveito. Isso mostra que a política linguística paraguaia para o guarani tem seus efeitos positivos, graças ao processo de sua escolarização e gramatização, apesar de ressaltar a primazia da cultura grafocêntrica. Talvez por isso, no Brasil, a língua de origem indígena não goze do mesmo *status*. Fica evidente que é preciso, por meio de uma educação intercultural, resgatar e valorizar práticas orais em guarani.

Sobre o espanhol, pôde-se perceber que entre os brasileiros há certa valorização da língua, dada sua posição no barômetro das línguas de Calvet. Ainda assim, esse idioma é quase que subjugado quando comparado à

hipercentralidade do inglês. Entre os paraguaios, chamaram atenção as representações decorrentes da distinção espanhol e castelhano. Um discurso eurocêntrico sobre a diferenciação entre espanhol ibérico e o espanhol americano veio à tona, tratando as variantes como línguas distintas. Quando não, o castelhano foi lembrado como disciplina escolar, dado o rótulo que o currículo paraguaio utiliza para as aulas em língua materna/segunda língua: língua castelhana.

O português pouco foi discutido pelos brasileiros, talvez uma provocação maior tenha faltado no processo de coleta de dados. O que se pôde apreender, na fala de Lúcio, é que o mito da uniformidade linguística do português no Brasil resiste. A avaliação certo/errado é uma constante. Além de se apresentar como país monolíngue, é um país que teria apenas uma variedade linguística, somente a culta. Entre os paraguaios, o português foi lembrado como língua do mercado de trabalho e do mundo acadêmico da pós-graduação.

Alguns mitos como os mencionados anteriormente precisam ser minimizados pela escola. Somente com formação continuada dos docentes isso pode ser alcançado, como testemunharam professores e gestores envolvidos no Programa Escolas Interculturais de Fronteira que, infelizmente, segue estagnado devido a cortes nas políticas públicas, entre elas, as linguísticas.

O processo de formação pelo qual passei, de constante indagação sobre a diferença, foi essencial para educar meu olhar para a fronteira. Nas palavras de Manoel de Barros, poeta que me apresentou o Mato Grosso do Sul antes de me mudar, pude “transver” a fronteira. O meu deslocamento, como disse na introdução desta tese, foi nada virtual, nesses tempos de globalização. Tenho aprendido, continuamente, com a fronteira. E assim quero seguir.

Esta tese foi um rito de passagem, um cruzar de fronteiras. Daqui para frente, os trabalhos futuros se darão nesse laboratório de identidades e línguas. E o meu fazer pedagógico deverá ser reinventado, cotidianamente, para caber nele essa diversidade que ora colore, ora sangra em vermelho, monocromático.

Aqui, concluo que esse pedaço de chão, onde bandeiras se encontram, se encontram, também, os discursos sobre a fronteira, sua gente e suas línguas.

Tais discursos transitam: entre a memória de um tempo passado, com histórias reais e inventadas, heróis que resistem ao tempo, e tem sabor amargo da erva mate... Entre as línguas e gentes que se misturam, na poeira das terras mescladas de lá e de cá, da fronteira seca. Resiste e simplesmente existe. É Tradição e é Tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS-PETERSON, A. A. **Como ser Feliz no meio de Anglicismos:** processos transglóssicos e transculturais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2), p. 323-340, Jul./Dez. 2008.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s).** In: *Cadernos de Estudos lingüísticos*. Campinas, (19): 25-42, Jul./Dez, 1990.
- AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização.** Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras:** os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ALVES, A. L. **Entre os muros da escola: experiências linguísticas bilíngues em uma escola pública em Ponta Porã/MS.** Dissertação de Mestrado em Letras, UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAUMAN, Z. **Cultura no mundo líquido moderno.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013
- _____. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- _____. **Identidade.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERENBLUM, A. **A Invenção da Palavra Oficial:** identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BERGER, I. R. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai:** um olhar a partir do observatório da educação de fronteira. Tese de Doutorado do programa de pós-graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. **Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Brasília, 2009. Disponível em:

<http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=e5ba704f-5000-43df-bc8e-01df0055e632&groupId=10157>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. **Bases para uma proposta de desenvolvimento para a integração da faixa de fronteira**. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=ab3fdf20-dcf6-43e1-9e64-d6248ebd1353&groupId=10157> . Acesso em: 24 jan.2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2009.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics Advance Access**, Oxford, p. 1-22, out. 2012.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____, L. J. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999.

CASTANHO, E. G. **A construção de uma imagem do caipira**: cenas de enunciação e *ethos* em causos de Cornélio Pires. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos e minorias lingüísticas no Brasil**. DELTA, São Paulo, v. 15, n. spe, 1999. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 jun. 2011.

CEPEA/ESALQ-USP. **Relatório PIBAgro-Brasil**. Disponível em
<http://www.cepea.esalq.usp.br/comunicacao/Cepea_PIB_BR_dez14.pdf>. Acesso em 04 abr.2015.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. 5.ed. Petrópolis: Vozes. 1984.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversas com Jean Lebrun. 2ª Reimpressão. Trad. Reginaldo C. de Moraes. São Paulo: Edunesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHAUÍ, M. H. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CITOLIN, Cristina Bohn. **Eu falo, tu hablas, vos hablás, nós ensinamos e aprendemos juntos**: aulas de línguas em cursos binacionais. Tese de Doutorado em Educação, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio do Sinos, 2013.

COUTO, H. H. **Linguística, ecologia e ecolinguística: o contato das línguas**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRYSTAL, D. **English as global language**. Cambridge: University of Cambridge Press, 2003.

CUNHA, M. C. da. **Índios do Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DALINGHAUS, I. V. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai**: um estudo linguístico sobre a aprendizagem do português em Ponta Porã, MS. Dissertação de mestrado em Letras. UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná, 2009.

DaMATTA, R. **O que faz o brasil Brasil?** São Paulo: Rocco, 1986.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo**: o campo do signo. Bauru: Edusc, 2007.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1984.

ERRINGTON, J. J. **Shifting Languages**: Interaction and Identity in Javanese Indonesia. New York, Cambridge University Press, 1998.

FABRICIO, Branca Falabella. *Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem*: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 40

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FANJUL, A. **Português brasileiro, Espanhol... de onde? Analogias incertas**. Letras & Letras. Uberlândia, 20 (1), 165-183, 2004.

FARACO, C. A. **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

FERNANDES, E. A. A. **Experiências Linguísticas**: como se faz a educação bilíngue no PEIBF na fronteira Brasil/Paraguai. Estudo Documental.

Dissertação de Mestrado em Letras. UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

FIAMENGUI, A. H. **Diagnóstico Sociolinguístico Ponta Porã/BR (Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus)**. Dourados: UFGD/PEIF, 2014a. 18p. (relatório apresentado ao MEC).

_____, A. H. **Diagnóstico Sociolinguístico Ponta Porã/BR (Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus)**. Dourados: UFGD/PEIF, 2014b. 15p. (relatório apresentado ao MEC).

FIORIN, J. L. **Política Lingüística no Brasil**. In: Gragoatá, Niterói, n. 9, p. 221-232, 2. sem. 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRY, P.; VOGT, C. **Cafundó: A África no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society**. Berkeley: University of California Press, 1984.

GOMES DA SILVA, E. *Competência discursiva e polêmica na constituição do discurso religioso*. In: POSSENTI, S.; BARONAS, R. L. (Org.). **Contribuições de Dominique Maingueneau para a Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2011.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Trad. Luiz Sérgio Henriques. 3ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GASPARÍN, M. N. **Políticas linguísticas e representação de identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai**. Texto de qualificação de Mestrado em Sociedade, cultura e fronteiras. Foz do Iguaçu: Universidade do Oeste do Paraná, 2016.

GIMENE DE OLIVEIRA, M. **As cidades-gêmeas Ponta Porã-Pedro Juan Caballero e Foz do Iguaçu-Ciudad del Este diante da des-articulação regional sul-americana**. Tese de Doutorado em Geografia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOIRIS, F. A. J. **Descubriendo la frontera**: historia, sociedad y política en Pedro Juan Caballero. Ponta Grossa: Inpag, 1999.

_____. **Paraguay**: ciclos adversos y cultura política. Asunción: Servilibro, 2004.

HALL, S. *The work of representation*. In: _____. **Representation**: cultural representations and signifying practices. Londres: The Open University, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HAMEL, R. E. **Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español**: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. III Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario, 2004. Disponível em <http://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm> Acesso em 17 jan.2016.

HOLANDA, S. B. de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JIMÉNEZ, D A. **El bilingüismo paraguayo por dentro**: influencias de la lengua española sobre el guaraní hablado en Paraguay. Asunção: Servilibro, 2011.

KROSKRITY, P. V. *Language Ideologies*. In: DURANTI, A. **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004.

LAGARES, X. C. A ideologia do panhispanismo e o ensino do Espanhol no Brasil. **Políticas Linguísticas**, Córdoba, ano 2, n.2, nov. 2010. Disponível em <<http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8498/9365>> Acesso em 18 jan.2016.

LEITE, M. Q. **Metalinguagem e Discurso**: a Configuração do Purismo Brasileiro. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 1999.

MAGALHÃES, L. A. M. *Episódios da formação ponta-poranense*. In: ROSSI, M. (Org.). **Ponta Porã**: 100 anos. Ponta Porã: Alvorada/Horizonte Verde, 2012.

MAHER, T. M. *A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo*. In: Kleiman, A.; Cavalcanti, M. (Org.). **Lingüística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 235-270.

_____. *Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural*. In: CAVALCANTI, M.C & BORTONI-RICARDO, S. M. **Trasnculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p. 67-94.

_____. *Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras*. In: **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. pp. 18, pp.117-134, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Paratopia – a paratopia e suas sombras*. Tradução: Décio Rocha. In: _____. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Cenas da Enunciação**. Tradução: Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Gênese dos Discursos**. Tradução: Sírío Possenti. Curitiba: Criar, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário, da Indústria, do Comércio e do Turismo. **Plano de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira/MS**. Campo Grande, 2009. Disponível em < http://www.semade.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/20/2015/03/plano_desenvolvimento_e_integra%C3%A7%C3%A3o_de_frenteira.pdf > Acesso em 15 jan.2016.

McCARTY, T. L. *Entry into conversation. Introducing ethnography and language policy*. In: _____. (Org.). **Ethnography and language policy**. New York and London: Routledge, 2011.

MELIÀ, B. **El Guaraní conquistador y reducido: ensayos de etnohistoria**. Assunção: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1997.

MENEZES, A. da M. **A herança de Stroessner: Brasil-Paraguai, 1955-1980**. Campinas: Papius, 1987.

MITRE, Antonio. **Ligações Perigosas: Estado e guerra na América Latina**. Disponível em: <<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/11677.pdf>> Acesso em 15 nov.2014.

MOITA LOPES, L. P. *Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização local*. In: _____. **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 101-119.

_____. *Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica*: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

NOGUEIRA JÚNIOR, J. E. *Independência ou Ressurreição!* O Português na primeira metade do século XIX no Brasil. In: NASCIMENTO, J.V. (Org.). **Historiografia Lingüística**: rumos possíveis. São Paulo: Edições Pulsar, 2005.

OLIVEIRA, G. M de. **Plurilinguismo no Brasil**: repressão e resistência linguística. Synergies Brésil, n. 7, 2009, p. 19-26. Disponível em: <<http://ressources-cla.univfcomte.fr/gerflint/Bresil7/gilvan.pdf>> Acesso em 03. fev. 2014.

_____, G. M. de. *Prefácio*. In: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. 166 p. (Coleção Na Ponta da Língua; 17).

_____, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.52 no.2, p. 409-433, July/Dec. 2013.

_____, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. p. 53-73.

ORTIZ, R. **A diversidade de sotaques**: o inglês e as ciências sociais. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ORTNER, S. *Introduction*. In: _____. (org.) **The fate of culture. Geertz and Beyond**. Los Angeles: University of California Press, 1999.

PARAGUAY, Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación e Innovación Educativa. **Lengua Guaraní en Sistema Educativo en las dos últimas décadas**. Assunção, 2014. Disponível em <http://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9797-la-lengua-guarani-en-el-sistema-educativo-en-las-dos-ultimas-decadas> Acesso em 15 jan.2016.

PEREIRA, J. H. V. **Migrações de estudantes na fronteira do Brasil com o Paraguai**. Dissertação (Mestrado). Campo Grande: UFMS, 1997.

_____. **Educação e fronteira**: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

PENNYCOOK, A. *Uma Linguística Aplicada transgressiva*. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PHILLIPSON, R. Language Policy and Linguistic Imperialism. In: RICENTO, T. (Org.) **An Introduction to Language Policy**: theory and method. Massachusetts: Blackwell, 2006, p. 346-361.

PIC-GILLARD, C. **Incidencias Sociolingüísticas del plan de educación bilingüe paraguayo (1994-1999)**. Asunción: Servilibro/Ambassade de France au Paraguay, 2004.

PINHEIRO, P. A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet**: ressignificando a produção textual na escola. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

PIRES-SANTOS, M. E. **O cenário multilíngüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *O conceito de identidade em lingüística*: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-45.

_____. *Repensar o papel da Linguística Aplicada*. In: Moita Lopes, L. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RETO, L. A. (Org.) **O potencial económico da Língua Portuguesa**. Alfragide: Texto Editores, 2012.

RICENTO, T. (Org.) **An Introduction to Language Policy**: theory and method. Massachusetts: Blackwell, 2006.

RIBEIRO DA SILVA, E. **A pesquisa em política linguística**: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas. n(52.2) jul./dez. 2013 p. 289-320.

ROBINS, K. *Tradition and translation culture in its global context*. In CORNER, J.; HARVEY, S. (org.). **Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture**. Londres: Routledge, 1991.

RODRIGUEZ, G. A. **Fascismo e revisionismo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs091111.htm#>> Acesso em 12 out. 2015.

RUÍZ, Richard. *Orientations in Language Planning*. In: McKAY, Sandra Lee; WONG, Sau-ling Cynthia. (Eds.). **Language diversity: Problem or resource?** Boston, USA: Heinle & Heinle Publishers, 1988, p. 3-25.

RYMES, B. Communicative repertoire. 2014. In: LEUNG, C & STREET. B. V. (Eds.) **The Routledge Companion to English Studies**. Routledge. Disponível em: <<https://upenn.academia.edu/BRymes>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SAGAZ, M. R. P. **Projeto Escolas (Interculturais) Bilíngues de Fronteira: análise de uma ação político linguística**. Dissertação do programa de pós-graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

_____; MORELLO, R. **Observatório da Educação na Fronteira: Mapas Linguísticos**. Florianópolis: IPOL/ Garapuvu, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, p. 73-102.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 74-100.

SHOHAMY, E. *Linguistic Landscape and Multilingualism*. In: MARTIN-JONES, M. BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2012, p. 538-551.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Parábola: São Paulo, 2014.

TOLLEFSON, J. W. *Critical Theory in Language Policy*. In: RICENTO, T. (Org.) **An Introduction to Language Policy**: theory and method. Oxford: Blackwell Publishing, p. 42-58, 2006.

WEISELFISZ, J. J. **Mapa da violência**: atualização: homicídio de mulheres 2012. FLACSO/Brasil e Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos, 2012.

WOOLARD, K.A. *Language Ideology as a Field of Inquiry*. In SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. (orgs). **Language Ideologies**: Practice and Theory. Oxford University Press, 1998, pp. 3-47.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença*: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (org.) **Identidade e diferença** – a perspectiva dos Estudos Culturais. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 7-72.

VERTOVEC, S. **Super-Diversity and Its Implications**. Ethnic and Racial Studies 30, 2007, p. 1004-1054.

VILELA-ARDENGHI, A. C. N. da C. “**Minha terra tem palmeiras...**”: aspectos discursivos da construção de um espaço “tipicamente” brasileiro. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

ZAJÍCOVÁ, L. **El bilingüismo paraguayo**: usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2014. Versão Kindle.

ZUCOLILLO, C. M. R. **Língua, nação e nacionalismo**: um estudo sobre o guarani no Paraguai. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000

ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo B: Roteiro de entrevista semiestruturada com universitários de Ponta
Porã

Anexo C: Roteiro de entrevista semiestruturada com universitário de Pedro
Juan Caballero

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ideologia linguística e representações sobre o hibridismo linguístico-cultural no contexto da fronteira Brasil/Paraguai

Eli Gomes Castanho (doutorando)

Terezinha de Jesus Machado Maher (orientadora)

Número do CAAE: 44793715.7.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos: Este estudo se faz necessário para gerar conhecimento sobre o que os estudantes universitários da fronteira do Brasil com o Paraguai, mais especificamente de Ponta Porã/MS e Pedro Juan Caballero, pensam sobre as línguas ali faladas, com o intuito de subsidiar a implementação de políticas linguísticas e educacionais de integração entre os países. Portanto, tem-se como objetivo geral perceber como os sujeitos situados nesse contexto constroem determinada representação sobre as línguas ali faladas e, por conseguinte, tangenciar a ideologia linguística apreendida a partir dessas representações.

Procedimentos: Participando do estudo você está sendo convidado a: responder cerca de 27 (vinte e sete) perguntas sobre sua vivência com as línguas que você faz uso nos contextos em que vive.

Desconfortos e riscos: Você **não** deve participar deste estudo se não se sentir à vontade em manter em registro auditivo de sua fala, mesmo sendo omitida sua identificação por meio de pseudônimo; se acreditar que a gravação poderá acarretar em problemas de ordem social ou moral nos contextos em que vive.

Benefícios: A pesquisa gerará conhecimento que poderá auxiliar na implementação de políticas linguísticas e educacionais de integração entre os países fronteiriços da sua região, possibilitando, inclusive, intercâmbios entre as universidades brasileiras e paraguaias.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento: Você não receberá vantagem em dinheiro ou qualquer outra recompensa em razão da entrevista. Ela é um ato voluntário seu.

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Eli Gomes Castanho, Rodovia BR 463, Km 14 (Campus do IFMS), Sanga Puitã, Ponta Porã/MS, contato telefônico com o pesquisador deverá ser feito pelos telefones: 67-9836-8061 ou 67-3433-8460

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Anexo B

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM UNIVERSITÁRIOS DE PONTA PORÃ

I. Dados pessoais

1. Escolha um pseudônimo a ser utilizado na pesquisa.
2. Qual sua idade?
3. Você mora no Brasil ou Paraguai? Mora sozinho ou com alguém?
4. Qual é a sua nacionalidade? E a de seus pais?
5. Você trabalha? Em que atividade? Em que país?
6. É estudante de que curso? Em que ano?

II. Pergunta contextualizadora

7. Você gosta de morar na fronteira? Cite vantagens e desvantagens.

III. Sobre identidade e hibridismo cultural

8. O que você acha das misturas entre culturas com o país vizinho?
9. Na sua opinião, em que se diferenciam um paraguaio de um brasileiro?
10. Você “herdou” algum costume paraguaio?
11. Você acha que existe alguma forma de preconceito entre as pessoas por ser brasileiro ou paraguaio?
12. Você já presenciou algum conflito entre brasileiros e paraguaios? Já se envolveu algum conflito desses?

IV. Sobre o uso das línguas da fronteira no ambiente familiar

13. Você se considera monolíngue, bilíngue, trlíngue, poliglota? Se você utiliza mais de uma língua, qual/quais você lê, compreende, escreve e fala?
14. Em sua família, são faladas mais de uma língua? Se sim, quais? Quem fala qual língua e em que situação?
15. Você sabe dizer quando começou a aprender outra(s) língua(s)? Como foi esse processo de aprendizagem?
16. Muitos falantes bilíngues/trlíngues, frequentemente, passam de uma língua para outra ou até mesmo misturam as línguas. O que você acha desse comportamento?

V. Sobre o espanhol

17. Espanhol e castelhano são a mesma coisa ou são línguas diferentes? Por quê?
18. Durante a educação básica, você estudou espanhol ou não? Comente. Se sim, acha importante ter estudado essa língua estrangeira na educação básica? Comente.
19. Você entrou na universidade via ENEM. Por que língua você optou ao fazer a prova: espanhol ou inglês? Por quê?

VI. Sobre o guarani

20. Você acha que o guarani é uma língua ou dialeto? Comente.
21. Se sabe guarani, conte-me como aprendeu essa língua. Se não, por que não aprendeu? Gostaria de aprender ou ter aprendido?
22. Se houvesse cursos de guarani, oferecidas facultativamente nas escolas brasileiras, você se matricularia neles? Por quê?

23. Existem muitos fronteiriços, brasileiros, que não falam o guarani. Comente. Por que você acha que o brasileiro fala espanhol e não fala guarani?

VII. Sobre o português

24. Quando vai ao Paraguai e fala português, você é entendido? Por que você acha que isso ocorre?

VIII. Sobre o Programa Escolas Interculturais de Fronteira

25. Você conhece ou já ouviu falar do programa “Escolas Interculturais de Fronteira”? Se sim, o que você sabe sobre programa?

26. O que você acha que essa iniciativa dos governos brasileiro e paraguaio – programa desenvolvido para educação básica? Por quê? (Se não souber, explicar-lhe do que se trata e perguntar).

27. Como você veria a inclusão de um programa parecido com esse da educação básica para o ensino superior?

Anexo C

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM UNIVERSITÁRIOS DE PEDRO JUAN CABALLERO

I. Dados pessoais

1. Escolha um pseudônimo a ser utilizado na pesquisa.
2. Qual sua idade?
3. Você mora no Brasil ou Paraguai? Mora sozinho ou com alguém?
4. Qual é a sua nacionalidade? E a de seus pais?
5. Você trabalha? Em que atividade? Em que país?
6. É estudante de que curso? Em que ano?

II. Pergunta contextualizadora

7. Você gosta de morar na fronteira? Cite vantagens e desvantagens.

III. Sobre identidade e hibridismo cultural

8. O que você acha das misturas entre culturas com o país vizinho?
9. Na sua opinião, em que se diferenciam um paraguaio de um brasileiro?
10. Você “herdou” algum costume brasileiro?
11. Você acha que existe alguma forma de preconceito entre as pessoas por ser brasileiro ou paraguaio?
12. Você já presenciou algum conflito entre brasileiros e paraguaios? Já se envolveu algum conflito desses?

IV. Sobre o uso das línguas da fronteira no ambiente familiar

13. Você se considera monolíngue, bilíngue, trlíngue, poliglota? Se você utiliza mais de uma língua, qual/quais você lê, compreende, escreve e fala?
14. Em sua família, são faladas mais de uma língua? Se sim, quais? Quem fala qual língua e em que situação?
15. Você sabe dizer quando começou a aprender outra(s) língua(s)? Como foi esse processo de aprendizagem?
16. Muitos falantes bilíngues/trlíngues, frequentemente, passam de uma língua para outra ou até mesmo misturam as línguas. O que você acha desse comportamento?

V. Sobre o espanhol

17. Espanhol e castelhano são a mesma coisa ou são línguas diferentes? Por quê?
18. Durante a educação básica, você estudou português ou não? Comente. Se sim, acha importante ter estudado essa língua estrangeira na educação básica? Comente.

VI. Sobre o guarani

19. Você acha que o guarani é uma língua ou dialeto? Comente.
20. Se sabe guarani, conte-me como aprendeu essa língua. Se não, por que não aprendeu? Gostaria de aprender ou ter aprendido?
21. Existem muitos fronteiriços, brasileiros, que não falam o guarani. Comente. Por que você acha que o brasileiro fala espanhol e não fala guarani?

VII. Sobre o português

22. Quando vai ao Brasil e fala espanhol, você é entendido? Por que você acha que isso ocorre?

VIII. Sobre o Programa Escolas Interculturais de Fronteira

23. Você conhece ou já ouviu falar do programa “Escolas Interculturais de Fronteira”? Se sim, o que você sabe sobre programa?

24. O que você acha que essa iniciativa dos governos brasileiro e paraguaio – programa desenvolvido para educação básica? Por quê? (Se não souber, explicar-lhe do que se trata e perguntar).

25. Como você veria a inclusão de um programa parecido com esse da educação básica para o ensino superior?