Maria Elena Pires Santos

*O cenário
multilíngüe/multidiáletal/multicultural de
fronteira e o processo identitário
“brasiguai o” na escola e no entorno social*

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Estadual de Campinas, como
requisito para obtenção do título de Doutor
em Linguística Aplicada, sob a orientação
da Profa. Dra. Marilda do Couto
Cavalcanti.

Campinas

2004

Membros da banca:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura:

Data: 15.07.2004

E porque me socorres com amor, hoje e sempre,

obrigada Senhor !

Dedicatoria

Ao meu pai João (em memória) e a minha mãe Irma; ao Paulo; aos meus filhos Denise e André, Valéria e Fabiano; a minha princesinha Natália e a meus príncipes João Pedro e Gabriel, almas de minha alma, vidas de minha vida.

Agradecimentos

À Marilda, pela orientação precisa e contribuição fundamental, e por não permitir que a elaboração desta tese, em todas suas etapas, se tornasse um trabalho solitário.

À Stella, à Ângela, à Inês e à Teca, pelas sugestões valiosas.

Ao diretor, professoras, orientadoras, secretárias, alunos e alunas, pais e mães, participantes da pesquisa, pela acolhida carinhosa, sem os quais este trabalho não existiria.

À Ivone, Ilda, Izaura, Lúcia, Ivani, Delfina, Clarice, Audrei, Wilma, Débora, pela presença amiga e confortadora em todos os momentos.

Às amigas Izaura, Audrei e Clarice, pelas importantes contribuições.

À Sônia Lemanski pela competência, empenho e amizade, o que contribuiu para a viabilização institucional do meu Doutorado.

Aos colegas da Unioeste, pela compreensão enquanto estive em fase de término desta tese.

À Ilda e ao Venturino, por me terem substituído na sala de aula, no período final de elaboração da tese.

À CAPES e ao CNPq, pelo auxílio financeiro.

Resumo

O objetivo da presente pesquisa, de cunho interpretativista (cf. Duranti, 1998; Ely, 1991; Agar, 1980/1996), foi investigar, nas práticas discursivas, a construção e (in)visibilização das identidades “brasiguaias”, em que se buscou responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como são construídas e como são (in)visibilizadas as identidades “brasiguaias” no contexto escolar e no contexto social mais amplo?

O aporte teórico se fundamentou nas contribuições da Etnografia Escolar (cf. Erickson, 1985, 1988; 1989; Heller, 2000; Bortoni-Ricardo, 1993, 1999; Cavalcanti, 1996, 2003; Maher, 1998; Kleiman, 1998; Moita Lopes, 1999, 2002, 2003) para a geração de registros e também para a realização da análise, somada à Sociolinguística Interacional ampliada (cf. Heller, 1996, 1999b, 2000) de forma a permitir a inclusão de elementos da Análise Crítica do Discurso (cf. Fairclough, 1992, 1995a, 1995b), além de contribuições de outras áreas do conhecimento, como Antropologia (De Certeau, 2001), Filosofia (Morin, 1994a, 1994b; Deleuze, 1992), Estudos Culturais (Bhabha, 1990, 1992, 2000, 2001) e Sociologia (Elias & Scotson, 2000).

A análise evidenciou duas construções das identidades “brasiguaias”: 1. uma tendência essencialista; 2. Identidades fragmentadas.

1. A construção de uma identidade com tendência essencialista, que procura estabelecer para o grupo características inerentes, partilhadas e permanentes, dando a idéia de homogeneidade e contribuindo para a formação de um estereótipo. O resultado é a instalação do preconceito e a estigmatização do “brasiguaião” pela sociedade envolvente. Esta é uma construção filtrada por alguns olhares alheios, isto é, pela mídia impressa e *on-line* e pelos olhares da

escola. Embora esses olhares tenham uma tendência essencialista, a análise desvela a complexidade, a fluidez, a mutação na aparente permanência. É importante ressaltar também que a escola em que foi desenvolvida a presente pesquisa tem buscado desenvolver práticas que se aproximam de uma proposta pedagógica culturalmente sensível, fazendo um movimento de distanciamento dessa identidade essencialista. Portanto, há que se reconhecer também a complexidade e as contradições presentes no cotidiano escolar.

2. Identidades não-essencialistas (cf. Moita Lopes, 1999, 2002, 2003; Cavalcanti, 2003; Signorini, 1998 a, 1998 b; Maher, 1998; Kleiman, 1998; Bhabha, 2000; Sarup, 1996) isto é, fragmentadas, complexas, mutáveis e sempre em fluxo, filtradas pelas narrativas (cf. Sarup, 1996; Moita Lopes, 1999, 2002, 2003; Wortham, 2001) dos próprios “brasiguaios” que apontam para uma constante (re)significação e (re)construção de novas subjetividades, eternos devires.

A visibilização das identidades “brasiguaias”, ressaltada pela construção de uma identidade una, se evidencia no contexto escolar principalmente pela linguagem. Como os alunos “brasiguaios” da escola em foco são em sua maioria descendentes de alemães e/ou italianos, têm como língua materna o português e/ou alemão/italiano, foram alfabetizados no Paraguai em espanhol, fazendo parte do programa escolar também a língua guarani, ao chegarem na escola brasileira encontram dificuldades com a língua portuguesa padrão escrita. Assim, para se invisibilizarem, buscam justamente apagar sua linguagem híbrida e se identificarem com o grupo de maior prestígio, os “estabelecidos” da comunidade escolar e do entorno social. Embora a escola seja acolhedora em relação a estes alunos e aos demais, a busca de uma invisibilização evidencia a crença no mito do monolingüismo e, conseqüentemente, na negação, ainda, da situação multilíngüe/multidialeto/multicultural do Brasil.

ABSTRACT

Based on interpretative methods (Duranti, 1997; Ely, 1991; Agar, 1980/1996) this study aimed at investigating the construction and (in)visibilization of the “*brasiguaia*” identities in discursive practices. The main research question was: How are the “*brasiguaia*” identities constructed and (in)visibilized both in the school and in the wider social context?

The theoretical perspective was grounded on School Ethnography (see Erickson, 1985, 1988, 1989; Heller, 2000; Bortoni-Ricardo, 1993; 1999; Cavalcanti, 1996, 2003; Maher, 1998; Kleiman, 1998; Moita Lopes, 1999, 2002, 2003) and on Critical/Extended Interacional Sociolinguistics (Heller, 1996, 1999b, 2000) to generate and analyze the data. In addition, some concepts from the Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992, 1995a, 1995b) were adopted as well as some contributions from the fields of Anthropology (De Certeau, 2001), Philosophy (Morin, 1994a, 1994b; Deleuze, 1992), Cultural Studies (Bhabha, 1990, 1992, 2000, 2001) and Sociology (Elias & Scotson, 2000).

The analysis showed two main constructions of the “*brasiguaia*” identities: 1. An essentialist tendency; 2. Fragmented identities.

- (1) The construction of an identity an essentialist tendency which tries to establish inherent, shared, and fixed characteristics for the group, projecting an idea of homogeneity and contributing for the creation of a stereotype. The result is the installation of prejudice and stigmatization by the surrounding society

regarding the “brasiguaiio”. This is a construction filtered by some outside eyes, that is, by the printed and by the internet press and also by the school itself. Even though these outside eyes have got an essentialistic tendency, the analysis unveils the complexity, the fluidity, and the mutation in this apparent fixity. It is important to point out that the school where this research was carried out has tried to develop practices which can be considered close to a culturally relevant pedagogical proposal, in a movement in which it distances itself from the essentialist view of identity. Therefore it is also important to recognize and highlight the complexity and the contradictions present in the school daily routine.

- (2) Non-essentialist identities (Moita Lopes, 1999, 2002, 2003; Cavalcanti, 2003; Signorini, 1998a, 1998b; Maher, 1998; Kleiman, 1998; Bhabha, 2000, 2001; Sarup, 1996), that is, fragmented, complex, changeable and fluid identities, filtered by the narratives (Sarup, 1996; Moita Lopes, 1999, 2002, 2003; Wortham, 2001) of the “*brasiguaios*” themselves, which point to a constant (re)signification and (re)construction of new subjectivities.

The visibilization of the “*brasiguaiia*” identities, emphasized by the construction of an unique identity, is evidenced in the school context mainly through language. Most of the “*brasiguaiio*” students of the school focused are German/Italian descendants, having Portuguese and/or German and Italian as their mother tongue. They learned to read and write in Spanish in Paraguay, where Guarani language is also part of the school sillabus. When they start to attend a Brazilian school, they find difficulties with written standard Portuguese. Thus, in order to make themselves invisible, they try to mitigate their hybrid language and to identify themselves with the prestige group, the ‘established’ group of the school community and society as whole. Even though the school welcomes and shelters the “*brasiguaiio*” students as well as the other students, the search visibility stresses the belief in the monolingual myth which, consequently, denies the Brazilian multilingual/multidialectal/multicultural situation in Brazil.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – O CENÁRIO: DESFAZENDO OS NÓS, DESVELANDO AS PONTAS	23
1. 1 (RE)CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	23
1. 2 ETNOGRAFIA ESCOLAR	29
1. 3 O DESENHO DA PESQUISA	37
1. 4 ORIENTAÇÃO PARA A ANÁLISE DOS DADOS	48
CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS.....	51
2. 1 REPENSANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS E REDEFININDO A ABORDAGEM TEÓRICA	53
2. 2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DO CONCEITO DE IDENTIDADE	55
2.2.1 <i>Um breve olhar: o pré-curso da Sociolinguística Interacional</i>	56
2.2.2 <i>Antropologia Linguística/Sociolinguística Interacional</i>	57
2.2.3 <i>Análise Crítica do Discurso</i>	64
2.2.4 <i>Síntese de um percurso</i>	65
2. 3 REVISITANDO O CONCEITO DE IDENTIDADE	67
2. 4 REFLEXÕES QUE PRETENDO PROVISÓRIAS	71
2. 5 PARA ALÉM DA DIVERSIDADE	81
CAPÍTULO III - OLHARES ALHEIOS: O OUTRO MIGRANTE E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES “BRASIGUAIAS”	85
3.1 <i>STRIP 1 - PLANO ABERTO: O OLHAR DA MÍDIA IMPRESSA E ON-LINE</i>	87
a) <i>Interesses e ideologias: a invenção de uma identidade “brasiguaia”</i>	87
b) <i>Entre fronteiras: retorno ao Brasil</i>	90
c) <i>Fronteiras humanas</i>	93
d) <i>Mão dupla: denúncia e visibilidade</i>	94
e) <i>Promessas anunciadas: o jogo do “empurra-empurra”</i>	99
f) <i>A astúcia nas táticas: buscando o MST</i>	108
3.2 <i>STRIP 2 – FOCO AMPLIADO: OS OLHARES DA ESCOLA</i>	112
a) <i>Uma visão panorâmica</i>	113
b) <i>Os projetos da escola</i>	115
c) <i>As diferenças culturais</i>	120

d) <i>Outros projetos da escola</i>	133
e) <i>A (in)visibilização do aluno “brasiguai”</i>	137
f) <i>O “murmurar do cotidiano” (De Certeau, 2001): o horário do recreio</i>	144
CAPÍTULO IV – AS NARRATIVAS E OS OLHARES PARA SI	152
4.1 <i>STRIP 3 – AJUSTANDO O FOCO</i>	154
4.1.1 “NÓS CASAMOS E FOMOS PRA LÁ PORQUE AQUI A TERRA ERA MUITO CARA, PRO PEQUENO FICAR AQUI ERA MUITO DIFÍCIL” (MARCOS)	154
a) <i>Táticas e sonhos</i>	155
b) <i>As migrações internas</i>	159
c) <i>A construção da Usina de Itaipu</i>	161
d) <i>“Uma mão lava a outra”: época de ditaduras</i>	162
4.1.2 “QUEM SE DEU BEM QUER VOLTAR, QUEM SE DEU MAL TEM QUE VOLTAR” (MARCOS)	165
a) <i>“Nossa história no Paraguai ela é muito sem graça, né” (Fábio)</i>	166
b) <i>A escola paraguaia: “yo soy aragano” (Rosa)</i>	173
c) <i>Sistema de saúde: “num tem dinheiro, morre” (Miriam)</i>	176
d) <i>Questão de linguagem: “o guarani não é uma língua, né” (Patrícia)</i>	178
e) <i>Guerra do Paraguai: “águas passadas”? (Márcia)</i>	181
f) <i>“Aqui é como se fosse a casa da gente”(Rosa)</i>	184
4.2 <i>STRIP 4 - FOCO EM PRIMEIRO PLANO</i>	190
4.2.1 PARA ALÉM DAS BORDAS E FRONTEIRAS	190
a) <i>Brasileiro/“brasiguai”/paraguaio/xiru/</i>	191
b) <i>Entre-lugares: “brasileiro-bem-brasileiro”</i>	194
4.2.2 O COTIDIANO ESCOLAR: COMPLEXIDADE E CONTRADIÇÕES.....	197
a) <i>A linguagem como lugar de (in)visibilização</i>	198
b) <i>Culturas incomensuráveis</i>	200
c) <i>A sala de aula</i>	209
d) <i>As complexas subjetividades</i>	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
DESFEITOS OS NÓS... ATANDO AS PONTAS.....	226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	240

Introdução

Uma reflexão que me tem acompanhado tanto durante a elaboração do projeto para a presente pesquisa, suscitada pelas novas descobertas durante os levantamentos e estudos bibliográficos, bem como pelos registros iniciais dos dados e pelas primeiras reflexões sobre estes, é que todo conhecimento que produzimos é situado (cf. Agar, 1980/1996; Ely *et alii*, 1991; Duranti, 1997), ou seja, o que vemos está intrinsecamente ligado ao que vivemos em um determinado momento e/ou antes dele e, além disso se projeta também para o futuro. Isto faz com que nosso olhar esteja sempre carregado de nossas crenças, de nossos valores (culturais, éticos, morais), de nossos preconceitos, de nossos pontos de vista políticos, de nossa história pessoal.

No momento em que optei por abordar o complexo cotidiano escolar, me vi enredada com o comprometimento político em relação aos participantes da pesquisa, tornando-me responsável não apenas pelo que falo, mas também pelo que silencio. Assim, com o intuito de relativizar meu olhar, torna-se de fundamental importância não apenas focalizar meu interesse sobre o objeto de pesquisa, sobre o contexto e seus participantes, mas sobretudo, ao me colocar como porta-voz das múltiplas vozes quase sempre silenciadas, também fazer girar a câmera – nem sempre visível – em direção a mim mesma. Busco assim evitar a dicotomia *pesquisadora/participantes da pesquisa*, considerando, desta maneira, todos como co-participantes na construção do conhecimento.

Olhando para trás, esta reflexão inicial me leva a fazer algumas regressões na tentativa de recuperar a motivação inicial para a realização da presente pesquisa e, posteriormente, para a delimitação e redefinição do tema proposto.

Em primeiro lugar, como professora do ensino público fundamental e médio nos anos 80 e início dos anos 90, minha preocupação se voltava principalmente para o elevado índice de evasão e repetência. Naquela época, eu dava aulas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental numa escola pública da periferia da cidade de Foz do Iguaçu.

Recordando minha prática de sala de aula, lembro-me de um aluno, Nivaldo¹, que me chamava a atenção por causa da sua escrita, que eu reconhecia como língua portuguesa, mas que apresentava algumas peculiaridades que eu percebia não fazerem parte dos diferentes traços dialetais dessa língua. Quando o aluno falava – o que raramente acontecia – eu não conseguia perceber nenhum traço em sua fala que evidenciasse uma ascendência estrangeira, como acontecia, por exemplo, com meus alunos descendentes de paraguaios ou árabes. Eu sempre me perguntava: “Quem é esse aluno ?” Ele me parecia um menino inteligente, mas confesso que muitas vezes acabava me pegando a relacionar suas dificuldades lingüísticas com sua capacidade cognitiva.

Como naquela época eu valorizava apenas a escrita padrão, esse aluno obviamente não tinha boas notas na disciplina de Língua Portuguesa. Aliás, suas notas não diferiam muito das notas dos demais colegas daquela escola noturna, situada na periferia da cidade.

Um certo dia em que eu estava devolvendo as redações escolares – obviamente com uma nota baixa, que poderia ser melhorada após as correções – com as devidas observações para posteriores correções a serem realizadas pelos próprios alunos, Nivaldo, contrariando seu jeito sempre calado, se mostrou indignado e, em voz alta perguntou se eu não sabia que ele havia passado quase toda sua vida escolar no Paraguai, onde havia estudado sempre em “castelhano” (sic). Prosseguindo, disse que eu exigia que ele escrevesse em português, tarefa

em que se empenhava, mas na qual nunca obtinha sucesso. E continuou dizendo que achava que já havia progredido, mas seu progresso nunca era considerado por mim. Em seguida os colegas, em tom de troça e entre risos, disseram, entre outras brincadeiras: “Ele é ‘xiru’², professora! Ele é “brasiguaio”³!”. Como eu recentemente havia chegado na região, estas eram expressões totalmente desconhecidas para mim até aquele momento.

Esse acontecimento me fez levar um grande susto, entre tantos outros que aconteceram em diferentes momentos da minha prática profissional, e me serviu como ilustração de práticas corriqueiras no contexto escolar. Mas, principalmente, me serviu como um aprendizado. No entanto, acredito que o aprendizado só vale a pena se contribuir de alguma maneira para mudar os rumos de nossas vidas. A partir de então, comecei a buscar de maneira mais atenta, ver não só o “aluno” sem nome e sem rosto, cuja denominação também não deixa de ser homogeneizante, mas procurar ver “vida” na sala de aula. A sorte de ter sido questionada por esse aluno despertou em mim o desejo constante da reflexividade. Entre minhas buscas, uma se tornou central: Quem é o aluno “brasiguaio”?

Para melhor contextualização desse momento, parece-me relevante fazer referência à minha formação profissional, basicamente pautada na valorização da norma padrão e na crença do monolingüismo brasileiro. Aliás, parece-me possível afirmar que este também é o modelo de formação da grande maioria dos profissionais da área de ensino, principalmente de Língua Portuguesa. Embora a questão da heterogeneidade lingüística atualmente seja mais amplamente discutida, as discussões atêm-se quase que exclusivamente às variedades da língua portuguesa, considerando-a como língua materna de todos os brasileiros. Raramente – vide, no entanto, Bortoni (1984), Cavalcanti (1999) – fala-se na

¹ Por razões de ética e de preservação da anonimidade, todos os nomes próprios que aparecem nesse trabalho são fictícios.

² “Xiru/xirua” são simplificações da palavra guarani correspondente que significa “amigo/amiga”. No entanto, na fronteira, é utilizada com conotação pejorativa para fazer referência ao paraguaio e, em extensão, também ao “brasiguaio”.

³ A denominação “brasiguaio” atribuída aos migrantes brasileiros que se deslocaram para o Paraguai e agora estão retornando ao Brasil é usada quase sempre em sentido pejorativo. No entanto, será aqui mantida justamente por permitir que se traga para discussão as questões que envolvem essa construção.

complexidade multilíngüe brasileira, nem mesmo nas regiões de fronteira com outros países. Se considerarmos o Oeste do Paraná, por exemplo, colonizado basicamente por migrantes de ascendência alemã e italiana que muitas vezes ainda conservam as línguas de seus ascendentes, bem como o fluxo migratório e também circulante proveniente dos mais variados países, além da fronteira com países de língua castelhana – Argentina –, ou de língua castelhana e guarani – Paraguai –, o mito do monolingüismo fica evidente. Bortoni-Ricardo, (1984) chama nossa atenção para o fato de que “a idéia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista lingüístico tudo nos une e nada nos separa, parece [me] ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura”.

Não se pode ignorar que o preconceito lingüístico está presente em todas as camadas sociais. Aliás, o cidadão de um modo geral também costuma ser extremamente radical nas suas críticas quanto aos usos lingüísticos que ele, por preconceito, não valoriza, dizendo, como muitas vezes já ouvi, que essa mania de considerar determinado uso lingüístico como variedade de uma mesma língua e que “se deve respeitar a variedade lingüística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano” (cf. Bagno, 1999), são ‘idéias de lingüistas’. Exemplos da insistência de diversos grupos sociais para manter os valores culturais associados à variedade lingüística de prestígio, mesmo por parte daqueles que não a dominam, são inumeráveis: o equivocado Projeto de Lei do Deputado Aldo Rebelo que pretendia dispor “sobre a promoção, a proteção e a defesa e o uso da língua portuguesa”; diversos artigos veiculados pela mídia impressa, que se lançam às mais preconceituosas e puristas idéias sobre a língua; críticas públicas aos usos lingüísticos principalmente de pessoas com alguma projeção política, com a finalidade de denegrir suas imagens; vasta utilização, em programas televisivos humorísticos, de “traços dialetais descontínuos” (cf. Bortoni-Ricardo, 1984), com a finalidade de provocar humor, etc.

Não se pode negar, no entanto, que é também papel da escola oportunizar ao aluno o acesso à norma padrão. Como afirma Bortoni-Ricardo (s.d., p. 02), “a padronização está na base de todo estado moderno, independentemente de regime político, na formação do aparato institucional burocrático, bem como no

acervo tecnológico e científico”. Por isso, mesmo sendo impositiva, ela não deixa de ser necessária. Segundo a autora, a padronização da língua não é o problema. O problema está no despreparo da escola em lidar com as diferenças lingüísticas, fracassando no ensino eficiente da língua padrão à população que usa as variedades populares da língua, o que traz como consequência um sentimento de insegurança no educando. Nivaldo representa um exemplo vivo dessas afirmações.

Não se pode esquecer que, embora o Brasil tenha como língua oficial a língua portuguesa, simultaneamente as línguas indígenas e as línguas dos imigrantes de diferentes países continuam sendo usadas em seu amplo território. Mas, conforme Signorini (1998a), no Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada de 1995, apenas 0,9% das atividades entre as sessões temáticas abordavam a educação bilíngüe. Embora eu não esteja desconsiderando a diferença entre ‘educação bilíngüe’ e ‘educação em contexto bilíngüe’ (Vide Cavalcanti, 1999), o baixo índice apresentado pela autora pode ser tomado como evidência do mito do monolingüismo no Brasil.

Ignorando a complexidade lingüística constitutiva brasileira, as políticas educacionais ignoram as diferenças entre a linguagem usada pelos alunos – e até mesmo por professores – e a norma padrão culta do português brasileiro privilegiada pela escola. A ideologia da homogeneidade parece ser prática comum, não apenas no Brasil, como apontam Bortoni-Ricardo (1984); Kleiman, Cavalcanti & Bortoni-Ricardo (1990); Cavalcanti (1999); Martin-Jones & Saxena, (1995).

Para exemplificar o que venho argumentando, cito um evento que presenciei numa escola da região. A professora da turma, ao perceber que os seus alunos estavam criticando as práticas lingüísticas de um aluno “brasiguai” recém chegado à escola brasileira, se dirigiu aos demais dizendo mais ou menos nesses termos: “O aluno X estudou sempre no Paraguai, onde aprendeu castelhano, por isso agora tem dificuldades. E vocês, que sempre estudaram aqui e mesmo assim **não sabem português**, não deveriam criticá-lo!”

Observando esse exemplo percebe-se que, se por um lado, a professora se posiciona como defensora das práticas lingüísticas bilíngües dos alunos “brasiguaios”, considerando como compreensíveis, as dificuldades iniciais que estes apresentam – ou, quem sabe, até mesmo julgando enriquecedor o conhecimento de mais de uma língua – por outro, ao dizer que os demais alunos ‘não sabem português’, elege a variedade de maior prestígio como a única legitimada, ignorando que, como qualquer cidadão, os alunos não são monodialetais.

Legitima-se, assim, uma variedade que passa a representar simbolicamente os produtos culturais dos grupos dominantes como forma de conhecimento privilegiado. Desta maneira, não só as práticas lingüísticas desses grupos são legitimadas, estendendo-se também a um falante legitimado, interlocutores legitimados, sob condições sociais específicas, numa variedade em que se respeitam convenções específicas da forma. Estabelecem-se, assim, relações desiguais de poder que se estabilizam em práticas discursivas, reafirmando a visão de mundo próprio de um determinado grupo social (cf. Heller, 1996).

Desse modo, os programas educacionais voltados para os interesses dos grupos dominantes e, conseqüentemente, para o apagamento da diversidade e das diferenças, marginalizam progressivamente uma parcela considerável da população, principalmente em contextos multilíngües/multidialetais/multiculturais de fronteira. Exemplo disso são os alunos “brasiguaios” nas escolas brasileiras, mais pontualmente nas escolas do Oeste do Paraná.

Estes alunos têm como língua materna a língua portuguesa e/ou outra língua estrangeira (como o alemão e/ou italiano). Iniciaram o processo de alfabetização no Paraguai, em espanhol. Ao retornarem ao Brasil, deparam-se na escola com a língua portuguesa escrita, que pouco conhecem. A atitude mais comum das escolas em relação a esses alunos é colocá-los em séries anteriores àquelas cursadas no país vizinho sob a alegação de que estes não têm os conhecimentos necessários para a série que deveriam cursar. Para alguns pais, esse tem sido motivo para afirmarem que não adianta colocar os filhos nas escolas paraguaias, porque o ensino de lá “não vale” no Brasil. Muitos pais inclusive concordam com a

opinião da escola brasileira sobre seus filhos, dizendo acharem melhor mesmo que estes repitam as séries já cursadas no Paraguai. Inclusive assinam termos de concordância com essa situação. Mesmo quando uma escola resolve não adotar essa prática – como é o caso particular da escola em que foi realizada esta pesquisa, como veremos no Capítulo IV – encontra-se a resistência dos pais, os quais insistem para que seus filhos repitam o ano, acreditando que só assim serão capazes de prosseguir com mais segurança nas séries seguintes.

Dessa maneira, constrói-se um estereótipo⁴ do aluno “brasiguai” extremamente negativo, que passa a ser considerado, antecipadamente, como aluno “fraco”. Por esse motivo, encontrei alunos que cursaram até o 4.º *grado* no Paraguai, que corresponde à 4.ª série do ensino fundamental no Brasil, e que recomeçaram na 1.ª série na escola brasileira (cf. Pires Santos, 1999). Muitos desses alunos abandonam a escola, por necessidade de trabalhar ou por se sentirem desmotivados. Outros ingressam nos projetos de aceleração oferecidos pelo Estado. Outros, quando já estão na quinta ou sexta série são incluídos na Correção de Fluxo⁵, porque estão fora da faixa etária para a série correspondente.

Todos esses fatos contribuem para que o aluno “brasiguai” desenvolva uma baixa-estima e construa para si uma identificação⁶ com o fracasso escolar. O que me parece mais preocupante é que o uso de mais de uma língua deveria ser visto como enriquecedor, principalmente para a região de fronteira e as possibilidades que esse conhecimento viabiliza em relação ao Mercosul.

Heller (1995) chama nossa atenção para o fato de que a institucionalização dos produtos culturais de um grupo dominante facilita a legitimação de uma língua

⁴ Bhabha (2001: 117) define estereótipo em termos de fetichismo (enquanto cena repetitiva em torno da problemática da castração – ausência/presença no âmbito do simbólico): “O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais”.

⁵ O Projeto “Correção de Fluxo” da Secretaria de Estado da Educação destina-se a corrigir a defasagem idade-série. Os alunos da quinta, sexta e sétima séries que ultrapassaram em dois anos ou mais a idade prevista para a série que estão cursando, passam a freqüentar uma turma multisseriada, no final da qual tornam-se aptos a freqüentar a 8.ª série, normalmente em uma turma especial, que recebe a denominação de “turma dos egressos”.

e/ou variedade de uma língua, que passa a representar simbolicamente os produtos culturais desse grupo como formas de conhecimento privilegiado (cf. Heller, 1995), dificultando a preservação da complexidade lingüística e cultural e comprometendo a construção de seus usuários. A escola acaba privilegiando os valores de um grupo majoritário, mas não garante a sua clientela de baixa renda a mobilidade social que lhe permita o acesso a esse grupo, intensificando as relações desiguais de poder. A língua se torna o ponto de cristalização mais evidente do poder, por ser um lugar privilegiado de dominação simbólica, sendo a interação no contexto escolar o lugar chave para a construção de identidades⁷ sociais e de relações desiguais de poder (vide Heller, 1996, 1999).

Focalizando basicamente o bilingüismo/multilingüismo canadense de um ponto de vista social e político, Heller (1989) discute os desafios para as ideologias dominantes que defendem o monolingüismo e que consideram o bilingüismo um problema a ser controlado. No entanto, o multilingüismo⁸ é parte da condição humana, tornando-se um lugar privilegiado para se desvendar a natureza e conseqüências das diferenças, permitindo que se liguem as experiências e práticas individuais com as dimensões das estruturas sociais. Os estudos sobre bi/multilingüismo, conectados com outras importantes áreas de atividades, principalmente com as políticas lingüísticas (aprendizagem e ensino), possibilitam uma revisão destas questões como processo social e não mais como questões técnicas.

Os fatos apresentados apontam para a necessária continuidade da pesquisa no cotidiano escolar. Embora o número de pesquisas no contexto escolar venha crescendo progressivamente, ainda há um grande espaço a ser percorrido para que possa reverter em benefício da educação. Esse espaço se torna mais evidente em relação aos estudos sobre a interação em contextos bi/multilíngües,

⁶ No capítulo VI discuto o conceito de identificação, antecipando, segundo Bhabha (2001: 87) que “identificação, como é pronunciada no desejo do Outro, é sempre uma questão de interpretação, pois ela é um encontro furtivo entre mim e um si-próprio, a elisão da pessoa e do lugar”.

⁷ O conceito de identidade será discutido mais detalhadamente no capítulo II. Antecipando o sentido em que está aqui sendo tomado, as identidades são construídas socialmente nas interações, resultando em identidades incompletas, fragmentadas, híbridas e em permanente fluxo (cf. Kleiman, 1998a; Signorini, 1998b; Maher, 1998; Cavalcanti, 2002; Moita Lopes, 2002, 2003; Sarup, 1996; Bhabha, 2001) entre outros.

⁸ Conforme Romaine (1995) poucos são os países no mundo que podem ser denominados monolíngües.

sendo que constituem área de concentração em somente um programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada, no Brasil (vide Cavalcanti, 1999).

No contexto sociolingüisticamente complexo do Oeste do Paraná, embora ainda em número reduzido, algumas pesquisas que focalizam o contexto escolar vêm-se concretizando (vide Pereira, 1999 a, 1999 b; Jung, 1997, 2003; Pires Santos, 1999, 2003; Borstel, 2003; Borstel & Doebber 2002, 2003).

Segundo Moita Lopes (2002: 16), “a escola é um dos espaços institucionais mais importantes para aprendemos a nos constituir como seres sociais e também para construirmos os outros”, o que significa dizer que também somos construídos pelos outros. Parece-me relevante, então, abordar a socioconstrução das identidades “brasiguaias” no contexto escolar e no contexto social mais amplo.

Espero que, ao estender o olhar sobre o cenário escolar de fronteira, possa contribuir para a compreensão das situações das minorias lingüísticas da região e talvez contribuir também para a reflexividade e formação continuada do professor. Conforme nos alerta Cavalcanti & Moita Lopes (1991: 134), o professor deveria ter, “como qualquer profissional, uma educação continuada que propiciasse sua auto-formação e que fosse oportunizada de várias maneiras, por exemplo, cursos de extensão, especialização e pós-graduação”.

É a partir das perspectivas apontadas acima que se coloca o objetivo desse trabalho: investigar, nas práticas discursivas, a construção das identidades “brasiguaias”. Considerando o objetivo proposto, coloca-se a seguinte pergunta de pesquisa:

a) Como as identidades “brasiguaias” são construídas e como essas construções são (in)visibilizadas na sociedade e na escola?

A pergunta maior se complementa nas subperguntas a seguir:

- a) Como são construídas as identidades “brasiguaias” pelos olhares do Outro?
- b) Como, através das próprias narrativas, os “brasiguaios” constroem suas identidades?

- c) Como são construídos os processos de (in)visibilização das identidades “brasiguaias” no contexto escolar e no contexto social mais amplo?
- d) Onde podem ser localizados os discursos cujas pistas contextualizadoras levaram às interpretações que motivaram a entrada no Paraguai e que agora estão pressionando para a volta?

Procurando responder às perguntas de pesquisa, esta tese está dividida em 4 capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar a (re)contextualização do cenário, o desenho e a metodologia de pesquisa, realizada com base nos fundamentos da Etnografia Escolar.

No segundo capítulo discuto o (re)direcionamento teórico fundamentado na Sociolinguística Interacional, na Análise Crítica do Discurso e na Etnografia Escolar. Considerando a interface da Linguística Aplicada, incorporo também discussões provenientes de outras áreas do conhecimento como Antropologia, Estudos Culturais, Filosofia e Sociologia. A finalidade desse arcabouço teórico é encontrar uma perspectiva de análise para abordar a construção das identidades “brasiguaias” no contexto escolar e no contexto social mais amplo.

A proposta do terceiro capítulo é apresentar os processos de construção e também de (in)visibilização das identidades “brasiguaias” a partir do olhar do “Outro”, tomando como base primeiramente num ‘plano aberto’, os olhares da mídia impressa e *on-line* e, posteriormente, ‘ajustando o foco’, a partir do olhar da escola, representada pela comunidade escolar.

Finalmente, no capítulo IV, apresento em ‘primeiro plano’, através das narrativas próprias, os processos de construção e (in)visibilização das identidades “brasiguaios” a partir dos olhares para si.

CAPÍTULO I – O cenário: desfazendo os nós, desvelando as pontas

Neste capítulo, estarei apresentando o cenário de pesquisa e os mecanismos/instrumentos utilizados para a geração de registros, tendo como referência teórica a Etnografia Escolar.

Antes, porém, com a finalidade de antecipar informações que possam contribuir para situar inicialmente os chamados “brasiguaios”, bem como para fornecer informações sobre a escolha do cenário, numa visão panorâmica procurarei (re)contextualizar e delimitar a pesquisa.

1. 1 (Re)contextualização e delimitação da pesquisa

As grandes e rápidas mudanças no mundo contemporâneo têm contribuído para novas configurações sociais, econômicas e políticas. Isso vem causando um impacto sem precedentes sobre a humanidade, que não encontra correspondência com a força unificadora, nem ancoragem em mitos como “um povo”, “uma etnia”, “uma nação”, “uma língua”, “uma cultura”. Como afirma Hall (2000: 62), “as nações modernas são, todas, híbridos culturais”. Para o autor, esses são efeitos dos processos de *globalização* que possibilitam novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais integrado e conectado. Mas, esses mesmos meios maciços que atravessam fronteiras e possibilitam o

contato, se concretizam apenas de forma parcial, contribuindo também para a separação, a marginalização, a exclusão.

Uma das conseqüências do processo global é justamente uma aceleração da dispersão das pessoas ao redor do mundo, em decorrência das mudanças em termos de bens, serviços e mercado de trabalho. Motivadas em sua maioria pelas necessidades econômicas, as pessoas têm-se deslocado principalmente para os países mais ricos. Mas, movimentos contrários também têm ocorrido. Prova disso é a intensa migração de brasileiros para o Paraguai nos anos 70, ocorrendo o deslocamento de um país em franco “milagre econômico”, para um país reconhecidamente pouco desenvolvido, o que não deixa de causar perplexidade. Com base no exposto, acredito ser possível antecipar que a aceleração dos processos migratórios em todo o mundo vem contribuindo para a formação de identidades complexas, marcadas pela instabilidade, pela descontinuidade, pelo deslocamento.

Os brasileiros que se deslocaram para o Paraguai têm duas origens distintas: 1. brasileiros oriundos da região Sul – em maior número⁹ sendo que representam aproximadamente 80% dos migrantes¹⁰; 2. brasileiros oriundos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste – grupo numericamente menos significativo. Muitos desses migrantes vieram primeiro para o norte e oeste do Paraná, para posteriormente fazer a entrada no país vizinho.

Aqueles oriundos da região Sul do Brasil, se caracterizam principalmente pela ascendência européia próxima (basicamente alemães, italianos). Geralmente são bilíngües (português e/ou alemão/italiano), têm um melhor nível técnico em práticas agrícolas e algum grau de escolaridade primária; no momento da

⁹ Não existe uma estatística oficial do número de brasileiros que migraram para o Paraguai porque muitos foram irregularmente. Parece-me também não haver interesse político em realmente oficializar estes números. Mas, acredita-se que seja em torno de 500 mil – informação fornecida informalmente pelo Consulado Brasileiro no Paraguai – embora essa estimativa sofra uma grande variação, havendo dados oficiosos que afirmem girar em torno de 1 milhão – conforme a reportagem “Brasil: migrações internacionais e identidade”, presente no site <http://www.comciencia.br/reportagens/migra%E7%F5es/migr10.htm>, acesso em 29/04/03. Assim, não é possível também precisar o número de migrantes procedentes da Região Sul do Brasil, nem daqueles procedentes das Regiões Norte, Nordeste e Sudeste. No entanto, nas narrativas, há sempre referência a um número mais elevado de descendentes de alemães e italianos vivendo no Paraguai.

¹⁰ Dado fornecido informalmente pela Pastoral da Migração-Foz do Iguaçu.

Migração, levaram em geral, capital para adquirir lotes ou pagar arrendamento; possuíam também algum maquinário e efetuaram o deslocamento quase sempre em grupo.

Os brasileiros oriundos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste apresentam como características principais: baixa escolaridade com elevado grau de analfabetismo; têm como língua materna o português; geralmente possuíam condição de assalariado ou trabalhador volante antes da migração, mantendo as mesmas funções no Paraguai. Mesmo entre aqueles que conseguiram algum progresso financeiro no país vizinho, conforme veiculado pela mídia impressa e *on-line*, pela Pastoral da Migração em Foz do Iguaçu e pelas entrevistas realizadas por mim com “brasiguaios” que retornaram, grande número perdeu todos os seus bens por serem mais vulneráveis às arbitrariedades praticadas contra os brasileiros.

Embora ainda exista um número considerável de brasileiros no país vizinho, a partir do final da década de 80 em diante, grande número¹¹ dos migrantes brasileiros no Paraguai tem retornado ao Brasil, movidos pelos complexos mecanismos políticos, sociais e econômicos que envolvem os processos de migração e os complexos processos de desenraizamento dos pequenos produtores de ambos os países – e que serão analisados no Capítulo IV.

É importante lembrar que, fazendo referência a dois grupos como se tivessem fronteiras definidas, não pretendo desconsiderar a heterogeneidade inter/intra grupo bem como a complexidade que os constitui. Em outras palavras, não pretendo estabelecer as características apontadas como sendo partilhadas por todos os membros dos dois grupos, pelo contrário, pretendo considerar que, dado o processo histórico, social e político da constituição dos “brasiguaios”, as “bordas e fronteiras” (cf. Signorini, 1998c:143) se diluem, se inter cruzam, se interpenetram, se sobrepõem. A apresentação de dois grupos distintos tem por finalidade buscar, numa visão panorâmica sobre suas procedências e características antes e durante a migração, uma explicação para duas questões referentes aos

¹¹ Como não existem dados estatísticos oficiais nem sobre os deslocamentos dos brasileiros para o Paraguai, nem sobre o retorno, a afirmação de que um ‘grande número’ tem retornado baseia-se nas informações veiculadas pela mídia impressa e *on-line*, nas informações obtidas informalmente com o MST, nos registros realizados por mim em difentes escolas da região.

“brasiguaios” que retornaram ao Brasil cruzando a Ponte da Amizade : a) os motivos que levaram os migrantes provenientes das regiões Norte, Nordeste e Sudeste a primeiramente fazerem o caminho de volta para o Brasil; b) as motivações para que esses migrantes se fixassem preferencialmente em Foz do Iguaçu, enquanto aqueles que na época da migração se deslocaram da região Sul do Brasil, geralmente deram preferência às cidades vizinhas.

O que se tem evidenciado nos dados é que os primeiros, continuando a manter no Paraguai o trabalho assalariado e/ou arrendamento e também tendo se prestado basicamente ao desmatamento e preparação da terra, tornaram-se mais vulneráveis às mudanças políticas ocorridas naquele país, como veremos com maiores detalhes no capítulo IV, a partir das narrativas dos próprios “brasiguaios”.

Quanto à escolha de permanecerem em Foz do Iguaçu ao retornarem, o que se tem evidenciado é que os migrantes oriundos das regiões Norte, Nordeste e Sudeste brasileiras, entre outros motivos possíveis, se deve tanto às características desses migrantes antes da migração, quanto pelas peculiaridades da cidade que a diferenciam das demais do Oeste do Paraná: a) peculiaridades geográficas – primeira cidade da fronteira Brasil/Paraguai para aqueles que fazem o caminho de volta pela Ponte da Amizade, tornando-se a melhor opção para os que retornam sem nenhum recurso financeiro próprio, para os quais torna-se quase impossível prosseguir viagem; b) peculiaridades sócio-econômicas – a exploração dos recursos turísticos (principalmente as Cataratas do Iguaçu e a Usina de Itaipu), o que incentivou a formação de uma forte rede hoteleira; o intenso comércio na fronteira, que gera inclusive um grande número de trabalhos informais para mão de obra sem qualificação, fazendo crer na possibilidade de progresso e emprego fácil; a localização na fronteira, aliada ao crescimento intenso – a cidade passou de 39.000 habitantes em 1974 para 250.000 em 1999, procedentes dos mais diversos países e das diferentes regiões brasileiras. Com o conseqüente agravamento dos problemas sociais, a cidade passou a ser considerada um local pouco seguro, principalmente pelas pessoas que se deslocam da zona rural, sendo evitada por aqueles que ainda têm alguma escolha.

Já as cidades vizinhas a Foz do Iguaçu têm como principal atividade econômica a agricultura e a pecuária, constituindo-se em municípios de pequeno porte, com grande número de moradores na zona rural. A escolha dos migrantes provenientes da região Sul por essas cidades parece se dever ao fato de, entre eles, muitos terem algum recurso para reiniciar suas vidas nesses municípios, que praticamente não oferecem opções de trabalho. São procuradas também por aqueles que ainda mantêm suas terras no Paraguai, para onde se deslocam periodicamente. Com base em entrevistas informais realizadas com moradores, posso dizer que essas cidades, que tiveram como fundadores principalmente descendentes de alemães e italianos, ainda conservam as tendências de suas origens, acolhendo principalmente aqueles com as mesmas ascendências.

Os “brasiguaios” que optaram por se instalarem nessas cidades, muitas vezes deixaram vínculos de amizade ou parentesco antes da migração para o Paraguai, até mesmo retornando periodicamente para visitas ou por problemas de saúde, mantendo laços que foram mais facilmente reatados e que facilitaram a readaptação após o regresso.

Não se pode esquecer que no Paraguai esses brasileiros desenvolviam principalmente atividades agrícolas e viviam na zona rural ou em pequenas cidades com economia basicamente agrícola. Acredito então ser possível levantar a hipótese de que os “brasiguaios” que retornaram para essas cidades sofreram um menor impacto quanto ao *continuum* rural/urbano (ver Bortoni-Ricardo: 1984).

Pelos motivos apresentados acima, levanto a hipótese de que seria encontrada nas cidades vizinhas uma realidade multilíngüe/multicultural diferenciada daquela que serviu como base para minha pesquisa anterior (cf. Pires Santos: 1999).

É preciso considerar, ainda, que este é um outro momento histórico na volta dos “brasiguaios”, principalmente considerando o contexto escolar. Não se pode ignorar que têm ocorrido mudanças significativas nas políticas educacionais como, por exemplo, a adoção dos diferentes mecanismos de aceleração da escolaridade para aqueles alunos que estão fora da faixa etária para as séries que devem cursar. As políticas governamentais, influenciadas pelos comprometimentos políticos do país na busca da inserção num espaço global e

conseqüente democratização da escolaridade, exigem mecanismos que busquem elevar rapidamente o índice estatístico de alfabetizados, embora em termos qualitativos este objetivo esteja longe de ser alcançado, como comprovam os resultados de pesquisas na área, amplamente divulgados pela mídia, por exemplo.

No entanto, paradoxalmente, as políticas educacionais de aceleração têm favorecido os alunos “brasiguaios” como, por exemplo, o projeto de Classificação, que fornece mecanismos que inibem a colocação destes em séries anteriores àquelas já cursadas no Paraguai, ocorrência anteriormente freqüente, embora já houvesse respaldo legal para impedir esta prática. Permitem também que o aluno em defasagem série/idade possa ser reavaliado a qualquer momento, podendo assim cursar a série para a qual está apto. No entanto, estou ciente de que o processo de classificação pode se tornar uma “faca de dois gumes”, ou seja, pode ser utilizado apenas para uma progressão em termos numéricos. Vai depender de como a escola se propõe a desenvolver esse projeto.

Além da possibilidade de encontrar nas cidades vizinhas um cenário escolar diferenciado daquele focalizado na pesquisa anterior (*op. cit.*), outro fato que me motivou a estender a pesquisa para as cidades vizinhas foi perceber que, após um distanciamento do primeiro momento de pesquisa e o contato com outros encaminhamentos teóricos, uma lacuna que mereceria ser investigada e que motivou a elaboração da presente pesquisa, foi o conceito de identidade essencialista implícito na pesquisa anterior (*op. cit.*), que acabou dando uma visão de homogeneidade aos “brasiguaios”. Abordar essa questão talvez possa trazer alguma contribuição para a educação porque, como afirmam Heller (1996) e Moita Lopes (2002, 2003a, 2003b), as escolas assumem um papel chave na produção e reprodução das identidades sociais e das relações desiguais de poder, sendo essencial examinar as práticas discursivas e ideológicas na vida diária da escola.

Sendo assim, estender o olhar sobre o contexto escolar das cidades próximas talvez possa trazer algum benefício tanto para os alunos participantes da pesquisa como para a formação do professor, para quem a realidade escolar

parece ser sempre monolíngüe (cf. Cavalcanti, 2001), já que seguem (ou são induzidos a seguir) a mesma perspectiva das políticas educacionais oficiais.

Para dar prosseguimento à concretização do olhar sobre o novo cenário, desviarei momentaneamente o foco para a escolha de uma abordagem etnográfica para a metodologia de pesquisa.

1. 2 Etnografia Escolar

A pesquisa etnográfica/interpretativista/qualitativa, amplamente utilizada na antropologia, vem ocupando um lugar de relevância para a investigação do cotidiano escolar, justamente porque, ao contrário de abordagens que se utilizam de *corpus* que simula situações, propõe o estudo de situações da '*vida real*' ou do *contexto social 'natural'* (aspas do autor) (cf. Ely *et alii*, 1991).

Conforme argumentam Erickson (1985, 1988, 1989, s.d.), Mason (1997) Emerson, Fretz & Shaw (1995), Baszanger & Dodier (1998), entre outros, algumas questões desenvolvidas em um processo de pesquisa seriam mais bem tratadas por meio da pesquisa interpretativista como, por exemplo, as situações em que haja ocorrências de caráter específico e não geral ou quando for necessário levar em conta a opinião dos atores sociais em seu papel social e princípios culturais, considerando-se os significados locais que os acontecimentos têm para as pessoas envolvidas. Nessa perspectiva, o objeto de pesquisa social interpretativista é a ação, não o comportamento. O ator, na sociedade, leva em conta o ambiente e as pessoas para dar significado às ações, imputando a estas significados simbólicos e, a partir daí, interpretando suas próprias ações. Como as ações se baseiam na escolha da construção do sentido, ou seja, resultam de escolhas humanas, estão sempre abertas às possibilidades de mudança no significado da interpretação. A tarefa do pesquisador é, então, construir de que modo as formas locais e não-locais de organização social e a cultura se relacionam com as atividades de determinadas pessoas ao fazerem escolhas e conduzirem a ação social juntas.

A produção de sentido se cria e se permuta numa relação do indivíduo com o grupo e do grupo com o exterior. Isto quer dizer que a noção do social é central na pesquisa de campo. As interpretações são a causa de uma seqüência de ações e reações sociais, constituindo o resultado de escolhas feitas em elos sucessivos na corrente da interação social. O pesquisador deve estar atento para descobrir os elementos que compõem os sinais – tanto as representações de mundo quanto os recursos lingüísticos e paralingüísticos que estão disponíveis em contato com o ambiente – e os objetivos que as pessoas mobilizam nas interações com outras pessoas e também com o mundo (cf. Basznger & Dodier, 1998).

De um ponto de vista da investigação interpretativista, então, Erickson (1985: 5) propõe como teoria e método de pesquisa para o contexto escolar,

“... combinar uma análise dos detalhes sutis de conduta e significado na interação social cotidiana com uma análise do contexto societal mais amplo – o campo das mais amplas influências sociais – no qual tem lugar a interação face-a-face”^{12, 13}.

De acordo com essa perspectiva, a investigação interpretativista tem também como objeto de interesse a investigação educacional (vide Heath, 1982; Cazden, 1989; Erickson, 1987, s.d.; Bortoni-Ricardo 1993, 1999; Moita Lopes, 1999, 2002, 2003; Heller, 2000; Cavalcanti 1996, 2003; Maher, 1998; Kleiman, 1998; entre outros), fundamentalmente as atividades seletivas nas escolas, cujas conseqüências são o baixo rendimento escolar dos alunos pertencentes às minorias sociais e culturais. Considerando as diferenças culturais e sociais, Erickson (1987) e Bortoni-Ricardo (1993, 1999) nos alertam para a necessidade de uma pedagogia culturalmente sensível (cf. Ladson-Billings, 1990; Osborne, 1996) em que é necessário conscientizar o aluno em relação às diferenças, no entanto, sem que o estilo de comunicação das crianças seja visto de forma negativa, evitando assim provocar a resistência por parte destas.

¹² Tradução de: “... to combine close analysis of fine details of behavior and meaning in everyday social interaction with analysis of the wider societal context – the field of broader social influences – within which the face-to-face interaction takes place”.

¹³ As traduções das citações cujas bibliografias aparecem em inglês foram realizadas por mim.

Assim, para saber mais sobre o cenário escolar, os métodos interpretativos são apropriados principalmente quando se pretende conhecer também o que está acontecendo fora da sala de aula, considerando-se as perspectivas dos significados de atores específicos. Torna-se possível então, por meio do conhecimento dos detalhes da prática concreta, conhecer os *significados locais* (grifos do autor: p. 9) que os acontecimentos têm para as pessoas que deles participam. Abre-se a possibilidade, assim, para que se torne visível, “a *invisibilidade da vida cotidiana*” (grifos do autor) (cf. Erickson, 1989: 200).

Não se pode esquecer, portanto, da necessidade de se compararem esses conhecimentos locais com outros modos de organização social mais ampla com os quais estão relacionados.

Além disso, como bem lembram Denzin & Lincoln (1998:24), uma contribuição dos pós-modernistas e pós-estruturalistas para a pesquisa qualitativa (interpretativista) é a constatação de que os sujeitos ou indivíduos nem sempre são capazes de fazer explicações sobre as suas ações ou intenções. Como não existe uma janela aberta através da qual se possa olhar o interior de um indivíduo, o pesquisador deve dispor de uma série de métodos interpretativos interconectados para compreender a grande quantidade de experiências que está sendo focalizada. Nas palavras dos autores:

“Não existem observações objetivas, somente observações socialmente situadas no mundo do observador e do observado. Sujeitos, ou indivíduos, raramente são capazes de dar explicações completas sobre suas ações ou intenções; todos podem oferecer relatos, ou histórias, sobre o que eles fazem e por que.”¹⁴

Também discutindo a importância do método na pesquisa etnográfica, Agar (1980/1996: 14) afirma que o método refere-se “ao processo de pesquisa”. Sendo assim, o método remete “sempre à *questão da autoridade*” (grifos do autor) do etnógrafo. Antigamente o etnógrafo trabalhava sozinho e, quando retornava, construía uma imagem do grupo focalizado, procurando atender a seus interesses profissionais, sem questionar a validade daquele trabalho para as pessoas

envolvidas; ou ainda, o que o etnógrafo havia feito lhe dava o direito a uma ampla autoridade. Muitas vezes, o pesquisador não relatava o processo da pesquisa, nada informando sobre como o estudo havia sido efetivado ao longo do tempo, nem sobre o que realmente acontecera. Para Agar, o método tem como objetivo justamente relativizar a autoridade do pesquisador. Para isso, o método deve se tornar público para que outros – membros do grupo, colegas ou outro leitor interessado – possam avaliar as asserções que o pesquisador faz.

Segundo o mesmo autor, são três as características chaves de um trabalho etnográfico, que resumo a seguir.

1. “Estar lá”. As informações que interessam ao pesquisador devem ser de primeira mão. Assim, através da observação participante pode-se estabelecer relações com as pessoas, envolver-se com as atividades diárias que elas desenvolvem e observar o que está acontecendo.
2. Em segundo lugar, perceber que podem surgir alguns acontecimentos inesperados nas atividades diárias de um grupo que não se compreende. A esses problemas incompreensíveis o autor denomina *pontos ricos*, que são assinalados por palavras ou ações. Esses pontos são o material cru, os registros da etnografia e permitem ao pesquisador entender que suas suposições sobre o mundo podem não ser as mesmas de um outro grupo, indicando também o distanciamento que pode haver entre dois mundos.
3. Quando pontos ricos acontecem, levam o etnógrafo a assumir a coerência dos acontecimentos e construir molduras inspiradas nesses pontos, que se tornam a chave para a compreensão de outros pontos ricos. A coerência não é funcional nem significa ausência de contradição ou ambigüidade. O etnógrafo assume, então, que esses pontos não são irracionais nem desorganizados, mas que ele não é competente para compreendê-los.

“Há, você assume, um ponto de vista, um modo de pensar e agir, um *contexto* (grifo do autor) para a ação, de modo que o ponto rico faça

¹⁴ Tradução de: “There are no objective observations, only observations socially situated in the worlds of the observer and the observed. Subjects, or individuals, are seldom able to give full explanations of their actions or intentions; all they can offer are accounts, or stories, about what they did and why”.

sentido. Nosso trabalho, como um etnógrafo, é descobri-lo, modelá-lo de algum modo, e verificar o modelo nas palavras e ações subseqüentes do grupo.”¹⁵

A esse método Agar (1980/1996: 35) dá o nome de etnografia abdutiva – segundo o autor, termo inventado por Charles Peirce – que significa a construção imaginativa “sobre a modificação ou desenvolvimento de molduras que explicam pontos ricos”¹⁶.

O mesmo autor argumenta, então, que a condição mais importante para que um trabalho seja abduutivo, é ser capaz de produzir novos conceitos que aproximem o pesquisador do mundo que é objeto da pesquisa, ficando garantida a aceitação da experiência do grupo focalizado. Essa perspectiva de trabalho possibilita relativizar a autoridade do pesquisador e também redimensionar sua responsabilidade em relação aos outros, que assim passam a ser considerados como politicamente ativos. Além de considerar as circunstâncias pessoais e políticas da pesquisa, permite olhar para um grupo como parte de um mundo diversificado, para o qual é impossível estabelecer fronteiras precisas. Indo mais além, preenche o estudo com “vida” (aspas minhas).

Uma outra condição é a *sobredeterminação maciça do padrão* (*massive overdetermination of pattern = MOP*). Considerando-se todo o material que se avoluma durante a pesquisa – os registros da observação participante, bem como outras formas de expressão como os desenhos de espaços públicos e privados, recursos históricos populares ou acadêmicos, conversações e colaborações de colegas, etc. – o etnógrafo constrói uma variedade de segmentos (*strips*) ¹⁷através de uma série de dados. Assim, seguindo as orientações para a realização de um estudo etnográfico, utilizei esses

¹⁵ Tradução de: “There is, you assume, a point of view, a way of thinking and acting a *context* for the action, in terms of which the rich point makes sense. Your job, as an ethnographer, is to find out what it is, model it in some way, and check the model out in the subsequent words and actions of the group”.

¹⁶ Tradução de : “...about the modification or development of frames that explain rich points”.

¹⁷ Segundo Agar (1980/1996: 33), tecendo analogia com os filmes, Erving Goffman ampliou o uso do termo “strips”, que passou a significar, na antropologia, “dados etnográficos, strips de experiência, segmentos de uma entrevista ou seqüência de comportamento encontrado na observação participante ou em passagens em um filme ou documento de arquivo”.

procedimentos tanto para a geração de registros como para a preparação e análise dos registros.

Ainda segundo o autor, uma “boa” etnografia, então, é aquela que surpreende o leitor com novos conceitos e novos modelos para explicar uma variedade de informações, de maneira inesperada. Quanto maior o número e variedade de segmentos que o modelo explica, mais maciçamente sobredeterminado ele é. Embora não haja uma linha mágica para determinar se um trabalho é mais ou menos etnográfico, a MPO pode auxiliar na configuração da etnografia.

Um outro aspecto que Ely *et alli* (1991: 108) enfatizam é que a pesquisa qualitativa é excelente não apenas para investigar o mundo, mas também como uma metáfora para a exploração de nós mesmos:

“Ocasionalmente nós piscamos e perdemos alguma coisa importante. Frequentemente, entretanto, com o tempo e a experiência, desenvolvemos percepção aguda e penetramos profundamente nas vidas que estamos estudando. Notamos a idiosincrasia e observamos o mundano. Tentamos registrar isto. Somos os primeiros instrumentos, mas não somos frios, instrumentos automatizados. Como seres humanos com entusiasmo e sentimento, nossa pulsação ressoa com a batida do coração dos participantes da pesquisa. Enquanto tentamos manter distância e perspectiva, também somos responsáveis em relação ao que vemos e ouvimos. O que vemos e ouvimos pode vir ao encontro de nossas experiências, crenças, talvez ainda de nossos princípios morais. Nós podemos simpatizar, sentir empatia, nos identificarmos. Podemos experimentar amor, ódio, medo, cobiça, angústia.”¹⁸

Para os autores, o aspecto emocional está sempre presente quando nos dispomos a desenvolver uma pesquisa etnográfica, sendo necessário aprendermos a conviver com nossas inseguranças emocionais, já que nossos pensamentos e sentimentos são aspectos e partes do quadro total. Realmente, não se pode desconsiderar a natureza interativa do processo de pesquisa, o que

¹⁸ Occasionally we blink and miss something important. Frequently, however, with time and experience we develop a sharpened perception and penetrate deeply into the lives we are studying. We note the idiosyncratic and observe the mundane. We attempt to record it all. We are the primary instruments, but we are not cool, automatized instruments. As human beings with warmth and feeling, our pulses resonate with the heartbeat of our research participants. While we try to maintain distance and perspective, we, too, have personal responses to what we see and hear. What we see and hear may run counter to our experience, beliefs, perhaps even our moral principles. Or we sympathize, empathize, identify. We may experience love, hate, fear, lust, *angust*”.

nos leva a considerar que, de algum modo, nós afetamos o cenário, sendo necessário considerar também, e principalmente, as questões éticas.

Erickson (1988) nos alerta para o fato de que questões de ética devem ser consideradas quando realizamos comentários interpretativos e descrições gerais, para que não coloquemos os participantes da pesquisa em risco. O autor sugere como meio de minimizar o risco e embaraço em relação aos participantes, a opção por solicitar a um destes que faça uma revisão do desenho da pesquisa e/ou apresentar a análise dos dados primeiro para os participantes. Outra maneira é ter a pesquisa revisada por colegas pesquisadores.

Considerando as sugestões apresentadas pelo autor (*op. cit.*) e levando em conta também que a escola pública já passa por uma desqualificação, em particular a escola em foco, que sofre uma estigmatização por parte da sociedade circundante, procurei estar atenta às questões éticas, partilhando com a comunidade escolar os resultados dos registros à medida que eram gerados. Participei ainda de seminários oferecidos pela Dra. Profa. Marilda do C. Cavalcanti, como parte dos créditos para curso de Doutorado, com a finalidade de apresentar tanto a geração dos registros como as análises preliminares, momentos em que sempre tive valiosas contribuições para a concretização do meu trabalho. Além disso, a apresentação parcial das análises em congressos, bem como a publicação em revistas especializadas, levaram-me à reflexividade e trouxeram importantes contribuições. Estarei também, após a refacção da versão preliminar da tese, encaminhando uma cópia para que os participantes possam fazer as sugestões/correções que acharem necessárias nas análises e interpretações realizadas por mim

O respeito pela dignidade e privacidade dos participantes e a preocupação com o cuidado em tornar público – para os membros do grupo, colegas e leitores interessados – contribuem para relativizar a autoridade do pesquisador e para que se tenham resultados confiáveis.

É importante lembrar ainda que, embora a pesquisa etnográfica tenha suas origens na antropologia, ao longo do tempo tem-se ampliado consideravelmente

com a contribuição de várias áreas de estudo. Sendo assim, há que se enfatizar a característica transdisciplinar do método interpretativista, o que amplia as possibilidades de análise. Como afirmam Denzin e Lincoln (1998: 3),

“a *pesquisa qualitativa* (grifos do autor) é um multimétodo em foco, envolvendo uma abordagem interpretativa, naturalística, do objeto pesquisado. Isto significa que a pesquisa qualitativa estuda as questões em seus cenários naturais, tentando fazer sentido, ou interpretando o fenômeno em termos dos significados que as pessoas constroem para si. A pesquisa qualitativa envolve o emprego e o conjunto estudado de uma variedade de material empírico – estudo de caso, histórico, interação e textos visuais – que descrevem a rotina e momentos problemáticos e significativos nas vidas individuais. Conseqüentemente, a pesquisa qualitativa dispõe de uma ampla série de métodos interconectados, esperando sempre centrar-se no objeto de pesquisa em mãos.”¹⁹

A perspectiva da pesquisa qualitativa enquanto método múltiplo – ou triangulação – que tanto pode ser construída na análise dos dados quanto na fundamentação teórica, busca uma compreensão em profundidade dos fenômenos abordados, funcionando como uma estratégia para adicionar rigor, amplitude e profundidade à investigação (*op. cit.*), embora nunca possa capturar a realidade objetiva.

Para os autores, o pesquisador é um *bricoleur*²⁰ e a pesquisa interpretativa é uma *bricolagem*, ou seja, o resultado da pesquisa corresponde a uma criação densa, complexa, reflexiva que representa as imagens do pesquisador ao construir compreensões e interpretações do mundo ou fenômeno sob análise. É importante lembrar então que, ao final das análises, as conclusões a que chega o pesquisador não são nunca fixas nem finais. Sendo as interpretações qualitativas construções do pesquisador, cabe a ele saber que ciência é poder e, por isso, os resultados da pesquisa têm implicações políticas.

¹⁹ Tradução de: “Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researches study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials – case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interaction, and visual texts – that describe routine and problematic moments and meanings in individuals’ lives.

²⁰ Denzin & Lincoln (1998: 3) empregam o termo *bricoleur* no mesmo sentido que lhe atribui Lévi-Strauss “Um *bricoleur* é um ‘pau-para-toda-obra’ ou um profissional do tipo *faça-você-mesmo*” (grifo meu); Denzin & Lincoln (*op.cit.*) se valem da conceituação conforme Weinstein & Weinstein (1991: 161) segundo a qual: “a solução (*bricolagem*) é o resultado do método do *bricoleur*, é uma [emergente] construção”.

Como o trabalho que se pretende desenvolver nesta pesquisa está diretamente relacionado com a compreensão do contexto de sala de aula em relação com o contexto social mais amplo em que a escola está inserida, a pesquisa etnográfica se coloca como uma visão privilegiada, porque “realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social” (cf. Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). Portanto, nesse tipo de pesquisa, que também trabalha com triangulação, ou seja, permite que os dados sejam olhados por diferentes observadores de diferentes locais ou pontos de vista, bem como possibilita o diálogo com várias áreas do conhecimento, fica contemplada a rigorosidade e sistematicidade da investigação, ao levar em conta várias subjetividades.

Portanto, a perspectiva interpretativista apresenta-se de fundamental importância para a geração de dados e realização da análise na presente pesquisa.

1. 3 O desenho da pesquisa

Ao iniciar a pesquisa de campo, busquei estender um olhar panorâmico sobre as escolas de diversos municípios da região, com a finalidade de verificar a real existência de alunos “brasiguaios”. A geração de registros foi realizada no período de 11 de abril de 2001 a 20 de outubro de 2002. Num primeiro momento, visitei escolas em três municípios, no perímetro urbano e no rural.

Primeiramente, fiz contato com os órgãos oficiais, para obter as devidas informações e principalmente para evitar mal-entendidos que pudessem dificultar minha pesquisa. Em todos os municípios visitados e demais distritos ou comunidades, encontrei alunos “brasiguaios”. Nesse primeiro contato ficou evidente que era de consenso um estereótipo negativo desses alunos, considerados problemáticos por não terem um conhecimento adequado da língua portuguesa e também por não terem visto anteriormente os conteúdos programáticos das séries que deveriam cursar no Brasil. Ouvei até mesmo relato de professores que se julgavam injustiçados porque recebiam em sua turma mais alunos “brasiguaios” que outros colegas de trabalho.

Um relato revelador do estereótipo negativo desses alunos foi o de uma professora que, em conversa informal, disse ter-se surpreendido porque um aluno “brasiguai” apresentava excelente desempenho, destacando-se dos demais. Segundo ela, este era um caso inusitado.

Durante esse primeiro contato, um fato curioso me chamou a atenção. Ao chegar a uma das cidades visitadas, inicialmente me dirigi à representante do órgão oficial competente daquele município, a documentadora²¹ do Núcleo Regional de Educação–SEED, cuja sede fica em Foz do Iguaçu, com a finalidade de localizar as escolas da cidade e principalmente trilhar um caminho ético para a realização da pesquisa. Dessa maneira, estaria evitando um contato direto com as escolas que tanto poderia ser visto como menosprezo em relação à hierarquia oficial, como também poderia fechar as portas da escola para minha entrada, se esta se julgasse ameaçada pela presença de uma pesquisadora sem o conhecimento/consentimento dos órgãos competentes.

Ao chegar até a documentadora e explicar o motivo da minha visita e o objetivo da pesquisa, apresentando também uma cópia do meu projeto, fui por esta informada que poderia me dirigir a uma escola específica, porque os alunos “brasiguaios” só se matriculavam lá. Perguntei o motivo dessa escolha e a informação que recebi é que outras escolas já tinham suas vagas preenchidas com os alunos provenientes das séries iniciais do ensino fundamental das escolas municipais e que só aquela escola apresentava vagas.

O fato de somente aquela escola estadual do perímetro urbano²² receber alunos que haviam vindo do Paraguai pareceu-me caracterizar um *ponto rico* (cf. Agar, 1980/1996), o que instigou a minha curiosidade no sentido de compreender o que estava acontecendo. Resolvi, então, focalizar a minha atenção naquela escola em específico, no período de 17 de agosto de 2001 a 20 de outubro de 2002. Durante

²¹ Como são vários os municípios que ficam sob a responsabilidade do Núcleo Regional de Educação-SEED, cuja sede fica em Foz do Iguaçu, as demais cidades têm uma “documentadora”, com a finalidade de intermediar os assuntos educacionais do município, mais precisamente aqueles que são de competência do Estado, ou seja, de 5.^a a 8.^a séries do ensino fundamental e do ensino médio.

²² Em visitas a outras três escolas de 5.^a a 8.^a séries do mesmo município, mas na zona rural, também encontrei um número significativo de alunos “brasiguaios”.

esse período, eu intercalava a geração de registros, as aulas e os seminários das disciplinas do curso de doutorado, dias em que me ausentava das escolas.

Como, antes de entrar nessa escola, já houvesse iniciado os registros de campo numa escola municipal de 1^a. a 4^a. série da zona rural, preferi fazer observação simultânea nas duas, alternando os dias da semana em cada uma. A motivação para esse procedimento foi uma tentativa de melhor visualizar a situação dos alunos “brasiguaios” no município.

A partir de 02 de fevereiro de 2002, quando reiniciaram as aulas do ano letivo, passei a espaçar mais as visitas às escolas, ficando de 1 a 2 dias em cada uma e mais tarde me fixei na segunda escola. A apresentação e análises dos registros se limitam àqueles realizados na escola estadual de 5^a. a 8^a. série, que fica no perímetro urbano.

A cidade²³ em que fica a escola, localizada no Oeste do Paraná, tem 26.432 habitantes²⁴, sendo 14.260 na zona urbana e 10.172 na zona rural. Colonizada principalmente por gaúchos e catarinenses descendentes de alemães e italianos, que para a região se deslocaram em 1948, levados pela Colonizadora Gaúcha Ltda., tem a economia baseada principalmente na agricultura e pecuária.²⁵ A atividade de turismo atualmente vem sendo também incentivada, com a construção de áreas de lazer ao redor do lago de Itaipu, formado com a inundação do rio Paraná para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Por ter parte de suas férteis terras inundadas para a construção da barragem, o município recebe *royalties*²⁶ da Usina, o que tem contribuído para que se façam investimentos também na área de educação, embora a responsabilidade do município se limite às quatro primeiras séries do ensino fundamental, cabendo ao Estado o gerenciamento da educação a partir da 5.^a série.

²³ Como o município só tem 3 escolas estaduais no perímetro urbano, preferi não nomear a escola em foco, para garantir o anonimato.

²⁴ Dados disponibilizados no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?nomemun>, acesso em 13/02/2004.

²⁵ Dados disponibilizados no site <http://www.citybrazil.com.br/br>, acesso em 10/10/2003.

²⁶ *Royalties* são indenizações pagas pela Usina Hidrelétrica de Itaipu aos municípios que tiveram parte de suas férteis terras inundadas para a construção da barragem.

A escola, que atende da 5.^a à 8.^a série do ensino fundamental, conta com aproximadamente 800 alunos, distribuídos pelo período matutino e vespertino. Até o momento em que foram levantados os dados para a presente pesquisa, a escola não funcionava no período noturno. Mas, já havia um projeto em andamento para a implantação de curso noturno para atender ao ensino médio.

O alunado da escola é composto principalmente por crianças provenientes de famílias pobres da zona rural ou da periferia, mais especificamente, pelas comunidades que ficam às margens ou no final das linhas de ônibus denominadas “Coloniais”, cuja finalidade é justamente fazer os trajetos entre perímetro urbano e zona rural. A escola é também a única do município que recebe alunos provenientes de famílias atendidas por programas sociais municipais, estaduais e federais, e ainda educação especial, conforme informação da escola que me forneceu os números aproximados: 50 famílias nos programas municipais “Renda Mínima” e “Viva Melhor”; 30 famílias no programa estadual “Da rua para a Escola”; 20 famílias no programa federal “Bolsa Escola”²⁷.

Na escola em foco havia aproximadamente 25 alunos “brasiguaios” na época em que foram elaborados os registros, distribuídos por diferentes séries e diferentes turmas, tanto no período vespertino como no matutino.

A imprecisão do número de alunos “brasiguaios” se deve aos seguintes fatos: a) muitos alunos passaram anteriormente por outras escolas ao regressar ao Brasil – em escolas de 1.^a a 4.^a séries e/ou em outras cidades – onde regulamentaram a documentação, não sendo possível identificá-los na secretaria, a não ser examinando os documentos de todos os alunos – medida desnecessária para os objetivos aqui propostos; b) outros, por estarem há muito tempo na escola, não são mais lembrados como alunos que vieram do Paraguai; c) mesmo fazendo um levantamento na sala de aula, perguntando diretamente aos alunos, como a tendência é buscar a invisibilidade, com certeza não se teria o número exato – embora, como já realizado anteriormente em outras escolas, esse procedimento tenha revelado um número bem mais alto que o número oficial; d) estendendo-se

²⁷ Conforme consta no projeto da escola intitulado “Projeto de Combate à Evasão e Repetência”, que será apresentado com maiores detalhes no capítulo III.

a denominação “brasiguaios” a todos que moraram no Paraguai, independente de terem estudado lá ou não, também se terá outro número; e) como o presente trabalho pretende focalizar o processo e não o produto, ou seja, tem como objetivo olhar como são construídas e como são (in)visibilizadas as identidades “brasiguaias” no contexto escolar e no contexto social mais amplo, optei por enfocar os alunos que haviam chegado mais recentemente ao Brasil e que haviam estudado no Paraguai.

Embora durante todo esse tempo eu procurasse conversar informalmente com todos os participantes da pesquisa, registrando essas conversas em diário de campo, as entrevistas gravadas em fita cassete, foram realizadas com o diretor em 27/08/2002 e no dia 10/10/2002 com as professoras, supervisoras e secretárias.

Entre os profissionais da educação a escola contava, na época da geração de registros, com 1 diretor, 3 orientadoras educacionais (que também exerciam o cargo de professoras), 18 professoras e 1 professor. As entrevistas foram realizadas com o diretor, as orientadoras educacionais e as professoras que estiveram disponíveis no dia do Conselho de Classe²⁸, em 10 de outubro de 2002.

O diretor, as professoras e professor e as orientadoras educacionais, todos com curso superior e em grande número com cursos de especialização, em sua maioria eram efetivos no Estado por concurso público, alguns trabalhando na escola desde sua fundação, havendo entre eles 3 que faziam parte da mesma família. Todas as professoras e o diretor são antigos moradores do município, havendo também aquelas professoras que residem na zona rural, nas chamadas Comunidades. Muitas professoras davam aulas também em outros colégios do município. Todos estavam envolvidos com algum projeto, como: “SENAR-PROGRAMA AGRINHO”²⁹, “ESPORTES NA ESCOLA – MINISTÉRIO DO

²⁸ O Conselho de Classe é realizado bimestralmente por todos os professores e orientadores educacionais, com a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos nesse período. Para a realização do Conselho, os professores se reúnem de acordo com a série em que atuam, para que todos possam opinar e trocar experiências.

²⁹ O “Programa Agrinho” é promovido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

ESPORTE E TURISMO”, “PASTORAL DA EDUCAÇÃO”, “VALE SABER”³⁰. Além desses, toda a comunidade escolar, incluindo Grêmio Estudantil e Associação de pais, participavam nos projetos “PROJETO ENSINAR E APRENDER PARA NÃO REPROVAR” e “PROJETO DE INCENTIVO À DISCIPLINA”.

Os professores buscavam a formação continuada com a participação em cursos oferecidos pelo Estado, se deslocando para Curitiba ou para a Universidade do Professor³¹, ou mesmo participando daqueles realizados no próprio município, geralmente no início do ano letivo.

Como não é possível entrevistar professores no período das aulas sem que se prejudique seu andamento, a escolha da data para a realização das entrevistas foi sugerida pela direção da escola, buscando aproveitar o dia do Conselho de Classe, em que não haveria aula e em que todas as professoras e supervisoras estariam na escola. Como o Conselho é realizado por série, eu aproveitava para entrevistar aqueles que no momento estivessem aguardando para participar do Conselho.

Havia também a possibilidade de realizar essas entrevistas nas residências mas, como sei que os professores geralmente têm uma sobrecarga de trabalho, restando sempre pouco tempo para si ou para dedicar à família, tornando-se difícil encontrar um horário em que estes estivessem disponíveis, descartei essa possibilidade. Além disso, imaginei que seria melhor realizar as entrevistas em grupo para que esses encontros se aproximassem o mais possível de uma interação rotineira, distanciando-se da formalidade de uma entrevista individual.

Este procedimento contribuiu também para minimizar minha posição invasiva e principalmente para que, evitando a necessidade de uma resposta direta como acontece numa entrevista individual, cada um escolhesse participar quando lhe aprouvesse, o que se mostrou bastante eficaz para que, à medida que iam se

³⁰ O “Vale Saber” era um projeto da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, durante o governo Jaime Lerner, em que o(s) professor(es) desenvolvia(m) um projeto pedagógico de sua escolha, de preferência multidisciplinar, na(s) turma(s) em que dava(m) aula, sendo orientado(s) por um professor universitário, e pelo qual recebiam uma ajuda financeira para a aquisição de bibliografia e compra do material necessário.

³¹ Cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em Faxinal do Céu, com a finalidade de promover a formação continuada do professor, e onde se reuniam professores das mais variadas localidades e áreas.

liberando do Conselho de Classe, fossem se aproximando para dar sua contribuição. Desta maneira consegui mais espontaneidade e melhores informações, porque cada uma tomava o turno quando achava necessário para concordar, discordar, dar mais informações e/ou opiniões, o que muito contribuiu para a geração de registros e para que afluíssem ‘pontos ricos’ (cf. Agar, 1980/1996).

No entanto, a entrevista realizada com o diretor foi individual porque era justamente enquanto todos estavam na sala de aula que ele encontrava espaço, dentre as suas múltiplas atribuições, para conversar comigo.

Antes de iniciar as entrevistas, a escola abriu um espaço de 30 minutos para que eu apresentasse alguma análise prévia dos registros, que aproveitei para gravar em fita cassete. Os professores se mostraram sensibilizados com minha preocupação em dar um retorno imediato do meu trabalho. Acredito que este fato, bem como o de já estar bastante familiarizada com todos, tenha também facilitado a realização das entrevistas gravadas.

Também com os pais as entrevistas foram coletivas, geralmente realizadas nas residências – apenas uma mãe preferiu ser entrevistada na escola – participando todos os membros da família que estavam presentes, sendo individuais apenas quando se encontrava só um dos pais. Foram entrevistados aqueles que se disponibilizaram a participar, em número de 7 mães, 3 pais e uma avó.

As entrevistas em grupo, também foram os procedimentos para os encontros com os alunos, que aconteceram em vários momentos, desde o início dos registros. A opção pela entrevista em grupo, foi devido tanto à intenção de conseguir aproximar os encontros àqueles próprios de uma interação rotineira, como foi motivada principalmente pela experiência com as primeiras entrevistas realizadas, em que os alunos se limitavam a responder apenas sim ou não, tornando-se difícil manter a conversação. Acredito que assim acontecia porque esses alunos queriam a invisibilidade, justamente o contrário do que eu estava fazendo, num momento difícil de readaptação não só à escola mas também à cidade e ao país.

Como para todos os participantes da pesquisa, entre eles os pais, responder a questões relativas a fatos que, com certeza, os incomodavam, parece-me que eu poderia ser vista até mesmo como pessoa não confiável. Após o primeiro contato com os pais feito por escrito, em que explicava meus objetivos e solicitava um encontro para entrevistas e, posteriormente, as visitas e entrevistas que fiz com os mesmos, além das visitas reiteradas à escola e à sala de aula juntamente com as entrevistas em grupo, contribuíram para minimizar a desconfiança.

Procurei levar em conta que os participantes da pesquisa, embora tenham contato na vida diária com situações semelhantes – como, por exemplo, consulta médica, procura por emprego, etc., que são realizadas por pessoas autorizadas –, não estão familiarizados com situações de entrevistas com os objetivos e nos moldes daquelas propostas por mim.

Gostaria de ressaltar que a experiência com entrevistas em grupo foi muito satisfatória, diferenciando-se bastante das individuais, podendo ser consideradas como interações rotineiras. No entanto, alguns cuidados são necessários para esse tipo de procedimento. Em primeiro lugar, é melhor ter uma certa familiaridade com os participantes, para conseguir posteriormente reconhecê-los ao ouvir as fitas. Outro cuidado é fazer as transcrições o mais rápido possível, já que muitas vezes há sobreposição de falas, sendo assim mais fácil recuperá-las pela memória. Torna-se importante também que o próprio pesquisador realize as transcrições.

Também as entrevistas realizadas com a secretária da escola, bem como as informações por ela fornecidas tanto sobre os alunos “brasiguaios” como sobre os procedimentos com estes e também com os demais alunos e pais e ainda a prontidão para apontar e chamar os alunos nas salas para que eu pudesse realizar as entrevistas, constituíram uma valiosa contribuição como fonte de geração de registros.

Entre as informações fornecidas pela secretaria, gravei em fita cassete apenas uma entrevista com a secretária, buscando assim evitar inibições e/ou constrangimentos. Optei por fazer anotações face a face apenas de registros quantitativos como, por exemplo, número de alunos que vieram do Paraguai,

séries, nomes, o que contribuiu para que eu fosse sempre recebida com atenção. As demais informações que foram sendo fornecidas ao longo do período em que estive na escola, principalmente nos horários do lanche, que se realizava antes do recreio e em que eu procurava estar presente, eram registradas posteriormente em diário de campo.

Como os alunos não chegaram ao mesmo tempo na escola brasileira, iniciei as entrevistas (sempre gravadas em fitas cassetes) com todos aqueles que a secretaria apontou como tendo documentação escolar paraguaia. A partir dessa primeira aproximação, selecionei aqueles que haviam chegado mais recentemente. Ao longo do período em que estive na escola, fui agregando aos meus registros aqueles que iam chegando, o que acontecia no início do ano ou em agosto.

Na impossibilidade de acompanhar mais detidamente cada um devido a estarem dispersos pelas diferentes séries, turmas e períodos, optei por conversar com todos, gravando as conversas em áudio, porém detendo maior atenção em apenas seis alunos. O que motivou essa opção foi a percepção de que, para realizar as entrevistas coletivas, o único lugar possível era a escola. Para isso, era necessário retirar o aluno da sala durante o período de aula, o que nem sempre era possível para todos, dependendo da atividade do momento. Além disso, muitas vezes percebia uma certa ansiedade nos alunos com relação ao tempo, com certeza pelo fato de estarem perdendo explicações importantes. Pelos motivos apontados, optei por focalizar mais detidamente, seis alunos, embora para a análise considere excertos em que participam outros alunos além desses.

Nome	Idade	Série	Ingresso na Escola Brasileira
Jair	15	Correção de Fluxo	Fevereiro/1999
Márcia	15	8ª série regular	Fevereiro/2001
Elza (irmã de Márcia)	11	5ª série regular	Fevereiro/2001
Gabriel	13	6ª série regular	Agosto/2001

Carlos	11	5ª série regular	Agosto/2002
Alberto (irmão de Carlos)	13	7ª série regular	Agosto/2002

Quanto à entrada na sala, optei por assistir a todas as aulas na 8ª. série em que estudavam duas alunas “brasiguaias, e na turma de Correção de Fluxo em que estudava um aluno, ambas no período matutino. Resolvi assim proceder porque, para os objetivos propostos no meu trabalho, não havia necessidade de focalizar apenas uma disciplina. Além disso, os alunos “brasiguaios” estão dispersos por várias turmas e séries, sendo impossível acompanhar todos.

As dificuldades para esse procedimento começam no momento de falar com os professores. Assim, aproveitei para conversar com todos nos horários de recreio. Mas, como os horários dos professores nem sempre coincidem, havia a necessidade de conversar particularmente com um ou outro.

Como não ficava muito claro para o professor o que posteriormente eu estaria buscando na fita e que relação isso poderia ter com a construção e invisibilização das identidades “brasiguaias”, parecia-me haver sempre um desconforto tanto da parte das professoras como da minha, embora os alunos reagissem favoravelmente, sempre me convidando para participar nos grupos de trabalho, buscando conversar paralelamente mesmo durante as aulas, trazendo para que eu lesse textos não-escolares que haviam escrito. Devido à baixa produtividade para a geração de registros para as finalidades propostas no presente trabalho e também por ter sentido resistência por parte das professoras em relação a minha permanência em sala de aula, resolvi concentrar minhas observações fora da sala de aula, mesmo porque era aí que as questões-foco da pesquisa apareciam mais.

Para a geração de registros realizei ainda gravações em vídeo de atividades culturais e recreativas da escola, como gincanas, torneio de xadrez, Comemoração pelo Dia dos Professores, apresentações artísticas pelos alunos. Mantive também um diário de campo.

Realizei ainda consultas a documentos da escola, como Projeto Pedagógico, Projeto Ensinar e Aprender para não Reprovar, documentos de alunos “brasiguaios” como Histórico Escolar e provas de Classificação, Regulamentos do Setor de Documentação Escolar que tratam da matrícula de estrangeiros, Instruções para a Classificação e Reclassificação de alunos, bem como o registro de diferentes eventos de que a escola e/ou alunos participaram na comunidade, como Participação em eventos esportivos, prêmios recebidos por alunos da escola em projetos como o Agrinho (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), visitas e palestras de pessoas da comunidade à escola, entre outros. Todos estes documentos estão devidamente arquivados na escola. Os eventos em que a escola se destaca são também divulgados na mídia impressa do Município.

No entanto, para a presente pesquisa, não foi possível encontrar documentos oficiais fora da escola referentes aos “brasiguaios”, ou porque não fui ao lugar certo ou porque não estão disponibilizados. Realizei também várias buscas pela Internet, não obtendo os resultados esperados quanto a documentos oficiais que abordassem o deslocamento dos “brasiguaios”, a não ser os seguintes: “Artigo do Senhor Secretário-Geral das Relações Exteriores, Embaixador Sebastião do Rego Barros”; texto “Dignidade para os brasiguaios” do Ministro da Justiça Renan Calheiros; texto “Cone Sul: Paraguai”, do Itamaraty. Estes textos foram anexados às análises no capítulo III. Assim, foram utilizados como registros para análise dos olhares alheios, reportagens da mídia impressa e *on-line*. Mesmo levando em conta que muitas vezes a imprensa é sensacionalista, considerei as notícias veiculadas por esse meio como fonte de informações principalmente pelo seu alcance amplo, o que contribui para a visibilização e para a construção das identidades “brasiguaias”.

Procurei também os órgãos públicos tanto na área de educação como na de assistência social, conversando com profissionais do setor, embora não tenha sido possível gravar entrevistas. Na área da assistência social, tive acesso a um documento enviado pelos setores do governo estadual, no qual havia orientação para que a prefeitura cadastrasse os “brasiguaios” que residissem ou estivessem chegando à cidade. Segundo a funcionária que me atendeu, como apenas aqueles que necessitavam participar de programas assistenciais procuravam o

serviço social, não tinham registros daqueles que podiam passar sem esses recursos, tornando-se inviável fazer o cadastramento de todos os “brasiguaios” na cidade. No entanto, esse documento não estava disponível para reprodução.

1. 4 Orientação para a análise dos dados

Para realizar o objetivo proposto na presente pesquisa, ou seja, investigar, nas práticas discursivas, a construção das identidades “brasiguaias”, a análise seguirá a orientação abaixo.

A análise dos processos de construção e (in)visibilização das identidades “brasiguaias” a partir dos olhares alheios, realizada no capítulo III, será feita com base nos registros gerados na escola, na comunidade e na mídia impressa e *on-line*. Já a análise a partir dos olhares para si, no capítulo IV, tomará como base as entrevistas realizadas com os alunos, com os pais; será analisada também a interação professor/alunos num episódio ocorrido durante uma aula.

Todas as entrevistas, conforme já mencionado, por terem sido realizadas em grupo e, principalmente, por representarem construções que atendiam àquele momento interacional em que estavam envolvidos interlocutores específicos, ou seja, participantes da pesquisa e pesquisadora, estão sendo consideradas como narrativas e, por isso, têm o potencial de contribuir para a construção dos processos identitários dos participantes. Conforme Moita Lopes (2002: 63):

“No processo de construção de identidades sociais, mediado pelo discurso, as narrativas, como formas de organizar o discurso através das quais agimos no mundo social, têm sido entendidas como desempenhando um papel central no modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social. Ou seja, as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo.”

Além disso, como continua o autor, as narrativas têm uma natureza dual, possibilitando um duplo olhar. Ao mesmo tempo em que se prestam para a construção de quem somos enquanto narramos, também introduzem no jogo nosso(s) interlocutor(es).

Segundo Wortham (2001), as narrativas autobiográficas algumas vezes reforçam e algumas vezes recriam o tipo de pessoa que somos ou gostaríamos de ser.

Ainda de acordo com Wortham (*op. cit.*) as narrativas, numa perspectiva dialógica, não funcionam apenas para representar características e eventos, mas sobretudo para estabelecer relações entre narrador e a audiência no evento interacional de contar histórias. Assim, as narrativas autobiográficas têm duas funções: *interacional* – os narradores agem como tipos particulares de pessoas e também se relacionam com sua audiência pelos modos próprios com que contam suas histórias, isto é, posicionam-se interacionalmente em suas práticas discursivas, situando-se, e situando o Outro, na co-construção de suas histórias e na construção de suas identidades; *representacional*: uma autobiografia representa o narrador como um tipo particular de pessoa. Um narrador, então, pode agir de maneira ativa e afirmativa, movendo-se de uma situação passiva para uma de agente de transformação social. Em outras palavras, como as narrativas têm o potencial de possibilitar a reflexão, ao selecionar alguns eventos de sua vida, o narrador pode realizar uma avaliação que o leve a construir, nas negociações com os participantes da interação, uma cadeia de significações com base em expectativas, intenções, valores e crenças, ou seja, constrói representações.

Para Sarup (1996), uma representação nunca é completa, plena, constituindo a ‘falta’ uma precondição para a representação. Para o autor, então, não é possível limitar, por exemplo, as oposições ‘negro’ ou ‘branco’ porque vai haver sempre uma entremistura dos dois. Frente aos ataques e discriminações aos negros, estes podem se unir mais estreitamente às suas comunidades e cultura, representando-se mais ‘negros’, como um ato de solidariedade coletiva.

Assim, ao agirmos no mundo social através das narrativas, ao mesmo tempo que construímos quem somos, simultaneamente construímos o Outro. É essa natureza de mão dupla que me levou a considerar para a análise dos olhares alheios também a mídia impressa e *on-line*. Embora no texto escrito a interação se dê de uma forma mais distanciada do outro/leitor, ao serem divulgados, os discursos midiáticos se espriam, afetando e interferindo na construção dos

significados e contribuindo para a criação de imaginários sociais, como acontece em relação aos “brasiguaios”.

Na análise dos registros, como veremos a seguir, ao tomar as narrativas e, portanto, o discurso como modo de agir no meio social (cf. Moita Lopes, 2002), será levado em conta o contexto interacional na construção das identidades.

Para a realização da análise, busco na metáfora do *zoom* – pelo ajuste diferenciado da lente (cf. Elias, 1994) – uma maneira de enfocar ao mesmo tempo o singular e o plural dentro do espaço social partilhado por todos.

CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Neste capítulo apresentarei o caminho teórico percorrido em busca de uma possibilidade de análise para responder à pergunta de pesquisa: Como são construídas as identidades “brasiguaias” e como são (in)visibilizadas no contexto escolar e no contexto social mais amplo?

Para a análise proposta, é fundamental o conceito de identidade. No entanto, para a compreensão desse conceito, também se tornam importantes os conceitos de interação e discurso. Sendo assim, inicialmente procurarei traçar o percurso percorrido por mim na busca da apreensão desses conceitos a partir de diversas contribuições, procurando os princípios gerais partilhados e/ou diferenciadores de várias abordagens, quais sejam: Sociolinguística Interacional, Etnografia Escolar e Análise Crítica do Discurso. A finalidade é encontrar uma possibilidade de análise que evite priorizar um dos níveis macro/micro, ou seja, que não priorize nem o nível das práticas linguísticas locais, nem os processos de estruturação social mas que, pelo contrário, contemple um rompimento da dicotomia macro/micro e possibilite a articulação/fusão entre esses dois níveis. Explicando

melhor, não estou afirmando que há uma relação de interdependência determinística entre micro e macro, mas argumentando que, ao abordar as práticas discursivas nos processos interativos, o social não deverá funcionar apenas como “pano de fundo” que dá suporte a essas práticas, mas como sendo construído e, ao mesmo tempo, construindo o processo e vice-versa.

Considero procedente a observação de Heller (s.d.), ao argumentar que o maior desafio para a Sociolingüística, Antropologia Lingüística e Análise Crítica do Discurso – eu acrescentaria ainda a Etnografia Escolar – é justamente operacionalizar com métodos que possibilitem fazer ligações entre as práticas lingüísticas locais e os processos de estruturação social, com a finalidade de identificar as práticas discursivas que têm conseqüências para a construção das relações de diferença e desigualdade.

Em seguida, na interface da Lingüística Aplicada, apresentarei importantes contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como a Antropologia, os Estudos Culturais, a Sociologia e a Filosofia, com a finalidade de apreender uma conceituação de identidade que me auxilie na interpretação da construção peculiar das identidades “brasiguaias”.

Considerando que as identidades são construídas nas práticas discursivas com o outro, postulo que o conceito de identidade está imbricado com os conceitos de interação e discurso. Para traçar os caminhos teóricos percorridos, então, retomo inicialmente as abordagens teóricas que fundamentaram a pesquisa anterior (cf. Pires Santos, 1999). Em seguida, traço um percurso histórico do conceito de interação, optando pelo seu emprego no sentido proposto por Heller (1999), Cavalcanti (comunicação pessoal), Signorini (1998c); na seção seguinte apresento o conceito de discurso a partir da perspectiva proposta por Fairclough (1995a, 1995b, 1996). Retomo, então, o conceito de identidade, agregando contribuições teóricas de Sarup (1996), Hall (2000), Signorini (1998d), Moita Lopes (1998, 2002, 2003), Maher (1998), Cavalcanti (2003), Kleiman (1998), Rajagopalan (1998) para, finalmente, acrescentar as contribuições de De Certeau (2000), De Certeau, Giard e Mayol (2000), Bhabha (1990, 1992, 2000, 2001),

Elias & Scotson (2000), com a finalidade de delinear os conceitos de identidade, identificação e subjetividade.

2. 1 Repensando os caminhos percorridos e redefinindo a abordagem teórica

Na pesquisa anteriormente realizada em Foz (cf. Pires Santos, 1999), o objetivo principal foi investigar os fatores sociolingüísticos que comprometem o sucesso escolar dos alunos “brasiguaios”, com a finalidade de apontar as diferenças e/ou semelhanças entre o desempenho escolar desses alunos e dos alunos “brasileiros”. Seis fatores se evidenciaram comprometedores para o sucesso escolar dos alunos “brasiguaios”, embora não tenha sido possível estabelecer uma gradação entre eles porque estão interligados, ou seja, a influência de um sobre o outro é recíproca: 1. A situação diglössica conflitiva³² que recobre o processo histórico de formação do grupo “brasiguaião” e sua inserção no processo educacional; 2. O bilingüismo³³ a que estão expostos; 3. O *processo de submersão*³⁴ que parece ser comum na educação das minorias lingüísticas; 4. As barreiras criadas pelas diferenças dialetais³⁵ que dificultam o acesso ao dialeto de prestígio; 5. as diferenças culturais³⁶ que os identificam enquanto grupo e os diferenciam dos demais; 6. As atitudes³⁷ sociolingüísticas educacionais, dos pais, dos professores e dos próprios alunos que contribuem para a manutenção de um sentimento de inferioridade e conseqüente fracasso escolar. Comparando alunos “brasiguaios” e alunos “brasileiros”, constatei que, salvo quanto ao bilingüismo

³² O conceito de *diglossia conflitiva* está sendo usado no sentido que lhe atribui Hamel (1989)), como uma relação conflitiva, assimétrica e não estável entre uma língua dominante e uma língua dominada.

³³ Neste trabalho optei pela abordagem que desloca a conceituação do termo bilingüismo para a caracterização do *indivíduo bilíngüe*, como propõe De Heredia (1989:212): “O bilíngüe não é mais o “locus” (aspas do autor) em que se adicionam duas línguas mas alguém que dispõe de um “repertório verbal”(a expressão é de Gumperz) que lhe é próprio mas que compartilha também com outros bilíngües”.

³⁴ Num *processo de submersão*, crianças que usam línguas minoritárias têm suas línguas desprezadas em favor da língua majoritária. Espera-se que a criança use imediatamente a língua de prestígio a que está exposta, o que coloca em risco a manutenção de sua língua materna e, conseqüentemente, sua identidade (Behares, 1989).

³⁵ Bortoni-Ricardo (1993) classifica os traços dialetais num *continuum*: a) traços dialetais descontínuos: altamente estigmatizados, marcam o repertório de grupos de raízes rurais; b) traços dialetais graduais: utilizados pelos indivíduos de todos os grupos sociais, variando apenas quanto à frequência e à maneira como se associam aos estilos e registros.

³⁶ Erickson (1986: 13) define cultura: “Cultura, como um termo científico social, refere-se aos modelos aprendidos e partilhados dos modos de pensar, sentir, agir”.

português/espanhol vivenciado pelos “brasiguaios”, ambos estão sujeitos aos demais fatores comprometedores.

Embora os caminhos teóricos tenham apontado para as conclusões acima em relação ao aluno “brasiguaião”, um distanciamento desse primeiro momento de pesquisa – parece-me relevante considerar o presente, embora não tão distanciado da pesquisa realizada anteriormente, como um outro momento histórico com todas as implicações que isto acarreta – e o contato com outros encaminhamentos teóricos, possibilitaram a percepção de lacunas que mereceriam ser investigadas.

Uma questão que mereceria ser repensada refere-se ao conceito de identidade que na pesquisa anterior foi implicitamente tratado como essencialista³⁸. Esta perspectiva acabou dando uma visão de homogeneidade ao grupo “brasiguaião”, que foi considerado como tendo características permanentes e partilhadas por todos. No entanto, embora eu buscasse – mesmo sem me dar conta – um aluno “brasiguaião” prototípico como informante ideal, o que sempre encontrava era a heterogeneidade, a complexidade.

Outra questão que me parece relevante para a compreensão da construção das identidades “brasiguaias” nas práticas discursivas, e que foi abordada tangencialmente na pesquisa anterior, refere-se à análise das interações rotineiras e à construção dos significados através das narrativas dos participantes da pesquisa, tanto no cenário escolar quanto no contexto social mais amplo.

Uma terceira questão, que considero fundamental no momento, é realizar uma pesquisa que leve em conta os participantes da pesquisa não apenas como informantes passivos para quem eu dirijo o meu olhar, mas como participantes politicamente ativos.

³⁷ Para Triandis (1971: 2), “uma atitude é uma idéia carregada de emoção que predispõe para uma classe de ações em relação a uma classe particular de situações sociais”.

³⁸ Embora o conceito essencialista de identidade seja discutido mais adiante, está aqui empregado no sentido que lhe atribui Hall (2000), isto é, que o sujeito tem uma identidade unificada e estável, conforme tradição do Iluminismo.

Na seqüência, apresento as primeiras aproximações com o conceito de identidade para, em seguida, traçar um percurso histórico do conceito de interação.

2. 2 Primeiras aproximações do conceito de identidade

Ao explicitar os percursos teóricos em busca de uma perspectiva de análise, inicialmente procurarei apresentar algumas contribuições para a construção do conceito de identidade. O que me chamou primeiramente a atenção foi a infinidade de acepções e polêmicas em torno desse conceito enquanto princípio teórico. Como atualmente as pessoas despendem muito do seu tempo fazendo diferentes coisas em diferentes lugares, há uma proliferação de identidades, o que implica também numa pluralidade de lutas democráticas (cf. Sarup, 1996).

Por outro lado, não se pode esquecer que o termo identidade faz parte do nosso repertório, em que nós o empregamos, no senso comum, com o(s) sentido(s) encontrado(s) no dicionário, sem levar em conta as implicações históricas, políticas, sociais, culturais, pessoais, quando tratamos dos processos de construção das identidades.

No entanto, para o pesquisador, não é possível escapar ao comprometimento com as camadas conceituais e teórico-metodológicas que foram agregadas ao termo através dos tempos. Lembrando De Certeau (2001: 109), “malgrado a ficção da página em branco, sempre escrevemos sobre algo escrito”, não sendo possível, então, esquecer o trabalho coletivo em que o meu se inscreve.

Passo, assim, às discussões sobre o conceito de identidade considerando que, conforme Hall (2000: 8), “o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade” (aspas do autor), é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”.

Feitas as ressalvas acima, estarei em seguida tentando delinear os caminhos teóricos percorridos por mim em busca de uma perspectiva de análise, considerando como imbricados os conceitos de identidade, interação e discurso.

2.2.1 Um breve olhar: o pré-curso da Sociolinguística Interacional

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990-1995), a lingüística interacionista surgiu como uma crítica ao “monologismo” da *lingüística moderna* (aspas e grifos da autora) que, inicialmente com Saussure, procurou separar a “langue” da “parole”, construindo modelos formais em que se considera a língua como um objeto autônomo, um sistema lingüístico abstrato, isolado de seu contexto social.

Ainda de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1990-1995), os autores ingleses R. Firth, e H. Gardiner (este último tendo sua obra publicada em 1932), já traziam um programa completo da pragmática interacionista, preconizando a necessidade de se ver o discurso como essencialmente dialógico, cooperativo e contratual, conceituando-o como uma atividade fundamentalmente social.

Nos Estados Unidos, a mesma autora lembra também K.L. Pike que, opondo-se ao “reducionismo” da lingüística dos anos 50, preocupava-se em considerar a linguagem no seu contexto de situação como uma atividade dentre outros acontecimentos comunicativos, bem como insistia na necessidade de aproximação das pesquisas lingüísticas, etnográficas e sociológicas. Defendia ainda a necessidade de se construir e verificar sempre a teoria através de numerosas observações de campo. Mas, foi principalmente no campo da sociologia que se desenvolveu o estudo das interações verbais.

Também Jakobson (1995), já na primeira metade do século XX, condenou “as experiências reducionistas” que descrevem a estrutura lingüística sem referência a sua significação, argumentando que “a linguagem deve ser estudada em toda a variedade de suas funções” (p. 122). Introduziu ainda nos estudos da comunicação, a questão da variação lingüística (sociológica e dialetológica).

Uma contribuição fundamental para a compreensão e ampliação do conceito de interação pode ser buscada em Bakhtin (1990: 123), para quem a interação entre os interlocutores é o princípio que funda a linguagem, que é essencialmente dialógica. Nas suas palavras:

“a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada,

nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.”

A opção de Bakhtin (1990) pelo social na oposição social/individual, levou-o a considerar dois tipos de sociabilidade: a relação do sujeito com o outro e a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido há duas noções de dialogismo: o dialogismo entre os interlocutores e o diálogo entre os discursos. O sujeito não é o centro, e sim o social – influenciado por várias vozes. A comunicação passou a ser encarada como um sistema reversível e interacional entre sujeitos.

No entanto, concordo com Rajagopalam (1998: 33) quando argumenta que, se para Bakhtin o indivíduo não tem uma existência inicial e primária, conserva ainda a perspectiva cartesiana de que “a identidade do indivíduo falante *qua* usuário plenamente socializado da língua é ainda entendida em termos essencialistas”.

Na esteira das contribuições apontadas acima foi se delineando uma possibilidade de análise para o presente trabalho a partir da Etnografia Escolar, da Sociolingüística Interacional e da Análise Crítica do Discurso.

2.2.2 Antropologia Lingüística/Sociolingüística Interacional

Hymes (1983:1) compreende a *Antropologia Lingüística* como um campo coordenado com outras ramificações maiores da antropologia, definindo-a como “o estudo da linguagem e do discurso no contexto da antropologia”. A antropologia lingüística é vista, então, como um campo interdisciplinar para repensar a relação entre linguagem e cultura. Dos trabalhos desenvolvidos sob o enfoque da antropologia lingüística originaram-se os fundamentos da *etnografia da comunicação*, denominação dada por D. Hymes e J. Gumperz para o campo de pesquisa que se propuseram explorar.

Hymes (1974) ao apresentar os fundamentos da etnografia da comunicação, afirma que há um modo de organização da linguagem que é parte da organização comunicativa conduzida numa comunidade e cuja compreensão requer um modo novo de descrição da linguagem. O reconhecimento desse modo de organização

leva-nos a reconsiderar as bases da lingüística. Seguindo essa perspectiva, o autor define *etnografia da comunicação* como uma ciência que abordaria a linguagem não como uma forma abstrata ou correlação abstrata com a comunidade, mas como situada num fluxo e *modelo de eventos comunicativos*³⁹. Desta maneira, estudaria a forma comunicativa e a função numa relação integral uma com a outra. O principal objetivo, então, seria não divorciar o ato ou evento comunicativo da mensagem. Em outras palavras, não se separariam os estudos das formas lingüísticas de seus contextos sociais e funções comunicativas. O foco seria a comunicação e não a língua, porque os mesmos significados lingüísticos podem ser construídos para servir a vários fins, bem como os mesmos fins comunicativos podem estar servindo, lingüisticamente, para vários significados.

Uma adequada abordagem, então, implicaria em duas características da etnografia da comunicação: o escopo e a base. Quanto ao escopo, necessita-se de dados recentes, de investigar diretamente o uso da linguagem em contextos de situação, discernir modelos próprios de atividade de fala, modelos que escapam a estudos separados da gramática, da personalidade, da estrutura social, religião, etc. Quanto à base, deve-se tomar como contexto uma comunidade ou rede de pessoas, investigando suas atividades comunicativas como um todo. Cabe ao etnógrafo olhar a comunicação de um ponto de vista de interesses de uma comunidade e ver seus membros como fontes de conhecimentos partilhados. Assim, o estudo da forma sociocultural será realizado como um processo e não um produto. Para o autor, esse é o único caminho para a ciência.

Ao tratar do estudo da interação pela linguagem e da vida social, o autor coloca como problema fundamental descobrir e explicar a competência que permite aos membros da comunidade conduzir e interpretar a fala. Assim, apresenta como objetivo o estudo da interação pela linguagem com a vida social. A linguagem é vista como a primeira de todas as ações humanas, baseada no conhecimento, algumas vezes consciente, outras inconsciente, que permite às pessoas usar a

³⁹ Hymes (1974) define *evento comunicativo* como uma metáfora ou perspectiva básica para traduzir uma experiência inteligível, sendo restrito para atividades ou aspectos da atividade que são diretamente governados por regras ou normas para o uso da fala.

língua. Mas, para desenvolver modelos ou teorias da interação e da vida social, deve-se proceder a descrições adequadas desta interação e tais descrições exigem uma abordagem que parcialmente une, mas parcialmente atravessa e parcialmente se constrói entre práticas ordinárias das disciplinas para responder novas questões, e dar a questões familiares um novo foco. O trabalho de Hymes também se coloca como uma abordagem dentro do campo mais geral da Sociolingüística.

Assim como Hymes, Gumperz também investigou a diversidade dos sistemas comunicativos, iniciando uma tradição micro-interacionista.

Dentro da tradição micro-interacionista, Gumperz (1982a, 1982b, 1982/1998, 1991) desenvolveu um modelo teórico que enfatiza o processo social em detrimento da estrutura social. Busca, através de métodos sociolingüísticos, desenvolver métodos interpretativos da interação humana, a qual explica o papel que o fenômeno comunicativo toma no exercício do poder e controle e na produção e reprodução da identidade social. Os indivíduos, numa comunidade lingüística, são vistos como contribuintes ativos para a definição e redefinição do valor simbólico da linguagem, dentro do repertório da comunidade no contexto da interação conversacional diária. Assim, o indivíduo é visto como um criador de significados através de estratégias de usos da linguagem dentro de um contexto. O comportamento verbal que, à primeira vista, pareceria homogêneo, modifica-se de indivíduo para indivíduo, dependendo de quando e com que objetivos duas variedades de uma comunidade de fala são usadas. Conseqüentemente, a escolha dos indivíduos quanto ao estilo de fala tem valor simbólico e conseqüências interpretativas que não podem ser explicadas simplesmente correlacionando a incidência de variantes lingüísticas com categorias independentes determinadas social e contextualmente. Nem a forma gramatical, nem o significado das palavras ou sentenças tomadas isoladamente dão alguma indicação do que representa um tema particular.

Uma determinada situação comunicativa é vista pelo autor como uma atividade social que requer esforços coordenados de dois ou mais indivíduos, em que as

peças procuram realizar as interpretações de acordo com *esquemas*⁴⁰ interpretativos que lhe são familiares, já que as definições de muitos eventos comunicativos variam de cultura para cultura, de contexto para contexto. Iniciar e sustentar uma conversação requer conhecimentos e habilidades que, além da competência gramatical, exige que se decodifiquem pequenas mensagens isoladas, devendo os participantes fazer inferências, além de saber do que trata a interação e o que se espera do interlocutor. O entendimento numa situação comunicativa pressupõe envolvimento, negociação e também a habilidade de atrair e sustentar a atenção do outro. Então, o interesse de Gumperz centra-se na atenção aos processos contínuos de interpretação e no que acontece que impede a percepção e interpretação de *pistas contextualizadoras*⁴¹, ou seja, impede que se façam inferências conversacionais. Uma pequena passagem pode ser objeto para múltiplas formas de análise como, por exemplo, o exame do sucesso dos participantes em estabelecer temas comuns, mantendo continuidade temática ou negociando mudança de tópico. Através do ritmo ou pistas não-verbais pode-se examinar o ajuste de mudanças do falante e resposta do ouvinte. Uma vez conhecidos os resultados, análises lingüísticas podem ser empregadas com intervenção direta dos participantes e comparação dos dados de outros episódios.

No entanto, as diferenças sócio-culturais e suas reflexões lingüísticas podem ser causas de mal-entendidos e podem reforçar estereótipos pejorativos e discriminação consciente. Quando os mal-entendidos persistem, mesmo havendo intenso contato intergrupo, as diferenças podem estar servindo para simbolizar a identidade. Já as diferenças lingüísticas assumem um papel importante ao assinalar informações e ao criar e manter fronteiras de poder, *status*, papéis, especialização ocupacional de nossa vida social.

Ao lado de Hymes e Gumperz, também focalizando as interações comunicativas, Goffman (1979/1998:70) afirma que:

⁴⁰ O conceito de esquema, segundo Gumperz (1982/1998: 99), assemelha-se ao de seu criador Bartlett (1932): esquema é um “princípio organizador na interpretação de eventos”.

⁴¹ Para Gumperz (1982/1998) *pistas de contextualização* são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos textuais.

“Em qualquer encontro face a face, os participantes mudam constantemente o *footing* ao longo de suas falas, sendo estas mudanças uma característica inerente à fala natural, ou seja, mudam o alinhamento que assumem para si e para os outros presentes, a postura, os marcadores de sons (altura, volume, ritmo, acentuação e timbre), a posição e projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em atividade.”

Para a análise da interação Goffman (1979/1998: 74) introduz o termo “footing – alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal” –, com o propósito de descrever como os participantes enquadram⁴² os eventos e como gerenciam as relações interpessoais nesses eventos. Para o autor, as mudanças, negociações, ratificações de alinhamentos nas interações constituem características inerentes à fala natural.

Nas perspectivas apresentadas estão implícitas regularidades tanto nos eventos de fala quanto nas normas que os governam. Além disso, se pensarmos no cenário quase sempre adverso da educação no Brasil, parece-me que a eficiência das acomodações interacionais comunicativas, conforme propõem Hymes, Gumperz e Goffman, não se efetua na sua totalidade, em função do *background* socio-cultural de alunos e professores.

Vale lembrar ainda, a posição de Erickson (1986) quando afirma que, quando membros de um grupo querem se distanciar simbolicamente de outro, procuram tornar-se culturalmente diferentes, o que pode favorecer a instalação de conflitos. No entanto, esses conflitos só se manifestarão, estabelecendo fronteiras culturais, se as diferenças assumirem grandes proporções como a hostilidade, fazendo com que aumentem as diferenças intergrupo. Por outro lado, possibilitar que esses conflitos aflorem pode representar uma oportunidade para que sejam negociados.

Além disso, concordo com Signorini (1998d: 107) quando afirma que:

“o principal interesse para o campo aplicado de uma concepção antiidealista da comunicação verbal, não assentada no ideal de cooperação, está justamente na reconfiguração da noção de mal-

⁴² Goffman (1979/1998) constrói a conceituação de *footing* a partir do conceito de *enquadre* proposto, segundo o autor, por Bateson para quem *enquadre* seria “o que é (ou delimita) uma classe ou conjunto de mensagens (ou de ações significativas)”. Através dos enquadres, então, os interactantes indicam a noção de qual sentido estão dando ao que dizem.

entendido e de incompreensão como desvios ou perturbações a serem reparadas. Em práticas reais de uso da língua, o mal-entendido e a incompreensão são constitutivos do processo de comunicação, e não a negação ou o impedimento desse processo.”

Além do *entendimento* entre os interactantes como propõem Hymes, Gumperz e Goffman, pode ser produtivo levar em conta também o *desentendimento* no sentido que lhe atribui Rancière (1996: 11):

“Por desentendimento entenderemos um tipo determinado de situação de palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que o outro diz. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura.”

Para o autor, então o desentendimento não é nem o desconhecido, que pede um saber complementar, nem o mal-entendido pela imprecisão das palavras ou pela situação em que se encontram os falantes, mas os casos de desentendimento estão relacionados à própria racionalidade da situação da palavra.

Nas importantes contribuições teóricas assinaladas até aqui, além das regularidades implícitas já mencionadas, raramente essas pesquisas focalizavam a sala de aula.

Ampliando então a perspectiva dos autores acima, Heller (s.d.) propõe que se ampliem as possibilidades de análise para o contexto da sala de aula, buscando descobrir como os processos de construção das diferenças e desigualdades sociais são construídos nesses cenários. Desta maneira, além das abordagens serem sensíveis às condições sócio-históricas da produção discursiva, também operam com as sensibilidades que possibilitariam desenvolver análises políticas e críticas sobre o mundo que nos rodeia. Assim, as pesquisas sobre educação, raras nas perspectivas acima apresentadas, poderiam ser desenvolvidas com a finalidade de estabelecer elos entre a sala de aula ou outros processos situados, como o papel das instituições como agentes sociais de reprodução social e cultural. Seria possível, então, perceber as conexões entre o momento focalizado e um cenário mais amplo. Argumentando na direção de se compreender o

processo de produção e reprodução das identidades sociais e relações de poder na educação, Heller (s.d.:2) nos alerta para o fato de que:

“...é importante pelo menos tentar descobrir como esses processos trabalham, e como os textos estão ligados a outros lugares da produção discursiva e da interpretação, bem como mostrar resultados, precisamente a fim de ser capaz de compreender quais interesses estão em jogo e por que, ser capaz de tomar uma posição política baseada nessa leitura, e compreender quais tipos de ação de nossa parte (incluindo as verdadeiras perguntas de investigação e produção de conhecimento) vão provavelmente ter algum tipo de consequência e para quem.”⁴³

Estou assumindo, então, a partir das reflexões acima relacionadas à proposta de análise da situação peculiar dos alunos “brasiguaios”, que minha escolha teórica não é neutra, e por isso me desloca da cômoda posição de um observador imparcial em direção a um posicionamento político.

Para uma análise crítica, Heller (1999b) apresenta uma proposta possível: 1. Descrição; 2. Explanação; 3. Posicionamento. Dessa maneira, segundo a autora, é possível trabalhar com os estágios interligados, buscando compreender o que está acontecendo, por que e como se posicionar. O que se tem como resultado é uma posição ligada às crenças e ponto de vista em que as pessoas se inserem. Esse posicionamento alerta-nos para o fato de que todo conhecimento que produzimos é sempre situado.

Uma abordagem do ponto de vista da Sociolingüística Crítica/Sociolingüística Interacional permite que se façam ligações entre as práticas lingüísticas locais e o processo de estruturação social. Isto porque as práticas discursivas moldam e são moldadas pelas organizações estruturais (rotinas sociais e institucionais e formas de organização do tempo, espaço e relações sociais) e ideologias. Desta maneira é possível descobrir quais interesses estão em jogo e por que (cf. Heller, 1989; Fairclough, 1992, 1995a). Remetendo ao contexto escolar, Heller (1989) afirma que os estudos sociais e históricos podem levar à compreensão mais geral da

⁴³ Tradução de: “...it is important to at least attempt to discover how these processes work, and how texts are linked to other side of discursive production and interpretation, as well as to demonstrable outcomes, precisely in order to be able to figure out whose interests are at stake and why, to be able to take a political position based on that reading, and to understand what kinds of action on our part (including the very asking of questions and production of knowledge) are likely to have what kinds of consequences for whom”.

educação na produção e reprodução da identidade cultural e relações desiguais de poder em comunidades multilíngües. Segundo Heller (1999a), no momento atual, em que o processo da globalização cria uma tensão entre fragmentação e uniformização, é importante explorar os modos pelos quais as ideologias da linguagem e a identidade nacional estão se transformando como parte corrente desse processo.

Após as primeiras aproximações com os conceitos de identidade e interação, apresento a seguir a concepção de discurso, fundamentada nas proposições de Fairclough (1992, 1995 a, 1995b).

2.2.3 Análise Crítica do Discurso

Uma abordagem de um ponto de vista da Análise Crítica do Discurso procura desenvolver os estudos sobre o abuso do poder, a dominação e as desigualdades expressas ou reproduzidas pelo discurso. O pesquisador não se limita apenas a estabelecer ligações entre as estruturas sociais e o discurso, mas ainda explicita sua posição social e política, buscando descobrir, desmistificar e desafiar a dominação na sua análise, tendo como objetivo não apenas ser científico mas também ser um agente de mudanças (cf. Van Dijk, 1996).

De acordo com esses princípios, Fairclough (1992, 1995a, 1995b), ao discutir a conexão entre a linguagem e as relações desiguais de poder, conceitua a linguagem como *ação* e o discurso como *prática social*, isto é, como uma forma de as pessoas agirem sobre o mundo, sobre o outro e também um modo de representação. Assim, o discurso tanto constrói as pessoas, como as pessoas constróem o discurso.

O autor (*op. cit*) reconhece três aspectos dos efeitos construtivos do discurso, relacionados a respectivas funções da linguagem. Primeiro, a função de 'identidade', segundo a qual o discurso contribui para a construção das 'identidades sociais, posições do sujeito social e tipos de 'self' (aspas do autor). Segundo, a função 'relacional' pela qual o discurso auxilia na construção das relações sociais entre as pessoas. E terceiro, a função ideacional da linguagem,

de acordo com a qual os discursos contribuem para a construção do conhecimento e de crenças.

Sob o ponto de vista do autor (*op. cit.*), a linguagem está centralmente envolvida em poder e lutas pelo poder mediante suas propriedades ideológicas. Isto ocorre porque o uso da língua é a forma mais comum de comportamento social, em que se conta com as suposições do “senso comum”. Assim, um dos objetivos da análise crítica do discurso é justamente contribuir para o surgimento geral de uma *consciência crítica* da dominação e suas modalidades, para que assim se possam desencadear resistências e contribuir para a realização de mudanças. A consciência crítica, então, é tomada no sentido de mostrar conexões que podem estar escondidas para o povo, tais como as conexões entre linguagem, poder e ideologia.

Nessa perspectiva, a Análise Crítica do Discurso tem como proposta analisar as interações sociais focalizando seus elementos lingüísticos e mostrando os determinantes e seus efeitos, geralmente ocultos no sistema de relações sociais. Tomando-se a linguagem como discurso e como ação social, procura-se não somente analisar processos de produção e interpretação, mas analisar as relações entre textos, processos e as condições sociais imediatas do contexto situacional, bem como as condições mais remotas das estruturas institucionais e sociais, ou seja, a relação texto, interação e contextos (cf. Fairclough, 1992).

A seguir, apresento uma síntese das convergências e contribuições das três abordagens, isto é, da Sociolingüística Interacional, da Análise Crítica do Discurso e da Etnografia Escolar como aportes teóricos para a presente pesquisa, para em seguida, na esteira das abordagens teóricas apresentadas, retomar as discussões sobre o conceito de identidade apenas delineado até o presente momento.

2.2.4 Síntese de um percurso

A opção pela análise a partir das três abordagens teóricas acima se deve ao fato de apresentarem pontos de interseção e imbricação fundamentais para o presente trabalho, que resumo abaixo:

- a) apresentam uma dimensão alternativa de análise que vai além da descrição, possibilitando uma interpretação e também um posicionamento;
- b) destinam-se a um olhar direcionado para as práticas lingüísticas em cenários específicos em sua relação com o processo de estruturação social;
- c) desenvolvem análises sociais, políticas e críticas do mundo imediatamente a nossa volta, o que possibilita também a compreensão da educação na produção e reprodução das identidades e relações desiguais de poder;
- d) estão preocupadas com questões relacionadas às crenças e ponto de vista político em que as pessoas se inserem;
- e) consideram fundamental a questão de que todo conhecimento é sempre situado, havendo uma preocupação quanto ao *status* do conhecimento que nós produzimos e quanto aos nossos próprios interesses nesses conhecimentos, além também de outros interesses;
- f) levam em conta os participantes da pesquisa como pessoas “reais”, politicamente ativos e que, como tais, devem ser respeitados.

Seguindo estas perspectivas, no Brasil importantes pesquisas foram desenvolvidas sobre o estudo da interação na escola e/ou da construção das identidades nas interações como em Kleiman (1998a, 1999), Moita Lopes (1998, 2002, 2003), Bortoni-Ricardo (1991, 1998, 2003) e também nos cursos de formação de professores índios, como em Cavalcanti (1996, 2003) e Maher (1998), entre outros. Reitera-se, assim, a importância do espaço institucional da escola “na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária” (cf. Moita Lopes, 2002).

Para dar prosseguimento ao percurso teórico trilhado, retomo o conceito de identidade, considerando os paradigmas essencialistas e não-essencialistas.

2.3 Revisitando o conceito de identidade

Segundo Signorini (1998b), dois paradigmas se colocam para a discussão do processo de construção de identidades: os estudos orientados pelos paradigmas da modernidade, com tendência essencialista, e os estudos orientados pelos paradigmas da pós-modernidade, não-essencialistas.

Os paradigmas essencialistas estão relacionados à tradição racionalista do Iluminismo do século XVIII e permanecem até hoje como ideal na cultura ocidental. Segundo essa tradição, o pensamento científico se organiza em torno da razão e do método, buscando sempre uma “rigorosa unificação” (aspas da autora) do pensamento científico (cf. Signorini, 1998b: 349). Para a autora, o traço mais comum aos paradigmas essencialistas é “a afirmação da idéia de desenvolvimento teleológico num tempo reversível, isto é, elíptico ou circular, a partir de uma origem conhecida (ou conhecível), isto é, a partir de uma arqueologia fundadora” (334). Segundo a perspectiva do tempo reversível, não haveria eventos, ou seja, não seria possível a novidade, havendo apenas leis determinísticas. Assim, supunha-se que “a natureza era estável e que a ciência poderia alcançar a certeza” (cf. Prigogine, 1994: 26)

Esses paradigmas apresentam uma concepção individualista do sujeito, em que a identidade de uma pessoa é o seu “eu” coerente, ou seja, um indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidade de razão, de consciência e de ação. Hall (1992/2000: 10) define o sujeito do Iluminismo como

“um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo”.

Também seguindo uma tradição essencialista, mas já refletindo a consciência da complexidade do mundo moderno, encontra-se a visão do *sujeito sociológico* (Hall: 2000), que apregoa a pluralização do sujeito, composto de várias identidades. Assim, o sujeito ainda continua sendo visto como tendo um núcleo autônomo e auto-suficiente, mas que vai sendo continuamente modificado na interação com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses

mundos oferecem. “A identidade, então costura (ou, para usar a metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (cf. Hall, 2000: 12).

Em relação ao “brasiguai”, por exemplo, uma perspectiva essencialista sugeriria que existe um conjunto autêntico de características permanentes e partilhadas por todos e que não se alteraria ao longo do tempo.

No entanto, é importante considerar que, como nos alerta Hall (*op. cit.*) a separação entre as diferentes perspectivas para a concepção de sujeito não deixam de ser simplificações e, como também nos lembra Signorini (1998b):

“A divisão em duas partes distintas, mas inter-relacionadas, tem função puramente heurística, uma vez que a figuração literária ou filosófica e a elaboração de aparatos conceituais e discursivos se inspiram e se iluminam uns aos outros, chegam mesmo a se enroscarem completamente, da mesma forma com que se têm enroscado cada vez mais as questões éticas, estéticas e científicas no pensamento contemporâneo”.

Por outro lado, frente às grandes e rápidas transformações, a questão da identidade unificada e estável não se sustenta no mundo contemporâneo. Coloque-se, então, uma perspectiva não-essencialista, relacionada ao pós-estruturalismo europeu e em oposição à tradição hegeliana, isto é, “informados pela dialética” (cf. Signorini, 1998b: 334). Para a autora, uma característica mais geral desse paradigma é a afirmação da irreversibilidade do tempo. Em oposição às leis determinísticas do modelo teórico clássico, esses estudos buscam revisar o conceito de tempo e incluir a probabilidade e a irreversibilidade, procurando superar o paradoxo do tempo, embasados no descobrimento da instabilidade e do caos. Nas palavras de Prigogine (1994: 27):

“O propósito principal desta apresentação é mostrar que, como consequência disso [descobrimto da instabilidade dinâmica ou caos], temos que revisar o conceito de leis da natureza para incluir a probabilidade e a irreversibilidade. Nesse sentido, certamente estamos chegando ao final da ciência convencional, mas também nos achamos num mundo privilegiado: o momento em que surge uma nova perspectiva da natureza. Estamos só no começo. Fica muito por fazer”.

A perspectiva não-essencialista, pautada na instabilidade dinâmica, viabiliza uma abordagem da problemática do sujeito pós-moderno como não tendo uma identidade essencial, fixa, permanente, mas fragmentada, instável, incompleta, complexa.

No Brasil, por exemplo, importantes pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas vêm considerando como central a questão da identidade, dada a importância política desse assunto frente às grandes e rápidas mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas. Nesse cenário, o conceito de identidade vem sendo tratado a partir de uma perspectiva teórica não-essencialista, ou seja, as identidades são processuais, complexas, provisórias, fragmentadas e sempre em estado de fluxo (cf. Kleiman, 1998a; Maher, 1998; Signorini, 1998b; Cavalcanti, 2003; Moita Lopes, 1998, 2002, 2003; Rajagopalan, 1998; Pena, 1998) entre outros.

Para Hall (2000: 13) uma identidade unificada e coerente é uma construção realizada através das narrativas alheias ou próprias, isto é, “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (aspas do autor). No entanto, mesmo que pretendamos uma unificação, esta nos escapa porque nas narrativas somos representados ou nos representamos de maneiras diferentes em diferentes momentos históricos, sempre na impossibilidade da unificação em torno de um “eu” coerente, ou seja, as narrativas são instrumentos de construção das identidades.

A posição complexa, deslocada e descentrada do sujeito possibilita rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas. As identidades são construídas e projetadas na linguagem em uso, ou seja, nas práticas discursivas, tendo por isso uma base sócio-histórica e cultural.

A articulação entre o sujeito e as práticas discursivas implica no aparecimento da problemática da *identificação* e dos processos de *subjetivação* que constituem esse sujeito.

Numa perspectiva discursiva, “a identificação é vista como uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo” (aspas do autor” (cf. Hall, 2000: 106), constituindo-se então num processo de articulação que desloca sempre nossas identificações já que, nesse momento de grandes e rápidas transformações, nos confrontamos com uma multiplicidade de identidades com as quais poderíamos nos identificar ou nos des-identificar, pelo menos temporariamente.

Segundo Deleuze (1992), os processos de identificação possibilitam, embora de maneira variável e segundo regras muito diferentes, “a produção de modos de existência, de um estilo de vida” (p.123), “de nossas maneiras de nos constituirmos como sujeitos” (p.132), isto é, possibilitam maneiras de construirmos a subjetividade. Como a subjetivação não tem lugar no interior do poder ou do saber e segue regras de alguma maneira “facultativas, o melhor será aquele que exercer um poder sobre si mesmo” (p. 141).

Da mesma forma, se não há lugar para a noção de identidade centrada, unificada, também não há lugar para a linguagem enquanto sistema homogêneo, mas em desequilíbrio, sempre heterogênea e complexa.

Para Rajagopalan (1998: 42), “a própria questão da identidade está ligada à idéia de interesses e está investida de ideologia”. Em relação aos “brasiguaios”, os interesses e ideologias estão relacionados tanto às construções das próprias identidades quanto às construções realizadas pelos olhares alheios – como o olhar da imprensa, das instituições, das comunidades, etc. – mas também filtrados pelo meu olhar enquanto pesquisadora.

Portanto, acredito que polemizar *uma* identidade “brasiguaiia” pode ser útil para desmistificar o estereótipo e compreender a complexidade que subjaz à denominação.

No entanto, como procurarei demonstrar na seção seguinte, além das contribuições apresentadas, abordagens de outras áreas de conhecimento como, por exemplo, da Antropologia, dos Estudos Culturais, da Sociologia, da Filosofia, oferecem importantes contribuições para a compreensão do processo de

construção das identidades “brasiguaias” e contemplam também a transdisciplinaridade da Lingüística Aplicada.

2. 4 Reflexões que pretendo provisórias

Os estudos anteriormente citados foram fontes de referência fundamentais para a minha compreensão dos conceitos de identidade, interação e discurso. Portanto, é a partir da construção da convergência da Sociolingüística Interacional, da Análise Crítica do Discurso e da Etnografia Escolar que pretendo desenvolver uma perspectiva de análise, sem descartar outras possíveis contribuições para buscar entender os dados conflitantes, complexos, interrelacionados, emaranhados, dos elementos que se articulam no cotidiano escolar real, com alunos e alunas, professores e professoras e problemas reais, sempre considerando como central também o contexto social de que fazem parte.

Considerando as perspectivas de análise apontadas, entre outras questões, duas perguntas têm-me chamado a atenção nesse momento. São indagações reiteradas de colegas pesquisadores de diferentes áreas e que, em nossas conversas descompromissadas, indagam sobre o meu trabalho. Embora simplificando, as perguntas que tenho ouvido referem-se tanto à teoria que eu estaria usando como ferramenta de trabalho quanto à problemática lingüística que estaria abordando.

Para responder à primeira pergunta, vejo-me enredada na dificuldade de precisar/delimitar, para responder em poucas palavras, o perfil de análise que estou buscando. No entanto, se por um lado essa resposta fácil me escapa, por outro me leva à reflexão sobre o distanciamento almejado do modelo pronto, do “híbrido purificado” (cf. Signorini, 1998d: 99), em direção a um “campo não transparente e muito menos neutro” (p. 101), “múltiplo e complexo” (102), do “caráter transdisciplinar e da interface da Lingüística Aplicada” (p. 100) que

“avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos da linguagem, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras (Signorini, 1998). Nesse sentido, tem-se também constituído como área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam

móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento”.

Além de levar em conta a transdisciplinaridade da LA como uma área sem linhas de fronteiras definidas, é preciso considerar ainda que, para essa área é central a linguagem em uso e não as questões lingüísticas. Como afirma a mesma autora (*op. cit.*: p. 101), “o objeto de estudo de pesquisa em LA é o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos –, objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro”.

Kleiman (1998b: 174), por sua vez, afirma que, para o lingüista aplicado que trabalha com questões da escola,

“Uma questão lingüística interessa apenas na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e a aprendizagem, e [que] essa perspectiva é, prioritariamente, uma perspectiva da ação social realizada discursivamente”.

Considerando como prioritário o estudo de práticas de uso da linguagem e relacionando com a análise que pretendo desenvolver, procuro trabalhar as interações face-a-face e as relações sociais como imbricadas e inseparáveis, ou seja, considero ambas como centrais, sem que haja prioridade de uma sobre a outra. Assim, vejo-me na expectativa de me enredar na perigosa tentativa de entrar por um terreno onde não se trata apenas de abordar um discurso sobre outro discurso, mas onde começa a faltar terreno para a linguagem verbal. Explicando melhor, parece-me que, para compreender o processo da construção das identidades “brasiguaias” nas interações, seria interessante empenhar-me na busca de articular não apenas um discurso sobre práticas discursivas e/ou um discurso sobre práticas não-discursivas mas, indo mais além, considerar como discurso também a “prosa do mundo” (cf. De Certeau, 2001; Bhabha, 2001) para incluir também a linguagem silenciosa das práticas políticas hegemônicas. Assim, na mesma medida, seria ir além da análise do *discurso como prática social* como propõe Fairclough (1992) ou ainda do *discurso societal* como coloca Mey (2001). Trata-se de considerar também discurso como sendo uma escritura do/no mundo, um discurso “inscrito nos corpos – o vencido da história é o corpo no qual

se escrevem continuamente as vitórias dos ricos – nas enunciações pedestres, nas artes de fazer” (cf. De Certeau: 2001: 176). Para este autor, o mundo seria então um incomensurável palimpsesto, onde todos ‘escrevem’ reciprocamente suas histórias através dos tempos. Ao tecer comentários sobre as leis, De Certeau reforça a crença na ‘prosa do mundo’, desse grande texto que é o mundo (p.231):

“Não há direito que não se escreva sobre corpos. [...] Do nascimento ao luto, o direito se “apodera” dos corpos para fazê-los seu texto. Mediante toda sorte de iniciações (ritual, escolar, etc.), ele os transforma em tábuas da lei, em quadros vivos das regras e dos costumes, em atores do teatro organizado por uma ordem social.[...] Seja como for, sempre é verdade que a lei se escreve sobre corpos. Ela se grava nos pergaminhos feitos com a pele dos seus súditos. Ela os articula em um corpo jurídico. Com ela faz o seu livro. Essas escrituras efetuam duas operações complementares: graças a elas, os seres vivos são “postos num texto”, transformados em significantes das regras (é uma contextualização) e, por outro lado, a razão ou o Logos de uma sociedade “se faz carne” (aspas do autor), trata-se de uma encarnação.”

Os corpos transformados em textos, discursos vivos, falam com os seus próprios ruídos, a linguagem ordinária.

Parece-me possível aproximar essa visão daquela proposta por Freire (2001), quando se refere à importância de fazer preceder a leitura dos livros pela “leitura de mundo” (aspas minhas). Freire está considerando que existe um texto inscrito no mundo, uma prosa do mundo: “no fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra” (p. 21).

Ao seguir essa argumentação, faço minhas as palavras de De Certeau (2001: 131) ao referir-se à sua proposta teórica quando, no campo da pesquisa científica, propõe que se faça uso da sucata, ou seja, propõe que se tratem as práticas cotidianas como uma arte “ordinária” e que se faça da escritura uma maneira de fazer “sucata”: “a operação teorizante se encontra aí nos limites do terreno onde funciona normalmente, como um carro à beira de uma falésia. Adiante, estende-se o mar ...”.

Apesar do risco, parece possível ampliar uma possibilidade de abordagem que, incluindo a prosa do mundo, incluiria esse “‘resto’ imenso constituído por aquilo que, da experiência humana, não foi cativado e simbolizado pela linguagem” (*op.cit.*: 131), assim não sendo considerado como periférico ou pano de fundo, mas sendo trazido para o centro.

Essa opção se deve às dificuldades que senti ao focar a construção das identidades “brasiguaias” no complexo contexto escolar em sua relação com o entorno social. Primeiro porque, optar por uma análise microinteracionista apenas, se mostrou insuficiente para que se evidenciassem os intrincados processos de construção das identidades. Fez-se necessário estender o olhar para os demais ambientes da escola e, indo mais além, buscar nas narrativas das famílias a complementação das informações. Mesmo assim, alguns pontos importantes ainda ficaram obscuros, sendo necessário entrelaçar os relatos familiares com os das pessoas da comunidade e também da mídia impressa. Ainda assim me faltavam algumas peças para montar o quebra-cabeça, se mostrando promissor então desvendar também o não-dito como, por exemplo, as políticas invisíveis que impulsionam o homem ordinário a trilhar um determinado caminho. No entanto, repudiando o determinismo, o homem lança mão de suas táticas transformadas em astúcias e se utiliza das brechas no poder para engendrar novas artes de viver.

Para seguir a perspectiva apontada acima, parece-me interessante também ampliar o conceito de interação para que se considerem “processos interativos adequados” não apenas aqueles em que as pistas de contextualização são corretamente interpretadas, mas que se considerem como processos interacionais produtivos também os espaços de conflito e mal-entendidos (cf. Cavalcanti, comunicação pessoal). Também para Signorini (1998d: 107) “em práticas reais de uso da língua, o mal-entendido e a incompreensão são constitutivos do processo de comunicação, e não a negação ou o impedimento desse processo”.

Além disso, é necessário levar em conta que, dadas às rápidas transformações de espaço e tempo atuais, as interações acontecem em escalas indefinidas, ou

seja, as rápidas transformações globais, mesmo que não sejam claramente visíveis, fazem com que seus efeitos cheguem também à grande parte das populações excluídas dos processos através dos seus efeitos, fazendo surgir, por seu lado, uma contra-resposta, muitas vezes silenciosa, mas que desencadeia transformações e novas possibilidades, muitas vezes completamente diferentes daquelas programadas ou previstas.

Assim, parece-me possível considerar que o processo interacional cumpriu sua função até mesmo quando a intenção é justamente que não haja uma interpretação correta, como acontece com as políticas governamentais invisíveis, que acabam induzindo os indivíduos a empreender uma determinada caminhada, mesmo que estes não compreendam as decisões reais que motivaram essas ações e que, quase sempre, se destinavam a encobrir outros interesses e ideologias.

Exemplificando, reporto-me às narrativas dos “brasiguaios” – como veremos em detalhes mais adiante – em que praticamente não há referência a um processo histórico, político, econômico e social que de alguma maneira tenha influenciado na entrada para o Paraguai ou mesmo num retorno ao Brasil. A leitura que os “brasiguaios” fazem da própria história é a mesma que se faz na fronteira sobre o texto produzido por eles, o que geralmente leva ao preconceito, à rejeição e, pior ainda, faz com que em sua maioria eles próprios se considerem os únicos responsáveis pelo fracasso.

Para contra-argumentar, busco compreender onde estão localizados os discursos cujas pistas contextualizadoras levaram às interpretações que motivaram a entrada no Paraguai e que agora estão pressionando para a volta, ou seja, qual é a “escritura” que está sendo historicamente realizada e qual é a “leitura” dessa prosa do mundo que está sendo feita por esses brasileiros – e por muitos outros – que os motivaram/induziram a empreender uma caminhada de ida e posteriormente de volta, isto é, o que os levou a empreender essa “fala dos passos perdidos” (cf. De Certeau, 2001: p. 176).

Não estou querendo argumentar, porém, que as políticas invisíveis têm um caráter determinístico, como se “às massas só restasse [restaria] a liberdade de

pastar a ração de simulacros que o sistema distribui para cada um/a” (cf. De Certeau, 2001: 260). É justamente a imagem passiva, a-política do público que é preciso questionar, como afirma o autor, para quem “assimilar” não é “tornar-se semelhante” (aspas do autor), mas tornar o que se absorve semelhante ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se. É importante considerar que, através das táticas transformadas em astúcias, há sempre chances de apropriação, de se encontrar uma atividade criadora nas práticas cotidianas, o que abre possibilidades para burlar as relações desiguais de poder.

As relações desiguais de poder, embora não-determinísticas, revelam a procura de um lugar próprio, ou seja, de uma identidade que, mesmo estando em permanente fluxo, se atualiza em uma determinada interação, atendendo aos interesses daquele momento histórico. Nesse sentido, volto a De Certeau (2001: 101), e busco relacionar o conceito de identidade ao conceito de *estratégias*, para quem as estratégias se valem de um saber em que um poder é a preliminar desse saber. O autor chama de estratégia (*op. cit.*: p. 100)

“O cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade (grifos do autor) de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.)”

Ainda discutindo as estratégias, o autor aponta seus consideráveis efeitos ao se realizar um corte entre um lugar “apropriado” e seu outro (ps. 99-100):

“1. O “próprio” é *uma vitória do lugar sobre o tempo* (aspas e grifos do autor). Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo.

2. É também um domínio dos lugares pela vista. [...] Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço.

3.[...] é mais exato reconhecer nessas “estratégias” um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio.”

Mas, se por um lado as estratégias, através da manipulação do poder, permitem o gerenciamento do tempo para garantir um lugar próprio, também deixam brechas/fissuras para que esse poder seja burlado subrepticiamente pelas táticas do homem ordinário.

Ainda para o autor, ao contrário das estratégias, as táticas (ps.100/101) se caracterizam por

“...não ter por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...] a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Büllow, e no espaço por ele controlado [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É a astúcia.”

Esta é uma arte do ‘fraco’, já que, enquanto as estratégias estão amarradas à visibilidade de um lugar próprio, as astúcias, na ausência de um lugar próprio, se introduzem de surpresa no lugar do outro, para aproveitar a ocasião.

Os diferenciais de poder são apresentados por Elias & Scotson (2000) em termos de *estabelecidos* e *outsiders*⁴⁴. Ao apresentarem os resultados de um estudo sociológico sobre um pequeno povoado industrial na Inglaterra, batizado ficticiamente pelos pesquisadores como Winston Parva, os autores perceberam que os habitantes daquele povoado descreviam a diferença e desigualdade social

⁴⁴ De acordo com Federico Neiburg”, que apresenta a edição brasileira do texto de Elias & Scotson, *establishment-outsiders* “são palavras rigorosamente intraduzíveis, pois descrevem uma forma ‘tipicamente inglesa’ de conceituar as relações de poder” (p. 8). No entanto, a tradutora, Vera Ribeiro, optou por traduzir *established* por “estabelecidos”, permanecendo *outsiders* em inglês. Uma possibilidade de tradução para *outsiders* seria “excluídos”, mas que descartei pela antecipação da idéia determinística de fracasso e também pelo desgaste do uso indiscriminado deste termo. Outra opção poderia ser “vulneráveis” que, embora me pareça mais apropriada justamente porque o seu sentido deixa em aberto ‘possibilidades’, rompendo com o determinismo, parece-me que também não contempla o sentido pretendido. Assim, considerando que a palavra “outsider” está dicionarizada em língua portuguesa (cf. Ferreira, 1986), optei por usar esse formato, sem grifos.

como relações entre estabelecidos e outsiders. Como contataram, “vez por outra, podemos observar que os membros dos grupos mais poderosos que outros grupos interdependentes se pensam a si mesmos (se auto-representam) como humanamente superiores” (p. 19), constituindo o que eles denominam estabelecidos. Os estabelecidos se auto-percebem e são percebidos como fazendo parte de um grupo, uma “boa sociedade” (aspas do autor), mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: “os ‘established’ fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros (p. 7), constituindo o que os autores denominam a “minoria dos melhores” (p.7).

Por outro lado, os outsiders são caracterizados como um conjunto heterogêneo e difuso, que não chega a se constituir como um grupo social, e por isso existem sempre no plural. As duas formas, estabelecidos e outsiders, revelam as singulares relações desiguais de poder, já que “um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia, quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (p. 23). E, o mais surpreendente, constata os autores, é que os estabelecidos, ao se verem como melhores, como partilhando virtudes que faltam aos outros, acabam fazendo com que os outros se sintam realmente como carentes de virtudes, se sintam humanamente inferiores.

No entanto, a noção de “fraco” ou outsiders não corresponde a uma característica inerente a um indivíduo ou grupo, mas deve ser vista na sua relação com um determinado contexto, e na sua relação com um Outro, havendo sempre a possibilidade de uma inversão das posições. Explicando melhor, há sempre a possibilidade de que um indivíduo ou grupo “fraco” numa determinada posição interacional, se invista de poder num outro contexto ou em relação a outro grupo.

Assim, relaciono as estratégias à construção de identidades, como já mencionado, e relaciono as táticas às identificações. Com a finalidade de justificar essa posição, volto à questão já colocada anteriormente de que, no mundo contemporâneo, os sujeitos têm dificuldades para construir identificações, já que as rápidas e grandes mudanças que ocorrem atualmente e as respectivas

transformações dos valores agregados a estas mudanças geram conseqüentemente diferentes modos de integração, transformação, combinação, distorção, isto é, de apropriação, tornando difícil o surgimento de identidades classificáveis, o que provoca o deslocamento constante das identificações. As identificações tornam-se, então, sempre complexas, provisórias, contraditórias e mutantes.

No entanto, isto acontece justamente por serem construídas através das táticas transformadas em astúcias. Porém, não se constituem em cópias fiéis das identificações que lhes servem de referência, mas são sobretudo *apropriações*. Assim, quanto mais se consegue “mascarar”, maior é a apropriação, possibilitando a quebra da mágica do poder. As identificações, então, são processos de apropriação que acontecem através das táticas transformadas em astúcias pelo homem ordinário. Desta maneira, contrariamente à posição determinista da concepção essencialista, abrem-se possibilidades para que a identificação sempre em fluxo engendre a produção de novos modos de existência ou estilos de vida, novas subjetividades (cf. Deleuze, 1992).

As identificações, por sua vez, engendram subjetivações, sempre num processo recursivo, ou seja, ao mesmo tempo em que as subjetividades surgem engendradas por diferentes identificações, também propiciam uma (re)organização para que se originem novas identidades. A subjetividade então, também não tem unidade nem fixidez primordial, está em eterno processo de re(construção), nunca sendo a mesma nem havendo nunca a possibilidade de um fechamento ou do retorno a um princípio, constituindo-se em eterno devir. Para usar a metáfora do calidoscópio, haveria sempre novas configurações, múltiplas combinações, que fazem surgir à superfície, a cada momento, uma nova combinação, dando forma a novos desenhos, a novas possibilidades e assim indefinidamente.

Assim, são construídas subjetividades provisórias e complexas, abrindo espaço para que cada um invente para si mesmo – nem sempre de modo consciente – uma maneira própria de caminhar, uma maneira de ir tecendo a vida.

A subjetividade, então, não é nunca o resultado de uma soma ou um produto acabado, mas um transbordamento, um eterno mosaico fluido e em constante movimento, ao qual constantemente são acrescentadas novas peças, numa eterna incompletude e, por isso, condição da existência humana, que precede, transita e vai para além da existência corpórea.

Nesse sentido, procuro fazer um caminho contrário àquele construído por Signorini (1998b), por exemplo, para quem

“os processos de subjetivação que o constituem [“ator intermitente”] vão se dar sempre *local e provisoriamente* (grifos meus) e de forma tangencial às unidades tradicionais de ancoragem do sujeito, comumente tidas como estáveis e homogêneas – do tipo língua, nação, personalidade, ego, etc.”

A minha discordância é quanto à questão de que haja apenas momentos provisórios de subjetivação. Utilizando-me de uma metáfora, a subjetividade seria o sangue na pulsação que, levando vida a todos os órgãos, nunca é o mesmo, já que a cada instante milhões de células morrem e outros milhões nascem simultaneamente, não sendo portanto nunca o mesmo, ou seja, é necessário que a cada instante aconteça a morte para que prevaleça a vida. Embora esteja certa de que esta questão mereceria de minha parte uma abordagem mais pormenorizada – a ser realizada num outro momento – também considero a subjetividade como complexa, instável, mutante, sem contornos definidos e por isso mesmo caracterizada pela instabilidade e abertura, mas também condição da existência humana, não podendo ser apenas local, momentânea, provisória. Estes, ao contrário, seriam atributos dos processos de identificação/identidade.

Por outro lado, preciso esclarecer que não estou considerando que o sujeito tenha autonomia absoluta sobre o processo de sua própria construção. Como afirma Morin (1994: 46), a constituição do sujeito depende da autonomia, mas não num sentido de liberdades desligadas das constrições e contingências físicas, isto é, na “autonomia há uma profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo exterior” (p. 47).

Também Bhabha (2000), ao discutir a possibilidade de escolha cultural, afirma que, fazer escolhas deliberadas como, por exemplo, escolher o que seja uma vida

boa ou um bom cidadão, se torna difícil porque as normas culturais pelas quais nos orientamos e os códigos pelos quais construímos significados são eles mesmos indeterminados e contingentes, trazendo o próprio sujeito para uma posição liminar, situado nas fronteiras, nos entre-lugares. Desta maneira, torna-se difícil fazer escolhas, sendo impossível considerar a cultura em termos universalistas porque “diferentes culturas, a diferença entre práticas culturais, a diferença na construção de culturas dentro de diferentes grupos, muitas vezes assentadas entre e nos intervalos de si mesmas, são incomensuráveis (cf. Bhabha, 1990: 209).

Para melhor precisar a noção de cultura proposta por Bhabha, torna-se central para o autor a distinção entre diversidade cultural e diferença cultural, que passo a apresentar a seguir, por considerar essa conceituação significativa para abordar o cotidiano escolar.

2. 5 Para além da diversidade

Bhabha (1990, 1992, 2000, 2001) movendo-se para além da diversidade cultural, majoritariamente entendida com base nos conceitos universais de raça, classe, etnia, ou seja, conceitos essencialistas – que, segundo o autor, podem ser perigosos e limitados para tentar compreender o modo pelos quais as práticas culturais constroem seus próprios sistemas de significação e organização cultural – propõe a arena dos estudos pós-colonialistas como trabalho teórico crítico, em que são centrais os conceitos de hibridismo, diferença cultural, tradução cultural e Terceiro Espaço.

Bhabha (1990) distancia-se do conceito dominante de cultura como algo estático, substantivo e essencialista e propõe o conceito de cultura como uma estratégia agonística, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação.

Considerando essa noção de cultura, torna-se central para o autor a distinção entre diversidade cultural e diferença cultural.

Para Bhabha (1990: 208) a noção de diversidade cultural procede de uma tradição liberal e universalista que considera a diversidade como algo bom e

positivo e que por isso deve ser encorajada e acomodada. Deve ser então apreciada como numa espécie de *musée imaginaire*, ou seja, como sendo possível coletá-la e apreciá-la. Essa perspectiva tem influenciado políticas educacionais. O problema das políticas assentadas numa perspectiva essencialista da cultura, segundo o autor, é que, embora se considere que a diversidade deva ser encorajada, também há uma busca correspondente pela contenção e para que se construam normas transparentes dadas pela cultura dominante, segundo a qual as outras culturas são vistas como boas mas, por outro lado, deve-se ser capaz de localizá-las dentro de suas próprias redes. É a isto que o autor entende por criação da diversidade cultural e “*contenção*” (aspas do autor) da diferença cultural.

Um outro problema apontado pelo autor quanto à noção de diversidade cultural é que, nas sociedades em que o multiculturalismo é encorajado, o racismo é também exacerbado de várias formas. Isto acontece porque, paradoxalmente, o incentivo à diversidade permite que se mascarem as normas etnocentristas, os valores e os interesses. O autor considera “difícil e até mesmo impossível e contraprodutivo tentar acomodar junto diferentes formas de cultura e pretender que elas coexistam facilmente” (*op. cit.*: p. 208).

Argumentando nessa direção, Bhabha introduz a noção de ‘tradução cultural’, lembrando que “todas as formas de cultura são de algum modo relacionadas com outras, porque cultura é uma atividade significativa e simbólica” (*op. cit.* p.210).

Bhabha (1990: 210-211) define tradução cultural:

“Essa teoria da cultura está próxima a uma teoria da linguagem, como parte de um processo de traduções – usando essa palavra, como antes, não no sentido lingüístico estrito de tradução como, por exemplo, um “livro traduzido do francês para o inglês”, mas como um motivo ou *tropo* como sugere Benjamin para a atividade de deslocamento dentro do signo lingüístico. Desenvolvendo essa noção, a tradução é também uma maneira de imitar, porém de uma forma deslocadora, brincalhona, imitar um original de tal forma que a prioridade do original não seja reforçada, porém pelo próprio fato de que o original se presta a ser simulado, copiado, transferido, transformado etc.: o ‘original’ nunca é acabado e completo em si. O ‘originário’ está sempre aberto à tradução [...] nunca tem um momento anterior totalizado de ser ou de significação – uma essência. O que

isso de fato quer dizer é que as culturas são apenas constituídas em relação a aquela alteridade interna a sua atividade de formação-de-símbolos que as torna estruturas descentradas – através desse deslocamento ou limiaridade abrem possibilidade de articular práticas e prioridades culturais diferentes e até mesmo práticas e prioridades culturais incomensuráveis.”⁴⁵

O foco de Bhabha, então, é transferido do enunciado descorporificado para o momento da enunciação. A palavra é entendida como uma ponte entre o eu e o outro, mas a ponte não elimina o espaço entre um e outro. A linguagem é a medida, a lembrança do nosso conflito, por isso nunca temos a garantia da transmissão de um significado. E é justamente por isso, porque não há garantia de comunicação, que é preciso comunicar-se, é preciso haver o intercâmbio, mas ao mesmo tempo lembrando a impossibilidade da aproximação. O que se diz será traduzido através da contaminação das multiplicidades, de maneira diferente, dependendo do contexto, do que veio antes e do que vem depois, sendo impossível o desejo de começar do início – drama do princípio. A origem é uma invenção, é sempre uma ficção conveniente. Assim, essa tradução pode ser benéfica ou não. Por isso a incoerência, a ambivalência, a heterogeneidade, a hibridização são características de todas as línguas e de todas as culturas, não existindo nunca uma homogeneidade, uma essência.

É a partir da genealogia de diferença e da idéia de tradução que Bhabha (1990) constrói a noção de hibridismo, para quem a importância do hibridismo não é ser capaz de traçar dois momentos originais para que um terceiro surja; por outro lado, hibridismo é o ‘Terceiro Espaço’ que possibilita o surgimento de outras posições pelo deslocamento das histórias que o constituem, levantando a novas iniciativas políticas e novas estruturas de autoridade, muitas vezes

⁴⁵ Tradução de: “This theorie of culture is close to a theory of language, as part of a process of translations – using that word as before, not in a strict linguistic sense of translation as in a ‘book translated from French into English’, but as a motif or *trope* as Benjamin suggests for the activity of displacement within the linguistic sign. Developing that notion, translation is also a way of imitating, but in a mischeivous, displacing sense – imitating an original in such a way that the priority of the original is not reinforced but by the very fact that it can be simulated, copied, transferred, transformed, made into a simulacrum and so on: the ‘original’ is never finished or complete in itself. The ‘originary’ is always open to translation so that it can never be said to have a totalised prior moment of being or meaning – an essence. What this really means it that cultures are only constituted in relation to that otherness internal to their own symbol-forming activity which makes them decentred structures – through that displacement or liminality opens up the possibility of articulating different, even incommensurable cultural practices and priorities”.

inadequadamente compreendidas. O conceito de hibridismo é uma forma de espaço *entre e liminal* e, de fato, o conceito de hibridismo é colocado como um antídoto à posição essencialista da identidade e a conceituação de uma cultura original, pois no discurso pós-colonial a noção de uma cultura ou identidade pura ou essencial é discutível, já que todas formas de cultura e identidade estão continuamente em processo de hibridização.

As noções de hibridismo e Terceiro Espaço propostas por Bhabha oferecem possibilidades para uma abordagem do cotidiano escolar que evita a perpetuação dos binarismos antagônicos em que se apaga um dos pares para que prevaleça o par totalizante, ou dos modelos de mudança cultural dualistas, abrindo um espaço alternativo que borra as limitações das fronteiras e contribui para que se engendrem novas possibilidades.

Considerando o percurso teórico apresentado como suporte para compreender a complexidade da construção das identidades “brasiguaias”, tomo como referência, portanto, a Sociolinguística Interacional, a Análise Crítica do Discurso e a Etnografia Escolar, procurando agregar também outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, os Estudos Culturais, a Antropologia, a Sociologia.

Na seqüência e com base nas abordagens teóricas apresentadas, passo à análise da construção das identidades “brasiguaias” a partir dos olhares alheios.

Capítulo III - Olhares alheios: O outro migrante e a construção das identidades “brasiguaias”

Considerando a complexidade do contexto escolar em sua interação com o contexto social mais amplo, e com base nas abordagens teóricas apresentadas para a conceituação de identidade, interação e discurso, neste capítulo estarei procedendo à análise da construção das identidades “brasiguaias” filtradas pelos olhares alheios, tomando como base inicialmente as notícias divulgadas pela mídia impressa e *on-line* e, a seguir, as construções a partir do olhar da escola.

Esta opção se deve ao fato de que, como já dito anteriormente, procuro colocar no mesmo plano tanto o nível dos processos de estruturação social, como o nível das práticas discursivas locais, considerando ambos como sendo construídos e ao mesmo tempo construindo o processo.

Ao optar por focar o cotidiano escolar como um contexto complexo e em interação com o contexto social mais amplo, reporto-me à exemplificação de Morin (1994: 274) quando, ao discutir o conceito de *complexidade*, afirma que o “exemplo mais belo provém da meteorologia e é conhecido pelo nome de “efeito borboleta”: uma borboleta que bate suas asas na Austrália pode, por uma série de causas e efeitos postos em movimento, provocar um furacão em

Buenos Aires, por exemplo”. A complexidade nessa perspectiva provém de um emaranhado de ações, de interações, de retroações.

Para melhor explicar a noção da complexidade, o mesmo autor recorre à Pascal para quem “todas as coisas são ajudadas e ajudantes, todas as coisas são mediatas e imediatas, e todas estão ligadas entre si por um laço que conecta umas às outras, inclusive as mais distanciadas” (p.275). Exemplificando com as relações homem/sociedade, Morin diz ainda que “cada indivíduo numa sociedade é uma parte de um todo, que é a sociedade, mas intervém, desde o nascimento do indivíduo, com sua linguagem, suas normas, suas proibições, sua cultura, seu saber; outra vez, o todo está na parte”, concluindo que “tudo está em tudo e reciprocamente” (p.275).

Levando em conta a noção de complexidade proposta por Morin (1994), e trazendo suas considerações para abordar o contexto escolar em sua interação com o contexto social mais amplo, em primeiro lugar estarei apresentando a construção das identidades “brasiguais” filtradas pelo olhar da mídia impressa e on-line, para em seguida apresentar a construção a partir dos olhares da escola.

Antes, porém, devo esclarecer que a análise realizada a partir do olhar da mídia impressa e *on-line* não pretende ser exaustiva porque tem por finalidade apontar a influência desses veículos de comunicação numa construção encadeada que, ao contribuir para a construção essencialista das identidades “brasiguais”, acaba influenciando sutilmente o imaginário popular no sentido de rejeição aos “brasiguais”, com reflexos visíveis no contexto escolar.

Devo chamar a atenção também para o fato de que estas notícias raramente ocupam as primeiras páginas, evidenciando o pouco interesse da mídia em veicular o assunto.

Para o recorte dos fragmentos, utilizei-me das notícias que venho colecionando desde 1990, acrescidas mais recentemente das pesquisas realizadas também na Internet, buscando traçar o processo histórico dos deslocamentos desses brasileiros e, ao mesmo tempo, apontar a situação na atualidade.

3.1 *Strip 1* - Plano aberto: O olhar da mídia impressa e *on-line*

Não se pode esquecer que a mídia impressa é praticamente a única fonte de informação que a população tem sobre os “brasiguaios” e praticamente o único meio que os próprios “brasiguaios” têm para fazer soar o eco de suas reivindicações. Embora a mídia televisiva tenha um alcance e uma repercussão maior, este parece ser um assunto que não interessou ser veiculado ainda ou, quem sabe, tenha sofrido uma censura maior pelas implicações diplomáticas nacionais e internacionais que envolve.

Se inicialmente quase que apenas os jornais das fronteiras com o Paraguai veiculavam notícias sobre os “brasiguaios”, atualmente grandes jornais e revistas de circulação nacional e até internacional também têm se interessado em divulgar a precária situação em que vivem esses migrantes no Paraguai, suas lutas para o repatriamento e posteriores dificuldades para uma reintegração no Brasil. Também não é possível ignorar as notícias, artigos e reportagens das mais variadas fontes, veiculadas pela Internet que, a cada dia, mais amplamente tem sido utilizada para informar, discutir e formar opiniões. Será então a partir dessas fontes e também de conversas informais com moradores da região que estarei filtrando os olhares alheios fora do contexto escolar.

a) Interesses e ideologias: a invenção de uma identidade “brasiguaiia”

Segundo Sprandel (1992), o termo “brasiguaiio” apareceu pela primeira vez em junho de 1985, quando mais de mil famílias de camponeses que viviam no Paraguai retornaram ao Brasil, cruzando a fronteira político-administrativa internacional no Mato Grosso do Sul, próximo ao Município de Mundo Novo.

Esses e outros “brasiguaios” que retornaram ao Brasil posteriormente, foram pressionados pelas autoridades para fazerem o caminho de volta, e se viram obrigados a permanecer por longo tempo em acampamentos, sob ameaças, em condições insustentáveis. Aqueles que primeiro retornaram, depois de muita persistência, obtiveram terras para assentamento em Ivinhema (MS) e o sucesso desse grupo incentivou, por parte daqueles que continuamente

retornavam, a auto-atribuição de uma identidade “brasiguiaia” com a finalidade de lutar por seus direitos tanto no Brasil como no Paraguai, passando a ser usada como estratégia (cf. De Certeau, 2001) para atingir seus objetivos, ou seja, como bandeira de luta pela terra e pelo direito à cidadania brasileira.

Por seu lado, também os paraguaios se apropriaram dessa identidade uma e, com o propósito de delimitar uma “etnização” ou “racialização”, passaram a alegar uma ameaça da diluição de uma identidade paraguaia na fronteira. Assim, buscam justificativa para o sentimento xenófobo e atitudes arbitrárias, utilizando a identidade “brasiguiaia” como argumento para a rejeição e expulsão dos brasileiros do país vizinho, e ao mesmo tempo também servindo para camuflar o motivo central, ou seja, a disputa pela terra:

Fragmento 1

Os paraguaios [...] reclamam que a identidade nacional nas províncias da fronteira está se diluindo por causa da predominância dos estrangeiros que falam sua própria língua, usam sua própria moeda, hasteam sua própria bandeira e são os donos das melhores terras. Outra queixa é que seus filhos crescem falando português como segunda língua, em vez do guarani. “Temos que proteger nossa identidade ou estaremos perdidos como nação nessa onda de globalização e Mercosul”, diz Adilio Ramírez López, diretor de uma escola local.

Uma outra fonte de atrito é a questão racial, uma vez que a maioria dos brasiguaios tem olhos azuis e pele clara⁴⁶ e os paraguaios são de origem indígena. Transmissões de rádio em guarani exortam os camponeses sem terra a atacarem os brasileiros, incendiando suas casas ou invadindo suas lojas, o que levou a imprensa brasileira a falar sobre limpeza étnica. (Revista do Mercosul n.º 74 Ano 2001. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/revistadomercosul/pesquisa-public/mercosul-74-1.htm>. Acesso em 11/09.2003)

Da maneira como está colocada, a etnização⁴⁷ pressupõe de um lado uma homogeneidade plena na representação (Wortham, 2001) do paraguaio, difícil de ser sustentada, principalmente se nos reportarmos à história do Paraguai como um país pós-colonial. De outro lado, sugere um esvaziamento da

⁴⁶ Vale chamar a atenção aqui para a homogeneização, em que ficam excluídos da denominação “brasiguaios” os brasileiros que não têm as características apontadas, ou seja, aqueles de pele mais escura e que são denominados “negrinhos”, como veremos mais adiante.

⁴⁷ Sarup (1999) define etnia como uma construção realizada a partir de identificações com a consciência de um grupo sobre sua língua, religião, história, tradição e modos de vida, ou seja, a etnia é construída, nas interações, a partir de características culturais e históricas partilhadas.

complexidade cultural dos “brasiguaios”, silenciando a própria confrontação no interior das culturas dos migrantes e atualizando o estereótipo que busca justificar e incentivar o preconceito. Servindo-se dos conceitos naturalizados e totalizantes de etnia e nação, fica fora de discussão, como se vê, a incomensurabilidade de toda e qualquer cultura. Como nos alerta Bhabha (1990), tomar a cultura como uma construção, uma estratégia de sobrevivência, e a tradição como uma invenção, reforça o reconhecimento de que existem nos vértices das opostas esferas políticas, fronteiras políticas e culturais muito complexas, o que torna a compreensão do que é significado pela cultura uma questão também extremamente complexa.

Para Sarup (1999), a construção de uma identidade étnica surge em tempos de crise. Como exemplifica o autor, o emprego do termo ‘etnia’ ou ‘minorias étnicas’ é usado como eufemismo para fazer referência aos ‘Asiáticos e ‘negros’. Esta crise parece ser o que motiva a construção de uma identidade étnica e nacional. No momento em que os paraguaios se sentem ameaçados com a presença brasileira, a delimitação de fronteiras étnicas e nacionais surge como forma de exclusão. Por outro lado, parece-me cabível aqui fazer referência a uma leitura possível da ‘prosa do mundo’ (cf. De Certeau, 2000; Bhabha 2000) em relação ao momento em que a imigração de brasileiros principalmente da região Sul do Brasil – aqueles que têm uma ascendência alemã ou italiana – de que a migração foi incentivada pelo governo Stroessner. Acredita-se que, embora não se possa comprovar, ao lado dos projetos do governo na sua caminhada para o Leste, havia também a intenção camuflada de ‘branqueamento’ do Paraguai, o que pode estar contribuindo para que haja em contrapartida, atualmente, uma rejeição aos brasileiros nas mesmas proporções.

Além disso, é importante ressaltar que, embora se deva considerar as questões políticas, sociais, ideológicas que induziram à entrada de brasileiros no Paraguai, como estarei apresentando na análise a seguir, deve-se também compreender, na mesma medida, o ponto de vista dos paraguaios em relação à presença brasileira, tomada por estes como uma ameaça à soberania do país.

b) Entre fronteiras: retorno ao Brasil

Inicialmente vale a pena abrir aqui um parêntese para lembrar que a intensificação da volta dos brasileiros coincide com a queda do comandante Stroessner que governou o país de 1954 a 1989, quando foi deposto por um golpe militar, embora ainda no seu governo as mudanças nas políticas governamentais já excluíssem muitos brasileiros que haviam sido atraídos anteriormente para o país, basicamente os brasileiros oriundos do Norte e Nordeste que, por representar mão de obra não qualificada, foram atraídos para realizar os trabalhos mais pesados, como a derrubada de matas. Estes brasileiros, que certamente não tinham os olhos azuis e pele clara, foram os primeiros a fazer o caminho de volta por se apresentarem mais vulneráveis às mudanças na política governamental.

A partir da mudança de governo, reinicia a redemocratização do país, o que leva a aflorar as reivindicações sociais dos paraguaios reprimidas até aquele momento. Os camponeses paraguaios (sem-terra) acusavam o governo de ter reprimido entre 1971 e 1975 as “ligas agrárias” que tinham como objetivo organizar os segmentos camponeses no país. Além disso, acusavam-no também de ter-se utilizado de mecanismos para se apropriar de terras que lhes pertenciam e distribuí-las pelos setores do próprio governo, empresas estrangeiras e projetos agropecuários, sendo que nesses últimos ocorreu o assentamento de milhares de pequenos agricultores brasileiros (cf. Zaar, 2001). Assim, os camponeses passaram a se reorganizar para reivindicar seus direitos à terra, tornando-se os pequenos agricultores brasileiros o alvo de suas ameaças e invasões de propriedades.

A partir de então, empurrados pelas dificuldades crescentes e incentivados pelo sucesso dos que primeiro retornaram ao Brasil, outros brasileiros procuraram fazer o caminho de volta, o que fez com que se tornassem alvos de um controle rigoroso das autoridades brasileiras que procuravam impedir sua entrada no país, negando-se mesmo a reconhecê-los como brasileiros, como se pode ver abaixo:

Fragmento 2

Os agricultores brasileiros que a partir da década de 70 compraram terras no Paraguai são obrigados a fazer o caminho de volta. Empobrecidos, eles enfrentam a hostilidade da população paraguaia e buscam auxílio para a volta. Em Amambai e Rio Bonito, no Mato Grosso do Sul, há três acampamentos e estima-se que 10 mil pessoas estão vivendo lá. O governo mato-grossense não os reconhece como cidadãos brasileiros. (Nosso Tempo/Foz do Iguaçu, 18/05/93)

Fazendo referência a “agricultores brasileiros”, a notícia chama a atenção para o descaso das autoridades em relação a esses brasileiros duplamente expropriados da terra e reafirma uma nacionalidade que lhes está sendo negada.

Segundo Sprandel (1992), a condição de estrangeiros no país vizinho fez surgir uma “consciência nacional”, fenômeno quase sempre estranho às camadas camponesas, que geralmente se definem pela ascendência ou naturalidade, passando então a se denominarem “brasileiros”. Retornando ao Brasil, se vêem novamente obrigados a reafirmar a nacionalidade brasileira que lhes é negada, isto é, reivindicam a essência de uma identidade nacional. Esta reivindicação pode ser entendida num primeiro momento de sua construção, como uma maneira de (des)identificação com o camponês paraguaio. É de conhecimento comum na fronteira que os brasileiros etnocentricamente se consideram um povo de maior prestígio em relação aos paraguaios, atitude que contribui para dificultar ainda mais as relações já historicamente marcadas por conflitos entre os dois países e ainda para que se reforce a percepção da presença brasileira como ameaçadora.

Mas, é possível interpretar a construção de uma identidade brasileira também como uma maneira de traçar fronteiras e reforçar uma auto-confiança enfraquecida e ameaçada primeiramente no Paraguai e depois no Brasil, países em que são tratados como estrangeiros. Como afirma Sarup (1996: 131) a identidade nacional é “uma construção, moldada por pessoas particulares, por razões particulares e num determinado tempo” e é também

uma ideologia⁴⁸, no sentido de que é como um “cimento social”, “uma forma efetiva de ‘ligação’ e controle”.

É importante abrir outro parêntese para lembrar que no Mato Grosso do Sul se encontra um dos mais elevados índices de concentração fundiária do país e, provavelmente por isso mesmo, foi o local em que surgiu a União Democrática Ruralista (UDR), “entidade surgida em 1985, em contra-ofensiva ao Plano Nacional de Reforma Agrária, tendo como diretriz principal a militância pela manutenção de formas de dominação baseadas no monopólio da terra e controle do voto” (cf. Sprandel, 1992: 126), sendo o seu apoio decisivo para as eleições locais. Segundo a mesma autora, também na mesma época foi criado o Grupo de Operações de Fronteira (GOF) que, alegando combate ao tráfico de drogas e contrabando, servia principalmente para impedir a entrada de “brasiguaios” no país. Essas medidas motivaram “brasiguaios” a desistirem da ajuda governamental e a se organizarem com a ajuda do Movimento dos Sem-Terra (MST).

A situação insustentável em que se encontravam, sendo rejeitados tanto no Paraguai como no Brasil, levou-os a se organizarem, independentes das organizações brasileiras, para reivindicar seus direitos de cidadania. Como eram tratados como cidadãos de segunda categoria, ‘sem terra e sem pátria’, construíram uma identidade não mais como brasileiros mas como “brasiguaios”, colocando-se como um grupo étnico de fronteiras definidas, mas sem território. Assim organizados, poderiam recorrer à Organização das Nações Unidas, fazendo com que o conflito rompesse com a fronteira de nacionalidade e o Estado-Nação deixasse de ser o interlocutor, o que confirmaria o não-reconhecimento dos direitos de cidadania do grupo, conforme aponta Sprandel (1992).

⁴⁸ Sarup (1996: 136), entende ideologia como “os modos pelos quais o que nós sabemos e acreditamos se conectam com a estrutura do poder e relações de poder da sociedade em que vivemos. Ideologia refere-se aos modos de sentir, avaliar, perceber e acreditar, os quais têm algum tipo de relação para a manutenção e reprodução do poder social”. Tradução de: “...the ways in which what we say and believe connects with the power structure and power relations of society we live in. Ideology refers to those modes of feeling, valuing, perceiving and believing which have some kind of relation to the maintenance and reproduction of social power.

Fechando o parêntese para retomar a análise, então, inicialmente a bandeira de uma identidade “brasiguaiia” serviu estrategicamente (cf. De Certeau, 2000) aos interesses e ideologias (cf. Rajagopalan, 1998) dos próprios “brasiguaios” como símbolo para a denúncia do não-reconhecimento do direito à cidadania e também para que, não havendo uma identificação nem com uma nação em particular, nem com outra, fosse possível reivindicar seus direitos em ambas.

c) Fronteiras humanas

Mas, se por um lado a visibilidade de uma identidade “brasiguaiia” essencialista atendia aos interesses desses brasileiros no sentido de se representarem como um grupo homogêneo, para assim reivindicarem seus direitos de cidadãos tanto no Brasil como no Paraguai, por outro lado também o poder instituído e os olhares alheios se apropriaram desta identidade para construir uma imagem negativa dos mesmos e assim manipular a opinião pública, justificando a continuidade da repressão ao retorno, como se pode ver, por exemplo, no fragmento abaixo:

Fragmento 3

Foz do Iguaçu—O governo do Paraná está mandando de volta para o Paraguai centenas de brasiguaios que retornaram ao Brasil para invadir terras. Como protesto, as 3.500 famílias retiradas na madrugada de quinta-feira da fazenda Gertrudes, em Mariluz, no noroeste do Estado, que seriam escoltadas pela Polícia Militar até as cidades fronteiriças de Foz do Iguaçu e Guaíra, no oeste, rebelaram-se no caminho e seguiram em direção a outras ocupações do Movimento dos Sem-Terra (MST) espalhados pela região (Net Estado, O Estado de São Paulo (São Paulo)11/07/1998, p.1. Disponível em <http://www.estado.com.br/edicao/pano/98.07/10/ger529.html>, acesso em 11/09/2003).

Tomando Fairclough (1992, 1995a, 1995b) como base para a análise lexical a seguir, podemos interpretar a frase que encabeça a notícia *O governo do Paraná está mandando de volta para o Paraguai centenas de “brasiguaios” que retornaram ao Brasil para invadir terras*, enquanto leitores, como se apenas a invasão de terras tivesse motivado a volta. Da maneira como é colocada a questão, pode manipular a opinião pública no sentido de hostilizar esses cidadãos que na realidade são também brasileiros, já que ficam apagadas/silenciadas todas as implicações sociais, políticas e históricas de

deslocamento da agricultura familiar tanto internamente como para fora do país. Vale observar que, ao referir-se ao MST, a palavra usada é *ocupação* e não *invasão*, o que faz uma grande diferença quando se trata de luta pela terra. Enquanto a primeira veicula a idéia de que existe um direito pela Reforma Agrária, a palavra *invasão* pode ser entendida como um ato violento de apropriação indevida.

Uma outra questão que espanta o leitor, é a maneira autoritária com que são tomadas as medidas de extradição de cidadãos brasileiros, mesmo sabendo das condições desumanas que eles vivenciam no país vizinho, o que inviabiliza qualquer tentativa de volta para lá e, principalmente, por cercear o direito do cidadão de ir e vir. Nesse caso, a construção de uma identidade “brasiguaiia”, ainda servindo a interesses, é utilizada pelas autoridades governamentais para se omitirem da responsabilidade de acolhê-los como brasileiros: não são paraguaios, mas também não são brasileiros, são “brasiguaios”.

d) Mão dupla: denúncia e visibilidade

Dando prosseguimento à análise, não se pode negar que, embora a imprensa seja muitas vezes sensacionalista, também assume o papel de denunciadora da difícil situação em que se encontram os “brasiguaios”, nos dois países:

Fragmento 4

Polícia Paraguaia tortura e persegue brasiguaiio
 Brasileiros pobres estão sendo torturados e espancados pela Polícia Nacional Paraguaia em Santa Rita, cidade a 175 quilômetros de Foz do Iguçu. A vítima foi um garoto de 16 anos. Mesmo baleado, o rapaz foi torturado e quase morreu. Em Santa Rita, brasileiros ricos e policiais nacionais formaram um grupo para reprimir pobres e negros, conforme admite o próprio comissário da PN, Gilberto Viveiro: “brasileiro branco e rico é bem vindo, mas pobre e preto, nós queremos distância”. Boa parte dos casos de tortura da polícia, tem apoio dos “brasileiros-coronéis”. No último final de semana, o vice-cônsul brasileiro no Paraguai, Djalma Mariano de Souza, investigou as denúncias e cobrou atitudes do comissário. (Franca, A. A Gazeta do Iguçu, 21/02/1996, p. 1/6/7).

A denominação “brasiguaiio” cria no leitor uma expectativa da denominação como uma representação (Fairclough, 1995a, 1995b; Wortham, 2001; Sarup, 1996) de todos os brasileiros que vivem no Paraguai, ou seja, faz pressupor a

homogeneidade de um grupo. Mas, se observarmos este fragmento e o anterior, já fica difícil manter a delimitação das identidades “brasiguaias” em termos de conceitos universais de classe, raça, nacionalidade. No texto acima aparecem outras especificações que apontam profundas particularidades: *brasileiros pobres, negros, brasileiros ricos, “brasileiros-coronéis”*. Como apenas os *brasileiros pobres e negros* estão sendo perseguidos pela polícia paraguaia, conforme o texto, torna-se possível a leitura de que “brasiguaios” são apenas os pobres e os negros. Para os demais, essa identidade não se aplica, ou não há interesse em se aplicar, pelo menos por enquanto.

Conforme declaração feita ao Estadão/28/03/2003 por Gilmar Mauro, da coordenação nacional do MST, entre os “brasiguaios” *há também médios e grandes fazendeiros, mas estes são os poucos que deram certo*. Estes, conseguem até mesmo se articular e defender seus direitos no Paraguai, como se evidencia no fragmento abaixo.

Fragmento 5

Agricultores suspendem negociação no PY. Milhares de máquinas agrícolas estão nas estradas em protesto pelo tarifaço praticado por Macchi. [...] Cada agricultor deve pagar US 100.00 para registrar tratores, colheitadeiras, outras máquinas agrícolas e automóveis. O imposto é parte do programa nacional de registro de carros e máquinas que visa identificar e legalizar os carros de origem desconhecida. (Lima, J. A Gazeta do Iguaçu, 2001, p. 07)

Já para os demais, a miséria e a violência é o que resta, como segue abaixo:

Fragmento 6

Polícia massacra brasiguaios.
Para ver miséria, fome, pobreza e injustiça não é preciso ir a lugares tão distantes como na Biafra ou Haiti, por exemplo. Em Santa Rita, cidade paraguaia a quase 175 quilômetros de Foz do Iguaçu, a injustiça impera de maneira clara e truculenta, envolvendo brigas por um pedaço de chão, com sinais claros de que brasileiros, por imposição, são inferiores aos paraguaios. Com tudo isso, soma-se ao problema da situação irregular de brasileiros no país, fazendo com que a Polícia Nacional aproveite para desenvolver uma operação de “guerra” contra os brasiguaios. (Franca, A. A Gazeta do Iguaçu, 21/02/1996, p. 1/6/7).

Fragmento 7

Tortura aos brasiguaios vai chegar no Itamaraty.
As denúncias de maus tratos e tortura praticadas por policiais paraguaios contra os brasiguaios, levantadas na semana passada pelo vice-cônsul brasileiro em Ciudad del Este, Djalma Mariano da Silva, vão chegar às mãos do presidente Fernando Henrique Cardoso nos próximos dias. (Franca, A. A Gazeta do Iguazu, 22/02/1996, p.)

Fragmento 8

Limpeza étnica. Paraguaios invocam rancores da guerra de um século atrás para expulsar colonos brasileiros.
Os brasiguaios, como são chamados os brasileiros que em três décadas se transformaram na mais importante força produtiva do campo no Paraguai, estão retornando à força para o Brasil.
(Gusmão, M. Veja, 18/08/1999. Disponível em <http://veja.abril.com.br/180899/p-103.html>, acesso em 29/04/2003)

Fragmento 9

Comissão é barrada em Porto Índio: Região pode estar sendo usada como laboratório para levante contra brasileiros. [...] A informação é de que todos estão armados. Isso leva a crer que existe armamento pesado, só à espera de que alguém dê o primeiro tiro. (Vendrame, S.I. A Gazeta do Iguazu, 18/09/1999, p. 07)

Fragmento 10

Brasiguaios perderam US\$ 100 MIL.
Balanço de prejuízos com invasões no Paraguai inclui casas, cabeças de gado e plantações.
Os brasileiros que voltaram na semana passada para Puerto Indio, onde suas terras foram ocupadas por paraguaios, tiveram, até agora, um prejuízo de pelo menos US\$ 100 mil com as invasões e destruições de propriedades.
(Santa'anna, L. O Estado de São Paulo (São Paulo) 19/08/1999. Disponível em <http://www.estado.com.br/edicao/pano/99/08/18/ger717.html>, acesso em 11/09/2003)

Fragmento 11

O drama dos brasiguaios. Brasileiros enfrentam a xenofobia dos paraguaios. Eles convivem com reações nacionalistas na fronteira.
Atraídos pela promessa de terra e oportunidade, milhares de famílias brasileiras cruzaram a fronteira, nos últimos anos, para se estabelecer no Paraguai. A presença desses "brasiguaios", além de levar um surto de crescimento econômico à região, provocou um sentimento nacionalista e até xenófobo entre seus relutantes anfitriões. (Revista do Mercosul n.º 74 Ano

2001. Acesso em <http://www.uol.com.br/revistadomercosul/pesquisa-public/mercosul/mercosul-74-1.htm>, acesso em 29/04/2003)

É interessante observar o sentido conseguido com a alternância brasileiros/brasiguaios como, por exemplo, no fragmento 6. Enquanto a denominação “brasiguaios” particulariza a referência e chama a atenção para a denúncia como em *polícia massacra brasiguaios/operação de “guerra” contra os brasiguaios*, a denominação ‘brasileiros’ universaliza, como em *brasileiros, por imposição são inferiores aos paraguaios*, isto é, pode ser lido como referindo-se a qualquer brasileiro, o que contribui para que o leitor do jornal se sinta incluído e se solidarize com seus pares.

Outra questão que chama a atenção, é o posicionamento para “brasiguaios”/brasileiros X paraguaios. De um lado os paraguaios são posicionados negativamente como opressores com as expressões: fragmento 6: *polícia massacra brasiguaios, injustiça impera de maneira clara e truculenta, operação de “guerra”*; fragmento 7: *tortura aos brasiguaios, maus tratos e torturas praticadas por policiais paraguaios*; fragmento 8: *limpeza étnica, rancores de guerra*; fragmento 9: *laboratório para levante contra brasileiros*; fragmento 10: *invasões e destruições*; fragmento 11: *xenofobia dos paraguaios, sentimento nacionalista e até xenóforo*.

De outro lado, os “brasiguaios”/brasileiros são posicionados como vítimas como no fragmento 6: *miséria, fome, pobreza e injustiça, inferiores aos paraguaios, situação irregular*; fragmento 7: *tortura aos brasiguaios*; fragmento 10: *balanço de prejuízos*; fragmento 11: *drama dos brasiguaios*. Observa-se ainda, referência à força de trabalho dos brasileiros para o desenvolvimento do país vizinho, como no fragmento 8: *brasileiros que em três décadas se transformaram na mais importante força produtiva do campo no Paraguai*; e no Fragmento 11: *a presença desses “brasiguaios”, além de levar um surto de crescimento econômico à região*.

No fragmento 11, há ainda uma menção velada, embora sem maiores esclarecimentos, à política de favorecimento à entrada de brasileiros no país vizinho: *atraídos pela promessa de terra e oportunidade, milhares de famílias*

brasileiras cruzaram a fronteira nos últimos anos, para se estabelecer no Paraguai. Neste fragmento, observa-se também o posicionamento dos paraguaios como *relutantes anfitriões*, isto é, aqueles que convidaram para um “banquete” e que agora se recusam a fazer as honras da casa. No entanto, para evitar uma visão unilateral e etnocentrista que tem fomentado os conflitos permanentes na fronteira, é preciso levar em conta também a posição dos paraguaios em relação à presença brasileira naquele país.

Os meios de comunicação, então, buscam visibilizar os problemas dos “brasiguaios” no Paraguai e sensibilizar a opinião tanto dos leitores como das autoridades. As identidades que vão sendo construídas os representam como brasileiros/colonos em oposição a paraguaios, isto é, é construída uma identidade nacional que os inclui ao *nós* em oposição a *eles*, assim, buscando a solidariedade de todos os brasileiros em relação às dificuldades de seus iguais. No entanto, a denominação “brasiguaião”, vem sempre em primeiro lugar, por um lado chamando a atenção para o fato de que são brasileiros e por outro apontando, na diferença, a exclusão. Assim, fica para o leitor a dúvida: A quem caberia uma decisão política em relação aos “brasiguaios”, ao governo brasileiro ou ao governo paraguaio? Esta dúvida se torna ainda mais crucial se pensarmos no contexto de fronteira, onde parece ser maior a resistência ao retorno dos “brasiguaios”, já que se teme que o retorno desses brasileiros agrave ainda mais os problemas sociais já existentes. O que normalmente se ouve é o seguinte: *Afinal, a riqueza gerada pelos “brasiguaios” beneficiou o Paraguai, é lá que estão sendo pagos os impostos* –, num completo esquecimento/desconhecimento das questões sociais, políticas e históricas que expatriaram esses brasileiros.

Embora se possa falar de uma visibilização “brasiguaiã” e sensibilização em relação aos seus problemas pelos meios de comunicação, não só na fronteira, mas a nível nacional e também internacional, os governos do Brasil silenciam sobre o assunto ou tomam medidas para impedir que esses brasileiros retornem ao país. Defendem, assim, os segmentos que se beneficiam da atual estrutura fundiária, para quem o retorno dos “brasiguaios” representa mais uma

ameaça no sentido de luta pelo direito à terra. É importante considerar que a questão agrária brasileira é fonte de grandes problemas sociais.

Vale lembrar ainda que, se no Paraguai o início da volta dos brasileiros se deu com a queda de Stroessner e conseqüente redemocratização do país, que trouxe em sua esteira as reivindicações sociais por parte dos paraguaios há tanto tempo reprimidos, no Brasil coincidiu com o retrocesso quanto ao processo de reforma Agrária, culminado com a extinção do Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário, em 1989, o que provocou medidas severas das autoridades brasileiras no sentido de dificultar o regresso. No entanto, aqueles que cruzam a fronteira pela Ponte da Amizade, continuam ininterruptamente fazendo o caminho de volta. Com as promessas durante as campanhas eleitorais do atual governo de Luís Inácio Lula da Silva, que acenavam com uma ampla Reforma Agrária, a mobilização tanto para o retorno individual das famílias como para o retorno organizado dos “brasiguaios” tem-se intensificado.

e) Promessas anunciadas: o jogo do “empurra-empurra”

Mas, se por um lado a mídia impressa e *on-line* se encarrega de apresentar a situação da fronteira como alarmante, procurando denunciar as hostilidades e violências que vêm se agravando a cada dia, oficialmente os dois países são apresentados como convivendo em harmonia e mútua cooperação.

Fragmento 12

Cone Sul: Paraguai

O relacionamento Brasil-Paraguai é marcado pela forte presença brasileira naquele país, que se manifesta de forma variada, dando amplitude e profundidade ao relacionamento bilateral. A intensificação das relações bilaterais nas últimas décadas, que ganhou impulso com os acordos para a concessão de facilidades portuárias ao Paraguai em Santos (1941) e Paranaguá (1956), com a inauguração da Ponte da Amizade (1965) e com a construção da Itaipu (1975-1991), transformou o Brasil no principal sócio do Paraguai e o até então desabitado sudoeste paraguaio, no segundo maior pólo econômico do país. A contribuição dos produtores rurais brasileiros para a riqueza produzida naquele país tem contado com o reconhecimento dos próprios governos paraguaios. A situação imigratória dos brasileiros naquele país é tratada no âmbito do Grupo de Cooperação Consular Brasil-Paraguai, onde se buscam soluções sobre temas como regularização de

títulos de propriedade, de status imigratório e da condição penal de brasileiros acusados de delitos no Paraguai.

(Disponível em <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relext/mre/relgeg/conesul/paraguai/ap>, acesso em -1/07/2003)

Fragmento 13

Artigo do Senhor Secretário-Geral das relações exteriores, embaixador Sebastião do Rego Barros

A nova política de assistência aos brasileiros no exterior

Nesse sentido, duas são as preocupações maiores do Governo brasileiro. A primeira delas é o efeito que determinadas questões podem ter sobre as relações do Brasil com outros países. Há um cuidado todo especial de nossa diplomacia de evitar que dificuldades de natureza consular degenerem em constrangimentos e atritos políticos. A situação dos chamados “brasiguaios” no Paraguai e a dos dentistas brasileiros em Portugal são exemplos da necessidade de enfrentar com realismo e espírito cooperativo situações que exigem do Itamaraty a defesa dos interesses dos brasileiros no exterior e a manutenção do bom relacionamento com países amigos. (“Revista Política Externa”, vol. 5, n.3, dez./jan/fev 1996-1997, disponível em <http://www.mre.gov.br/sei/consular.htm>, acesso em 01/07/2003).

Fragmento 14

Dignidade para os brasiguaios

Existem, aproximadamente, 300 mil brasileiros vivendo no Paraguai. Em levadas sucessivas, esses nossos compatriotas para lá migraram, oriundos de vários estados, atraídos pela perspectiva de melhores condições de vida e trabalho na agricultura. Hoje, no entanto, quase sem exceção, amargam uma situação de pobreza em regiões como Caacupé e Santa Rosa. [...]

Uma das facetas mais chocantes do drama dos brasiguaios é o vertiginoso crescimento dos casos de prostituição de menores brasileiras. Dos dois lados da fronteira, uma rede de exploração sexual falsifica documentos para acobertar a idade real dessas meninas, aliciadas no interior paranaense, catarinense e gaúcho e levadas para os bordéis e boates de Assunção. O fato de a legislação paraguaia estabelecer a maioria aos 14 anos acaba contribuindo para o agravamento da questão. Já determinei à Polícia Federal uma atuação mais efetiva no sentido de identificar e punir os responsáveis por essa infame atividade. Operações realizadas até agora permitiram a localização de documentos falsos que adulteram a idade dessas infelizes crianças. (Renan Calheiros, Ministro da Justiça – 06.11.98, disponível em

<http://www.senado.gov.br/web/senador/renan/cal/artigos/cidadania-para-os-brasiguaios.htm>, acesso em 02/04/2003)

Compreende-se o papel das relações diplomáticas no sentido de buscar soluções pacíficas e de cooperação para os assuntos internacionais. No entanto, como sempre, as medidas tomadas institucionalmente ‘pairam’ nos

cenários mais amplos das relações exteriores e os resultados das negociações não chegam efetivamente aos imigrantes de ‘carne e osso’. É preciso ressaltar também, a grande diferença que existe entre a complexa situação dos “brasiguaios” e a dos ‘dentistas’ que, inadequadamente, parecem ser considerados como merecendo as mesmas providências institucionais e políticas.

Embora alguns pronunciamentos de políticos sejam favoráveis aos “brasiguaios” na defesa de seus direitos ou mesmo sugiram ajudas paliativas, como se vê nos fragmentos abaixo, não se tem conhecimento de nenhuma medida efetiva para a solução dos problemas, tanto no Paraguai quanto no Brasil.

Fragmento 15

Tortura aos brasiguaios vai chegar ao Itamaraty.
A secretária de Relações Internacionais do PSDB, que visita Foz do Iguaçu, diz que cópias das denúncias chegarão nas mãos de FHC. (Franca, A. A Gazeta do Iguaçu, 22/02/1996, p. 05)

Fragmento 16

Lerner intercede na questão dos brasiguaios.
O governador Jaime Lerner (PFL) disse ontem, durante entrevista no Aeroporto das Cataratas, que já entrou em contato com o Ministério da Justiça solicitando que o Brasil interceda para resolver o impasse envolvendo os brasileiros expulsos de suas terras no Paraguai pelos camponeses. “O governo do Estado quer estar presente para que o problema dos brasiguaios seja solucionado”, afirmou Lerner.
Sobre a hipótese apontada pelo Centro de Direitos Humanos em Foz, que sugere um programa de repatriamento dos brasileiros que perderam suas terras vítimas de invasões de camponeses – sem-terra paraguaios – Lerner afirmou desconhecer o projeto e necessitar de assessoramento da Secretaria de Justiça. “É um assunto que vocês estão me colocando agora. Preciso de uma resposta da Secretaria de Justiça para então me pronunciar”, reservou-se. (Vendrame, S.I.A Gazeta do Iguaçu, 24/07/1999, 07)

Fragmento 17

Ministério desconhece denúncias contra cônsul.
Relações exteriores analisa questão com “critérios”.
Finalmente – como os brasiguaios desejavam – a notícia sobre o fechamento da Ponte da Amizade chegou ao Ministério das Relações Exteriores e Secretaria Nacional de Direitos Humanos. [...] A assessoria da imprensa do Itamaraty informou que o assunto é de conhecimento do governo, porém o ministério tem procurado tratar especificamente do

problema com o consulado. Sobre o problema de repatriamento, é possível que o ministro amplie as condições de trabalho do consulado em Ciudad del Este. (Palmar, A. A Gazeta do Iguazu, 23/07/1999, p. 04).

As denúncias da situação dos “brasiguaios” parecem chegar a todas as instâncias institucionais: *Itamaraty, Secretaria de Relações Internacionais do PSDB, FHC, governador Jaime Lerner, Ministério da Justiça, Ministério das Relações Exteriores e Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Consulado.*

No entanto, até o momento não se conhece nenhuma atitude efetiva para a solução do problema. Observe-se no discurso direto do governador em exercício, Jaime Lerner, num primeiro momento, um posicionamento (Wortham, 2001) favorável aos “brasiguaios”: “*O governo do Estado quer estar presente para que o problema dos brasiguaios seja solucionado*”. Mas, ao mesmo tempo, transfere a responsabilidade para o “Brasil” e, quando questionado sobre uma possível solução, se esquivava: “*É um assunto que vocês estão me colocando agora. Preciso de uma resposta da Secretaria de Justiça para então me pronunciar*”.

Como se vê, a denominação “brasiguaios” é atribuída tanto aos brasileiros que vivem no Paraguai, quanto aos que retornaram ao Brasil. Uma identidade “brasiguai” torna-se então um estigma, um sinal de que são brasileiros, mas não são brasileiros iguais aos demais.

No jogo do ‘empurra-empurra’, e acenando com *possíveis* medidas, evidencia-se o descaso das autoridades em buscar solução para os problemas desses brasileiros. Assim, estes passam a buscar ajuda junto ao Movimento dos Sem-Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra e da Pastoral do Imigrante em Foz do Iguazu, esta última tendo a irmã Zenaide Guarnieri como a principal acolhedora dos “brasiguaios” na região. Em contrapartida, passam a ser também hostilizados pelos grandes produtores rurais na mesma proporção em que são rejeitados os integrantes do MST, como se pode ver nas notícias que seguem:

Fragmento 18

Ruralistas e sem-terra conversarão com Lerner sobre reforma agrária. Aumenta a tensão no campo. Proprietários querem mais segurança contra invasões. Brasiguaios começam a receber ajuda em São Miguel do Iguaçu. (Lessa, F. A Gazeta do Iguaçu, 11/07/1998, p. 24)

Fragmento 19

Brasiguaios preocupam ruralistas de São Miguel do Iguaçu – Já são 1.400 famílias na região. Pode faltar alimentos e ocorrer saques. (Franca, A. Gazeta do Iguaçu, 30/07/1998, p. 10)

Fragmento 20

Chegam mais 100 famílias de brasiguaios. Já são 1.350 famílias que retornam ao Brasil. Êxodo começou na madrugada do Sábado. (Lessa, F. Gazeta do Iguaçu, 27/07/1998, p. 7)

Fragmento 21

Despejo gera tensão na BR-277: Cerca de 200 famílias de brasiguaios foram colocadas em ônibus e deveriam ser despejadas em Foz do Iguaçu. (Lessa, F. A Gazeta do Iguaçu, 11/07/1998, p. 24)

Fragmento 22

Sem-terra começam a matar gado.

Duas reses já foram mortas. Fazendeiros se armam para defender patrimônio. O clima de tensão está aumentando no Oeste do estado. (Pinto, M.C. A Gazeta do Iguaçu, 10/07/1998, p. 07)

Fragmento 23

MST e Pastoral iludem brasiguaios. Declaração é do assessor para assuntos Fundiários do Governo do Estado.

O assessor para Assuntos Fundiários do Governo do Estado, José Carlos Vieira, disse ontem que o MST e a Pastoral dos Imigrantes “são irresponsáveis porque estariam iludindo as famílias de brasiguaios a voltarem ao Brasil porque aqui teriam terra. (Pinto, M.C. A Gazeta do Iguaçu, 11/07/1998, p. 06)

Fragmento 24

Retorno dos desterrados. Desiludidos com o Paraguai e atraídos pelo MST, brasileiros cruzam de volta ao país.

Eles saíram há vinte anos em busca de uma vida melhor no Paraguai e agora estão de volta. Empurrados pela crise econômica no país vizinho e atraídos pelo sonho de tornar-se proprietário de um pedaço de terra, mais de 2 mil “brasiguaios” já regressaram. (Saldanha, P. Época, 13/07/98. Disponível em <http://epoca.globo.com/edic/19980713/brasil7.htm>, acesso em 14/09/2003)

Fragmento 25

Fazendeiros se armam. Para defender suas terras dos “brasiguaios”. Fazendeiros do oeste do Paraná estão formando suas próprias milícias para impedir as invasões que estariam sendo planejadas pelos líderes nacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). As ocupações serviriam para acomodar os “brasiguaios”, como ficaram conhecidos os pequenos agricultores brasileiros que moram no Paraguai. Pelo menos 15 fazendeiros de São Miguel do Iguaçu, a 45 quilômetros de Foz do Iguaçu, estão fechando acessos de suas propriedades com máquinas agrícolas para evitar as invasões. “Alguns já estão se armando”, afirmou o fazendeiro Marco Antônio Cutino. (Estadão, Web/Política 29/06/98. Disponível em <http://www.jt.estadao.com.br/noticias/98/06/29/po1.htm>, acesso em 11/09/2003)

Fragmento 26

A concentração de trabalhadores rurais sem-terra à beira de estradas e na porteira de fazendas cresce a cada dia no Estado. Mas, na região sul, o movimento pela reforma agrária pode ganhar proporções incontroláveis a partir de agosto. [...] A aglutinação dos sem-terra na fronteira é maior porque conta com o repatriamento dos brasileiros que trabalhavam na lavoura em território paraguaio – os brasiguaios. [...] Uma previsão do que pode acontecer foge da nossa avaliação, pois nem sempre depende da gente. Os brasiguaios estão retornando em massa e o governo ainda não deu sinais de socorro a eles. Não sei o que pode acontecer, afirmou o líder do movimento agrário (Farias, Paulo César, Movimento Nacional de Produtores, 11/09/2003. Disponível em <file://C:\Meus%20documentos\MNP%20-%20Movimento%20Nacional%20de%20Prod>, acesso em 11/09/2003)

Nos fragmentos acima, de um lado são representados os Ruralistas/fazendeiros e de outro os “brasiguaios”, sugerindo possíveis confrontos. Os Ruralistas/fazendeiros são então representados como as possíveis “vítimas” dos “brasiguaios”. Porém, no fragmento 18, por exemplo, enquanto os Ruralistas *querem mais segurança contra invasões*, não há menção às reivindicações dos sem-terra ou “brasiguaios”.

Também nos fragmentos 19, 20, 21 e 22 os “brasiguaios” são representados como ameaçadores para os Ruralistas/fazendeiros e para os moradores da região: *Brasiguaios preocupam ruralistas; já são 1350 famílias que chegam ao Brasil; despejo gera tensão na Br-277; sem-terra começam a matar gado.*

Os termos usados para descrever o retorno dos “brasiguaios” revelam a dramaticidade dos fatos e o descaso com que são tratados: *faltar alimentos, saques, êxodo, tensão, fazendeiros de armam, despejo, despejadas, tensão, desterrados, desiludidos*. Chegam mesmo a preconizar catástrofes, como aparece na fala: *Os brasiguaios estão retornando em massa e o governo ainda não deu sinais de socorro a eles. Não sei o que pode acontecer*.

Se por um lado vai-se sensibilizando o leitor para a situação, por outro não deixa de também mostrar a volta desses brasileiros como mais um problema a ser somado a tantos outros, principalmente na fronteira. Além disso, as notícias às vezes se mostram tendenciosas como, por exemplo, ao sugerir a possibilidade de *faltar alimentos e ocorrer saques*. Esta afirmação, que não passa de uma suposição – que, aliás, não se confirmou – coloca os “brasiguaios” como uma ameaça à população. Desta maneira, a imprensa se torna conivente com o poder constituído e acaba manipulando a opinião pública no sentido de reforçar a resistência ao retorno. Essa resistência vai sendo construída aos poucos, de maneira velada, mas com um forte impacto principalmente na fronteira, como nos fragmentos que seguem:

Fragmento 27

Paraguai empurra brasiguaios a Foz – Greve no Paraguai faz aumentar serviços no setor de saúde de Foz.

Milhares de brasileiros que vivem no Paraguai sempre utilizaram os serviços públicos na área de Saúde de Foz do Iguaçu, dado a precariedade desse tipo de assistência no país vizinho. (Pinto, M.C. A Gazeta do Iguaçu, 25/01/1998, p. 24)

Fragmento 28

Brasiguaios buscam auxílio do SUS em Foz. Falta de atendimento tem trazido dezenas de brasileiros que vivem no PY aos postos da cidade.” Ao ser entrevistado, um iguaçuense que estava na fila de espera do CEM deu sua opinião sobre o número de brasiguaios que buscam auxílio no SUS de Foz: Só espero que não levem remédios gratuitos da farmácia do SUS para o Paraguai. Nós pagamos impostos na cidade e deveríamos ter preferência. (Gesing, L. A Gazeta do Iguaçu, 03/04/2002, p. 11)

Mais uma vez os “brasiguaios” são representados como intensificadores de mais problemas sociais, principalmente em relação ao sistema de saúde pública, setor já por si tão caótico no país, como no fragmento 27: *greve no Paraguai faz aumentar serviços no setor de saúde de Foz*; fragmento 28: *brasiguaios buscam auxílio do SUS em Foz*. Além desse, um outro problema que vem sendo apontado pela imprensa é o aumento considerável de favelas nas cidades da fronteira com o retorno dos “brasiguaios”. Se por um lado o leitor desses jornais se sente sensibilizado e solidário com o sofrimento desses brasileiros, certamente muitos outros também se sentirão descontentes com a ampliação dos problemas sociais já bastante complicados nas cidades da fronteira, como o elevado índice de desemprego e o crescente aumento da criminalidade. No entanto, não se pode generalizar. São muitos os “brasiguaios” que se reintegram e passam a contribuir para o progresso dos municípios onde se instalam, como veremos no capítulo IV. Mas, as boas notícias nem sempre rendem manchetes nem atraem o interesse do leitor.

Se a imprensa vai influenciando sutilmente a opinião do leitor no sentido de rejeição ao “brasiguai”, não é possível ignorar que em alguns momentos ela se coloca declaradamente ‘anti-brasiguai’ ao publicar artigos tendenciosos:

Fragmento 29

Brasiguaios X sem-terra: paradoxos

Não tem como ficar tranqüilo. Aliás, esta é uma daquelas situações em que o espantar-se é sinal de saúde cívica. Os jornais falam pouco de um dos dramas mais humilhantes do cenário latino-americano e que, infelizmente, envolve o Brasil e o vizinho Paraguai. [...] Pesa também nesta conflituosa relação uma memória terrível: do massacre promovido pelo Brasil na Guerra do Paraguai (1870), onde a população nativa teria ficado reduzida a pouco mais de cem mil habitantes, contra os oitocentos mil anteriores. Reprodução nítida de uma relação imperial, nós brasileiros agora promovemos uma dominação, disfarçada de ajuda e que é até mais cruel que a bélica, posto que feita sob a guarda de princípios de colaboração, boa vizinhança e intercâmbio legal. [...] Migrando com algum capital e conhecendo técnicas de plantio eficientes, os despossuídos no Brasil armam redes familiares e constituem clãs que grilam terras, saqueiam fazendas semi-abandonadas e tornam-se proprietários de áreas que, graças ao seu trabalho e atividades de comércio – muitas contestadas eticamente – viram produtivas. De um modo geral, eles reproduzem lá o que sofreram aqui enquanto pessoas que não tiveram oportunidades de justo acesso à propriedade rural. Reinventam, inclusive, um regime de semi-escavidão, onde submetem paraguaios pobres e desprotegidos de proteção policial. Logicamente, existem brasiguaios que não se adaptam ao modelo geral, porém estes, além de

minorias, são exceção. (Meihy, J.C.S.B. Correio da Cidadania, 1999. Disponível em <http://www.correiocidadania.com.br/ed153/geral.htm>, acesso em 03.04.2003)

Novamente, a homogeneização é o que predomina, criando uma representação do “brasiguai” apenas como vilão, numa seqüência de semantização negativa: *dramas, humilhantes, memória terrível, massacre, relação imperial, dominação disfarçada de ajuda, cruel, despossuídos, armam, clãs, grilam, saqueiam, contestadas eticamente, regime de semi-escravidão*. E o que é pior, consideram-se todos como uma regra, com raras exceções, ou seja, há uma essencialização das identidades. Embora se tenha conhecimento de arbitrariedades cometidas por alguns brasileiros no Paraguai, tanto em relação a outros brasileiros quanto em relação a paraguaios, arrisco afirmar com base nos registros que, contrariamente ao aventado, estes são uma minoria. Com base no fragmento acima, em que os “brasiguaios” são apresentados como aqueles que *despossuídos no Brasil armam redes familiares e constituem clãs que grilam terras, saqueiam fazendas semi-abandonadas e tornam-se proprietários de áreas que, graças ao seu trabalho e atividades de comércio – muitas vezes contestadas eticamente – viram produtivas [...] Reinventam, inclusive, um regime de semi-escravidão*, parece possível afirmar que o leitor da notícia fará a leitura de que a volta desses brasileiros seria imensamente prejudicial também ao Brasil, pela possibilidade de reproduzirem aqui, as mesmas práticas usadas no país vizinho

Fica assim silenciada toda a problemática cultural, social, política e histórica da imigração desses brasileiros, bem como são mais uma vez homogeneizadas as complexas identidades “brasiguaias”. Bhabha (2001: 24) fazendo referência ao “odioso nacionalismo sérvio”, argumenta que

“uma identidade nacional pura, *eticamente purificada* (grifos do autor), só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [nationhood] moderna.”

f) A astúcia nas táticas: buscando o MST

Buscando somar forças para reivindicar seus direitos de cidadãos brasileiros, procuram acolhida junto ao MST enquanto trabalhadores rurais – embora um grande número de “brasiguaios” façam o retorno sozinhos ou apenas com familiares,– intensificou-se o retorno dos “brasiguaios” atualmente, tanto pressionados pela crescente e contínua violência no Paraguai contra os mesmos, como motivados pela expectativa criada com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Fragmento 30

Reforma Agrária atrairá brasiguaios, avalia MST.
São Paulo – Lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) avaliam que a volta dos brasiguaios, como são chamados os brasileiros que vivem no lado paraguaio da fronteira entre os dois países, vai crescer rapidamente nos próximos meses, depois do anúncio feito pelo ministro Miguel Rosset, do Desenvolvimento Agrário, de que áreas de fronteira serão priorizadas para assentamentos da reforma agrária. (Estadão, 28/02/2003. Disponível em <http://www.estadao.com.br/eleicoes/governolula/noticias/2003/fev/28/30.htm>, acesso em 29/04/2003)

Fragmento 31

A concentração de trabalhadores rurais sem-terra à beira de estradas e na porteira de fazendas cresce a cada dia no Estado. Mas, na região sul, o movimento pela reforma agrária pode ganhar proporções incontroláveis a partir de agosto.[...] A aglutinação dos sem-terra na fronteira é maior porque conta com o repatriamento dos brasileiros que trabalhavam na lavoura em território paraguaio – os brasiguaios. (Andrade, Silvio, MNP–Movimento Nacional de Produtores, 11/09/2003. Disponível em <file://C:\Meus%20documentos\MNP%20-%20Movimento%20Nacional%20de%20Prod>) acesso em 11/09/2003)

Para prosseguir, uma ressalva se faz necessária: a análise filtrada pelo olhar do MST realizada aqui, talvez não seja suficiente para abranger uma opinião representativa desse movimento. No entanto, considero importante esta abordagem porque a atuação do MST tem sido fundamental para a grande maioria de “brasiguaios”, tanto para os que permanecem no Paraguai quanto para os que retornaram. Tomarei como fonte, então, a opinião veiculada pela

mídia *on-line*, conforme fragmento abaixo, e uma conversa informal com um integrante do MST.

O que inicialmente se destaca no olhar do MST é justamente a sua solidariedade com os “brasiguaios”, numa luta comum pelo direito à terra e à cidadania, o que se comprova pela ajuda dada tanto aos que permanecem no Paraguai e que querem/precisam voltar, como na acolhida àqueles que vêm se juntar aos acampamentos no Brasil, auxiliando-os na integração e readaptação no país. No entanto, embora a contribuição do MST seja fundamental, não é suficiente, dada a amplitude do problema que envolve relações diplomáticas entre os dois países.

Participando ativamente dos problemas enfrentados pelos “brasiguaios” porque experienciam a mesma história de intensa luta pela posse da terra, o MST vê os “brasiguaios” como brasileiros destituídos de tudo, até da própria identidade, como aparece numa conversa informal com um dos seus integrantes:

Fragmento 32

“Os brasiguaios chegam no Brasil sem pátria, sem terra, sem trabalho, sem comida e sem identidade. É preciso reconstruir tudo isso.” (Fragmento de conversa informal com um integrante do MST)

Fragmento 33

A situação da grande maioria dos brasiguaios pobres é muito difícil e se agrava a cada ano, com o aprofundamento da crise no Paraguai”, avalia Gilmar Mauro. De acordo com avaliações do MST, existem cerca de 500 mil brasiguaios vivendo nas áreas paraguaias de fronteira. “A maior parte deles em situação de miséria extrema”, lembra ele. [...] A cada ano, os acampamentos de sem-terra do Paraná e do Mato Grosso do Sul recebem entre mil e duas mil famílias de brasiguaios. Este número poderá dobrar nos próximos meses, segundo as lideranças do MST. “Estas cerca de duas mil famílias referem-se apenas àquelas que vêm organizadas, em grupos porque é impossível saber a quantidade de brasiguaios que chega de forma isolada e se junta aos nossos acampamentos”, afirma Egídio Brunetto. [...] “Há também médios e grandes fazendeiros, mas estes são os poucos que deram certo”, lembra Mauro. (Estadão, 28/02/2003. Disponível em <http://www.estadao.com.br/eleicoes/governolula/noticias/2003/fev/28/30.htm>, acesso em 29/04/2003)

É preciso considerar que muitos “brasiguaios” cruzam a fronteira de volta sozinhos ou com a família, e muitos ainda conseguem trazer algum dinheiro

para recomeçar a vida no Brasil, reintegrando-se ao país, mesmo que não seja através do sonho perdido da posse da terra. Mas, para a grande maioria, só restam duas opções: as favelas ou os acampamentos, ou seja, chegam em extrema pobreza, e dificilmente encontram trabalho porque, mão de obra qualificada no campo, mão de obra desqualificada nos centros urbanos.

Além disso, estão sempre ameaçados de serem repatriados, isto é, são “brasiguaios”, sem pátria e, por isso, não são considerados brasileiros pelas autoridades. A visão do integrante do MST acima, corresponde a uma opinião que tem como base a experiência de quem convive de perto com os problemas dos “brasiguaios” nos dois países.

Quanto à questão da ‘perda da identidade’, algumas considerações são necessárias. Ao discutir as bases epistemológicas e o valor heurístico de perda de identidade e desenraizamento, Pena (1998: 89) observa que é necessário fazer uma separação entre, de um lado, a experiência do migrante que abandona sua terra natal em busca de uma vida melhor e que vivencia uma trajetória em termos de várias perdas, e de outro lado, as “categorias que construímos como referencial de análise, como instrumento de comunicação”. A autora procura mostrar, então, que as noções de “desenraizamento e perda da identidade estão marcadas por idealização, privação e essencialismo” (p. 90).

Tomando como exemplo a fala do integrante do MST, então, é preciso considerar que o significado de perda de identidade foi transposto do senso comum, como não poderia deixar de ser. No entanto, como a própria autora (*op. cit.*) adverte, a noção de identidade transposta do senso comum leva em conta que as características percebidas de cada um são vistas como fazendo parte da natureza das coisas, isto é, como inerentes e constitutivas de um indivíduo ou grupo.

Voltando ao fragmento 32, evidencia-se que, ao referir-se à perda de identidade, o significado pretendido é o de que havia uma essência anterior e que essa essência perdida deveria/poderia ser recuperada/reconstruída/resgatada.

Mas, como categoria de análise, e desviando do senso comum, como já discutido anteriormente, a identidade é uma construção sempre em processo, sempre em fluxo, não havendo possibilidade de retorno porque também não há um princípio de onde retomar para reconstruir. Por outro lado, essa identidade atribuída ao “brasiguai” pode não corresponder à representação que ele faz de si mesmo, pode ser uma imagem com a qual ele não queira se identificar atualmente, principalmente após o retorno.

O fato de os designados “brasiguaios” estarem num processo de migração contínuo – que têm sua história já em migrações internas no próprio país anteriormente à ida para o Paraguai – e, agora, o retorno e a luta pela sobrevivência e resistência às medidas governamentais, parecem indicar não a busca de uma reconstrução ou recuperação de uma identidade perdida, mas a busca de novas identificações que engendram novas subjetividades em busca de novas possibilidades de vida, eternos devires.

Pelo exposto, não se pode negar o importante papel dos meios de comunicação na sua função de informar, denunciar, discutir e formar opiniões, através de jornais e revistas impressos ou *on-line*. No caso dos “brasiguaios”, é quase que a única fonte de informação para a população e também quase que praticamente a única possibilidade para que o eco dos “brasiguaios” se faça ouvir, ainda que timidamente.

No entanto, embora a imprensa pretenda a neutralidade na veiculação de notícias, seu papel é primordial na construção das identidades “brasiguaias” porque constrói uma representação homogênea que colabora para criar no imaginário popular uma determinada imagem estereotipada dos brasileiros que migraram para o Paraguai, tanto daqueles que permanecem no país vizinho como daqueles que estão retornando.

Assim, o que prevalece é a perspectiva essencialista que universaliza a condição de “brasiguai” e que constrói uma identidade homogênea, como se todos tivessem características comuns partilhadas. O resultado é a atualização de um estereótipo em que predomina uma semantização negativa que os representa numa relação com a pobreza, o fracasso, a invasão de terras, a

causa de problemas sociais, a exclusão, o desemprego, etc., tanto num país como no outro, que induzem a atitudes de rejeição e estigmatização por parte da comunidade envolvente. A percepção dessa estigmatização por parte dos “brasiguaios”, por sua vez, pode gerar uma auto-representação nos mesmos moldes e, conseqüentemente, levar a uma baixa estima. Lembramos aqui Fanon (1983: 127) quando, ao se dispor a explicar a visão de mundo do homem negro, diz que toda neurose do Antilhano resulta da *situação cultural*, isto é,

“há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças a obras literárias, jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, aos cinemas, à rádio, penetram no indivíduo – e constituem a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence.”

Mas, é também o próprio autor que nos alerta: “... não tenho o direito de me deixar fixar. Não tenho o direito de admitir a mínima parcela de ser na minha existência. Não tenho o direito de me deixar fisgar pelas determinações do passado” (p. 188).

Portanto, a construção essencialista das identidades “brasiguaias” a partir dos olhares da mídia impressa e *on-line* faz com que suas vozes ecoem também no contexto escolar. Para dar continuidade à análise, então, na seção seguinte passo a apresentar a construção das identidades “brasiguaias” a partir dos olhares da escola.

3.2 Strip 2 – Foco ampliado: Os olhares da escola

Como já mencionado anteriormente, o foco da análise a seguir é colocado no processo de construção das identidades “brasiguaias”, nas práticas discursivas, no contexto escolar. Conforme argumenta Moita Lopes (2002: 38), “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são experienciadas”.

A análise que apresento na seqüência, então, será realizada com base nos registros gerados na escola em foco, embora sejam

contempladas/referenciadas tangencialmente também, dados coletados em outras escolas da região, na medida que contribuírem para uma melhor compreensão dos fatos.

a) Uma visão panorâmica

Minha primeira impressão da escola foi extremamente positiva. Prédios amplos e bem conservados, com vasto pátio e quadras de esportes, biblioteca em uso – inclusive com o uso de televisão e vídeo – cantina, tudo muito limpo e bem decorado, com cartazes e painéis pintados pelos alunos enfeitando as paredes dos corredores próximos à parte administrativa. Um fato que me chamou a atenção, e que não é muito comum em escolas públicas, foi a tranquilidade e silêncio durante o período em que aconteciam as aulas, fato constante durante todo o período em que estive na escola, de agosto de 2001 a novembro de 2002, mudando o cenário apenas nos horários de recreio ou durante outras atividades recreativas organizadas pela escola.

É importante lembrar que as escolas estaduais geralmente trabalham com um número mínimo de profissionais, muitas vezes se tornando difícil manter um ambiente propício ao aprendizado quando, por exemplo, falta um ou mais profissionais e os alunos ficam sem atividade em sala de aula, causando transtornos para os demais que naquele momento estão estudando. Na escola em foco, no entanto, essas ausências eram sempre preenchidas da melhor maneira possível para que o aluno pudesse aproveitar de modo produtivo seu tempo de permanência na escola. Acredito que, com certeza, isso só era possível com um acréscimo de trabalho para as pessoas encarregadas. Um fato que gostaria de mencionar por me ter feito sentir menos intrusa, ao contrário, muito bem acolhida pela escola, foi justamente a oportunidade que me foi dada de contribuir, substituindo uma professora, quando esta teve que se ausentar.

Um fato importante que pude presenciar foi o início das obras de um espaço cultural para os alunos, para que pudessem apresentar suas atividades artísticas. Vale lembrar que, conforme relato das pessoas competentes nessa

escola, todas as melhorias realizadas no colégio contavam sempre e quase que exclusivamente com a ajuda financeira da comunidade escolar.

Além do espaço físico acolhedor, também a parte administrativa funcionava com grande eficiência, principalmente em relação à acolhida aos alunos “brasiguaios”. Conforme comentários da direção da escola, o bom funcionamento da secretaria escolar é de extrema importância porque é o primeiro lugar onde os pais se dirigem quando procuram a escola e, se não recebem adequadamente as informações e/ou se não são tratados com a devida atenção, este pode se tornar o primeiro espaço de exclusão do aluno. Isto fica mais evidente no caso dos alunos “brasiguaios” porque, muitas vezes, eles chegam sem nenhuma documentação, ou sem documentação brasileira porque foram registrados no Paraguai como paraguaios. Muitas vezes esses pais não têm nenhum conhecimento de como proceder para legalizar a situação própria ou dos filhos, cabendo à secretaria um papel fundamental na orientação e encaminhamento dos procedimentos necessários. Este é inclusive um dos argumentos que se ouve nos meios escolares para justificar a matrícula dos alunos “brasiguaios” apenas nesta escola porque, como dizem, a secretaria da escola se ‘especializou’ nesse atendimento. É preciso considerar, no entanto, que deveria ser obrigação de todas as escolas públicas o conhecimento das leis que regulamentam a matrícula de todos os alunos, inclusive dos alunos “brasiguaios”.

O empenho de toda a comunidade escolar objetivando sucesso do ensino era evidente. A supervisão, por exemplo, sempre me solicitava como interlocutora no sentido de trocar experiências na busca de soluções para os complexos problemas do cotidiano escolar. Os diversos projetos desenvolvidos conjuntamente por todos os segmentos da comunidade escolar também comprovam a constante preocupação em fazer do complexo ambiente escolar um ambiente acolhedor, produtivo e colaborativo para a aquisição do conhecimento e construção da cidadania.

No entanto, não estou reafirmando que há uma permanente interação harmoniosa, em que não surgem conflitos e divergências. Pelo contrário, mas

estarei argumentando que o uso de objetivos diversos e conflitivos é também fundamental como apoio para o surgimento de um Terceiro Espaço, emergindo daí um contexto colaborativo para se desenvolver o conhecimento no ambiente escolar cotidiano e, conseqüentemente, contribuindo na construção de identificações com o sucesso por parte dos alunos, entre eles os alunos “brasiguaios”.

A configuração do ambiente e do contexto escolar me parece, então, fundamental para compreender a construção das identidades dos alunos “brasiguaios”. Para focar esse ambiente me valerei de conversas informais, entrevistas gravadas em cassete, atividades culturais gravadas em vídeo, registro de notas de campo, gravações de aulas em áudio, documentos fornecidos pela escola e pelos órgãos educacionais competentes. No entanto, a configuração se atualiza para além dos muros da escola, sendo necessário considerar também as representações que os olhares de pessoas da comunidade circundante criam sobre a escola e que têm fundamental importância para sua constituição interna e para a compreensão da construção da identidade do aluno “brasiguaião” nesse contexto, como veremos na seqüência.

b) Os projetos da escola

Conforme informações fornecidas pela escola, sua história desde a fundação em 1982 contava com um expressivo fracasso, sendo que a reprovação e evasão representavam quase 50% dos alunos matriculados. A partir de 1996, sob nova direção – que permanece até o momento em que fiz a coleta de dados – a comunidade escolar resolveu em conjunto buscar soluções para os problemas e decidiu elaborar o “Projeto de Combate à Evasão e Repetência”

O projeto vem sendo desenvolvido desde 1997 pela direção da escola, juntamente com as professoras e os professores, alunos e alunas, Grêmios Estudantil, Setor de Serviços Gerais, Setor Administrativo, Associação de Pais e Mestres, com o *objetivo de combater o alto índice de evasão e repetência que vinha se repetindo ao longo de vários anos, desde a fundação da escola* (conforme consta no Projeto de Combate à Evasão e Repetência). Propõe

também a realização de um trabalho conjunto com o Conselho Tutelar, Polícia Militar e Polícia Civil para acompanhamento de alunos que apresentam comportamento de risco. Atualmente, após as devidas reformulações e reestruturações, o projeto se denomina “Projeto Ensinar e Aprender para Não Reprovar”, com o objetivo de *oferecer aos alunos acesso, permanência e sucesso para que conquistem a cidadania*.

Esse projeto recebeu o “Prêmio Nacional de Referência em ‘Gestão Escolar’– 1999”, pelos resultados obtidos quanto aos objetivos propostos. Em 2002, após as reformulações e adaptações consideradas necessárias pela comunidade escolar, o Projeto foi enviado para concorrer novamente ao prêmio, sendo que até o momento em que estive realizando a coleta de dados, a escola ainda não havia recebido uma resposta.

Conforme consta na seção “Diagnóstico” do referido projeto, grande número de seus alunos *vivem no seu dia a dia situações deprimentes: os efeitos da criminalidade, o desespero do desemprego, a revolta da separação dos pais, as dores das doenças, a infelicidade causada pela miséria, os efeitos das drogas, do alcoolismo, da imoralidade da prostituição, a falta de esperança, de fé e de amor*. Por esse motivo, muitas famílias desses alunos participam de programas beneficentes municipais, estaduais e federais, conforme números aproximados: 50 nos programas municipais “Renda Mínima” e “Viva Melhor”; 30 no programa estadual “Da Rua para a Escola”; 20 no programa federal “Bolsa Escola”. Vale lembrar ainda que, durante o período de trabalho de campo, apenas essa escola no município recebia alunos que participam desses programas.

Em conversas informais e entrevistas com os participantes⁴⁹ da pesquisa, fica evidente que há uma preocupação constante em fazer da escola um ambiente acolhedor para seu alunado, colocando o aluno como o centro do trabalho a ser desenvolvido e considerando como fundamentais os problemas que

⁴⁹ O nome dos participantes da pesquisa foi trocado, sem referência ao cargo ou função que ocupa na escola, para garantir o anonimato.

motivaram a elaboração do referido projeto, como aparece na Seqüência 1 abaixo:

Excerto 1 – Entrevista com professor⁵⁰

Maria Elena: Eu queria assim com você/ João/ que você falasse um pouco sobre o projeto da escola/ do trabalho que vocês vêm desenvolvendo/ a clientela/ a preocupação/ né/ o que vocês têm feito/ o que acham que falta/

João: [Na escola nós temos uma preocupação assim de teorizar/ mas/ a prioridade é mesmo a questão da prática/ né/ o resultado/ então nós buscamos os dados da fundação/ do início das atividades pra ter uma visão geral e conhecer bem a comunidade por inteiro/ então os números eram bem alarmantes/ a evasão e repetência há alguns anos que somadas ultrapassaram os 50%/ então começamos a trabalhar/ junto com as propostas de todos os projetos e propostas pedagógicas/ o combate à evasão e repetência/ porque/ no nosso entender é o resultado do trabalho, queira ou não é um resultado do trabalho [...] Para quem interessaria a repetência/ por exemplo/ para a família? É a última interessada na repetência/ né? À sociedade? Ao governo? Aos professores? À direção? Aos alunos? A ninguém interessa. [...] Eu me lembro duma frase que resumia bastante a nossa postura/ os nossos princípios pedagógicos é/ motivação e sensibilidade humana/ sensibilidade humana [...] Depois nas conversas que eu tive contigo você acrescentou muito/ que você usou uma frase assim e eu levei isso aos professores. Que na sua percepção nós tínhamos na escola uma filosofia que chegasse perto a uma proposta pedagógica culturalmente sensível// Tu falou isso, não? Então não foi fácil porque cada um é uma pessoa/ cada um tem seus princípios/ cada um tem seu caráter dentro da escola/ principalmente os professores/ pagamos um preço alto muitas vezes porque é preciso ter humildade pra ouvir muitas vezes a revolta dos alunos/

Maria Elena: [O que seria a revolta dos alunos?

João: [A revolta dos alunos no sentido é/ da realidade com que eles vivem/ [...] muitas vezes inquieta o aluno/ revolta/ né. [...] A realidade da falta de cultura do pai, da falta de conhecimento, da falta de respeito com a família/ da falta da própria família// Então os professores são atacados moralmente por alguns alunos que desafiam a autoridade do professor/ é preciso humildade para começar a tolerar mais essa nossa clientela que é uma clientela assim bastante carente/

⁵⁰ Na transcrição das entrevistas, utilizei o sistema ortográfico do português, bem como os símbolos abaixo:

() = comentários da pesquisadora

/ = pausa curta

// = pausa longa

[= fala sobreposta

[...] = corte na seqüência da fala

MAIÚSCULA = seqüência fortemente pronunciada

Maria Elena: [Uma vez você falou bastante assim sobre a clientela da escola/ né/ como você acha que os professores vêem essa clientela/ uma visão sua/ como é que/ até a própria cidade//

João: [Olha/ eu particularmente acho que a sociedade discrimina também/ então nós sempre tivemos o cuidado de sempre divulgar o que essa clientela considerada carente e problemática faz de bom pra divulgar na sociedade/ né/ se a sociedade discrimina uma escola que recebe bastante alunos assim de famílias excluídas/ que tem bastante problema/ problemas de educação/ tem problema de respeito/ que tem problema de moral/ facilmente a escola pode ser discriminada/ você não acha/ Elena? Conhecer as individualidades/ a diversidade/ a diferença/ onde ele quer chegar//

Maria Elena: Eu me lembro de você falar também que você acha que o professor não tá preparado para receber esse tipo de aluno/

João: [Todo mundo tem direito de sonhar/ né/ Elena. Mas também tem que pôr os pés no chão/ não adianta construir uma proposta pedagógica é// numa escola pensando em formar cientistas/ formar assim/ gênios/ se a prioridade dos pais é que simplesmente o aluno/ VENHA/ PERMANEÇA na escola/ então é a idéia que nós temos/ né/ que é lógico que podem sair doutores/ né/ mas na questão/ pra nossa realidade//

Excerto 2 - Entrevista com professoras

Maria Elena: Eu gostaria de saber sobre o trabalho de vocês/ sobre os alunos/ da escola/ eu queria ouvir as vozes dos professores (risos)

Ana: Mas é que eu tenho um carinho mui:::to grande por essa escola/ né/ trabalho a maior parte das minhas aulas nessa escola e/ eu acho assim/ a escola deve ser aquela entidade que mais acolhe o aluno/ que o aluno sinta prazer de vir pra escola/ eu acho que dentro do possível/ a filosofia dessa escola trabalha pra esse sentido/ pra que o aluno se sinta acolhido aqui/ se sinta à vontade/ que ele tenha confiança na escola/ nas outras escolas que eu trabalho também não é diferenciado/ mas parece assim/ que eu sinto um carinho especial por essa e até nesse dias fomos nos jogos/ tinha os jogos escolares/ e jogou o time dessa escola com outra escola em que tô dando aula e sem perceber/ quando eu vi/ no meio da torcida da outra escola eu estava torcendo pra essa escola// num sei/ parece que existe um elo mais forte de ligação/

Beatriz: [A gente se encaixa melhor/ né/ parece que existe até entre os professores um companheirismo diferente/ mais humanitário num sei/ eu acho que é esse lado que faz com que a gente sinta mais à vontade/ se sinta bem/ eu acho que é essa ligação do aluno com a gente/ a filosofia/ assim a gente tenta realmente fazer um trabalho/ todos os professores/ o aluno/ a direção da escola/ parece assim/ que todo mundo anda mais junto/ mais unido/ sempre existe as discordâncias porque eu acho que cada um tem que ter a sua opinião própria também/ mas a gente sempre tenta fazer um trabalho pra assim/ que um ajuda o outro/ eu não sei// é realmente isso/ eu acho que é/ a afetividade que existe entre aluno e professor.

No contexto interacional da seqüência 1, enquanto eu me posiciono interacionalmente (cf. Wortham, 2001) como o interlocutor que quer informações sobre a escola – embora essas informações venham acontecendo em diferentes momentos, mas de maneira esporádica, em que fui pinçando aqui e ali – se evidencia inicialmente uma preocupação por parte de João em estabelecer as diferenças entre nós como interactantes, como mostra a pista contextualizadora: *Na escola nós temos uma preocupação assim de teorizar/ mas/ a prioridade é mesmo a questão da prática, né/*. De um lado, sou posicionada como pesquisadora, aquela que se preocupa em teorizar. De outro, João se posiciona como aquele que está com a ‘mão na massa’ e que tem como principal preocupação a prática, os resultados, em outras palavras, fazer a teoria acontecer. É em oposição ao estereótipo naturalizado do pesquisador como aquele que está mais preocupado em teorizar, que o João vai construindo, no discurso, suas identidades enquanto profissional da educação preocupado com a realização de ações que visem à transformação. Ao mesmo tempo, vai construindo também as identidades dos alunos.

A construção das identidades dos alunos que João vai tecendo se apóia na contradição: de um lado uma visão estática, essencializadora, em que vai sendo pintado metonimicamente um retrato extremamente negativo, onde são colocadas em primeiro plano as profundas diferenças sócio-econômicas e culturais entre alunos e escola; por outro, a crença sempre presente de que ações conjuntas podem gerar transformações, acreditando no potencial e principalmente divulgando o que esses alunos *fazem de bom*. Aqui vale retomar Wortham (2001) quando argumenta que as narrativas não só ajudam os narradores a expressar e manejar experiências e construir a si mesmos dentro de contradições, mas ainda trazem para o primeiro plano múltiplos ‘eus’, liberando múltiplas possibilidades. Além disso, pressupõem também uma certa versão do mundo social, levando o narrador a se posicionar e a posicionar a audiência de acordo com esse mundo social.

Ao constatar os dados alarmantes de repetência e evasão, então, a comunidade escolar percebeu que era preciso tomar medidas para alterar os dados encontrados. Havia necessidade, assim, de uma ação conjunta de todos

os segmentos da comunidade escolar no sentido de tornar esse ambiente propício ao sucesso dos alunos e principalmente à permanência na escola.

Um fato que chama a atenção é não estarem considerando apenas o que representam os números, mas sobretudo, reconhecerem a necessidade de realmente conhecer os alunos e alunas e seus familiares e mudar a postura diante dos problemas. O mais comum em situações semelhantes é atribuir apenas ao aluno o resultado negativo, sem levar em conta a construção conjunta de todo o processo.

Como pude presenciar em minhas observações, os alunos eram reconhecidos e tratados pelo nome em todas as situações que se apresentavam. Se eu fazia alguma pergunta sobre um determinado aluno, havia sempre por parte de quem era interpelado um conhecimento particular desse aluno, inclusive em relação aos seus familiares, local onde moravam, etc.

Um exemplo que pode confirmar o que estou querendo dizer, foi a opção da escola por realizar o Conselho de Classe – além do já tradicional e institucional em que se reúnem professores, diretor, supervisores e setor administrativo – também um “conselho individual”, realizado pelas supervisoras, em que era chamado aluno por aluno para, conjuntamente, fazerem uma análise dos avanços e/ou problemas que esse aluno possivelmente encontrava. O interessante é que, após uma longa conversa em que se buscava entender o motivo de um aluno estar com as notas baixas, por exemplo, este era convidado a ajudar no estabelecimento de metas com as quais ele se comprometia a partir daquele momento. O que me parecia evidente enquanto estive presente é que os alunos que apresentavam problemas de rendimento escolar, sempre estavam passando por dificuldades familiares e/ou individual. Assim, se colocar disponível para a escuta é de fundamental importância naquele contexto.

c) As diferenças culturais

Embora sem explicitar, a comunidade escolar estava levando em conta, nas suas ações, as profundas diferenças entre a cultura da escola que, como a

grande maioria das escolas públicas, está voltada para os valores de uma elite, e a cultura de seus alunos que, conforme apontado na seqüência 1, distanciam-se social e culturalmente da escola.

Há que se considerar que as diferenças culturais são quase sempre inerentes ao contexto escolar pelo simples fato de ser este um ambiente em que há valorização do conhecimento grafocêntrico e em que o professor representa esse conhecimento. Neste cenário, a cultura da escola se opõe às características basicamente rurais da maioria dos moradores. Além disso, num município em que há falta de empregos, o fato de ser professor os diferencia de uma parcela considerável da população. Não estou querendo considerar que a aprendizagem não acontece em todos os ambientes, pelo contrário, “a aprendizagem é ubíqua à experiência humana ao longo do ciclo vital e os humanos são muito bons nisso” (cf. Erickson, 1987). Mas, como o próprio autor afirma, nas escolas a aprendizagem do que é deliberadamente ensinado parece ser um problema. Ela é diferentemente distribuída de acordo com classe, raça, etnicidade, *background* cultural, gênero e sexualidade.

Considerando que as identidades não são construídas só no interior da escola, e considerando ainda a estigmatização que a escola em foco sofre da sociedade, ações que contribuam para a (re)construção das identidades dos alunos em direção ao sucesso escolar podem ter reflexos para a transformação da visão que a sociedade têm desses alunos e, conseqüentemente, para o futuro acesso ao trabalho.

Assim, acredito ser possível aproximar as práticas nesse contexto escolar ao que Ladson-Billings (1990, 1994), Erickson (1987) e Osborne (1996) denominam *pedagogia culturalmente sensível*.

Para Ladson-Billings (1994), uma pedagogia culturalmente sensível busca se distanciar da percepção distorcida da história, cultura e *background* veiculados pelo livro texto ou curriculum para, desta maneira, manter a cultura do aluno e, usando seus referentes culturais para fomentar o conhecimento, as habilidades e atitudes, possibilitar seu empoderamento intelectual, social, emocional e político.

Osborne (1996: 287), seguindo Ladson-Billings (1994), diz que uma pedagogia culturalmente sensível se ancora nas seguintes proposições:

“Os alunos devem experienciar o sucesso, os alunos devem desenvolver e/ou manter sua competência cultural, e os alunos devem desenvolver uma consciência crítica através da qual eles desafiam o *status quo* da ordem existente.”

Uma pedagogia culturalmente sensível se ancora também no estabelecimento de vínculos recíprocos entre todos os segmentos da comunidade escolar, propiciando ambiente favorável para a confiança mútua e conseqüente “assentimento político” (cf. Erickson, 1987: 344) que favoreça a aprendizagem. Assim, os conflitos comuns no cotidiano escolar não se transformam em motivos para que os alunos se tornem crescentemente alienados, pelo contrário, os conflitos se colocam como espaços intersticiais, que podem ser utilizados como uma ponte entre a cultura da escola e a cultura do lar, criando um Terceiro Espaço para identificações com o sucesso escolar e contribuindo para a formação de cidadãos reflexivos.

O resultado do conselho individual era conseguir sempre um comprometimento do aluno no sentido de cumprir determinada meta que ele mesmo estabelecia. Uma outra questão que me chamou a atenção é que quase sempre o aluno estabelecia uma meta mínima, parecendo revelar aí uma baixa estima, uma quase certeza de não ser capaz de cumprir uma meta maior. Poderia ser entendido também como um sinal da percepção do aluno quanto à sua realidade e/ou ainda, como uma maneira de “fazer o jogo” bastante comum na escola pública brasileira, que se contenta com o mínimo.

Até onde pude acompanhar, no entanto, havia quase sempre um retorno positivo por parte desse aluno. Mas, como a escola trabalha com o número mínimo de profissionais, a realização desse conselho se limitava aos alunos com maiores dificuldades porque se tornava inviável realizar o conselho com todos. O que me pareceu mais importante nesse conselho é a escuta, é a possibilidade de dar voz ao aluno, com seus problemas, suas dificuldades, suas emoções, considerando-o não apenas como mais ‘um’ entre todos, mas cada um como particular e especial, isto é, um aluno ‘real’.

Ainda para comprovar os indícios que venho apresentando da escola como tendo uma prática que se aproxima de uma pedagogia culturalmente sensível, é a presença de um quadro permanente que fica próximo à sala dos professores, onde sempre são colocadas fotos dos diferentes eventos realizados pela escola (gincanas, comemorações cívicas, palestras, etc.). Esse espaço também foi utilizado para que os alunos mandassem seus recadinhos no 'Dia dos Namorados'. Embora sejam pequenos detalhes, pareceu-me interessante fazer menção a esse fato porque o que geralmente se conhece das escolas é que se procura manter sempre um distanciamento entre o mundo que a escola representa enquanto espaço oficial e o mundo do aluno, ou seja, a escola fecha os olhos e os ouvidos para o cotidiano dos alunos e alunas e procura ignorar os assuntos relacionados aos seus interesses como é o caso da fase de namoro na adolescência, tão presentes em suas vidas. Esses pequenos detalhes podem nos parecer mínimos e até passar despercebidos mas, criar um espaço não-oficial no ambiente escolar pode ter um grande significado para o aluno, no sentido de fazê-lo sentir-se valorizado enquanto ser humano com seus sentimentos, suas emoções, seus sonhos, seus desejos.

Os esforços no sentido de construir um ambiente acolhedor para o aluno têm como principal objetivo mantê-lo na escola, objetivo que vem sendo conseguido, embora a preocupação com a qualidade do ensino também esteja sempre presente em todas as falas dos participantes, ou seja, a comunidade escolar apresenta como seu maior desafio, coordenar a redução do índice de evasão e repetência, com a qualidade do ensino. Esta parece ser também a maior causa das divergências de opiniões internas e externas em relação aos projetos da escola.

A meu ver, a questão da redução dos índices de reprovação e evasão apresenta dois ângulos divergentes que devem ser trazidos à tona. Em primeiro lugar, é necessário mencionar que atualmente as políticas educacionais procuram atender também as exigências de uma política econômica internacional, cuja pressão é no sentido de que haja uma elevação significativa e progressiva, em curto prazo, nos índices de alfabetizados no

país, num discurso que correlaciona índice de alfabetização com desenvolvimento econômico. Assim, tem havido uma significativa busca de elevação desses índices, comprovada pelos diversos projetos institucionais que procuram facilitar o acesso e permanência na escola da grande parcela até recentemente excluída da educação. Prova disso são também os diversos programas de ajuda financeira às famílias para que mantenham os filhos na escola, bem como programas de aceleração, como Correção de Fluxo e, mais recentemente, a Classificação.⁵¹ No entanto, geralmente esses índices são priorizados em termos quantitativos pelas instituições competentes, ficando relegados a segundo plano em termos qualitativos.

Mas, por outro lado, a comunidade escolar pode aproveitar as brechas nos programas institucionais e, através de táticas (cf. De Certeau, 2001) de alunos e alunas, professores e professoras, diretor e diretora, criar no cotidiano escolar um Terceiro Espaço, ou seja, tornar possível que se construa conjuntamente um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento, da experiência com o sucesso e da construção da cidadania. Acredito ser possível colocar o 'Projeto Ensinar e Aprender para não Reprovar' dentro desses parâmetros, já que traz em seu bojo uma série de outros projetos que têm como finalidade também a qualidade do ensino, como veremos mais adiante.

Há que se considerar, também, a preocupação veiculada pelas vozes da maioria dos professores e professoras participantes da pesquisa com o fato de que a cada dia o sistema escolar recebe uma clientela para a qual não está preparado, sendo necessário um aprendizado mútuo e constante entre a comunidade escolar, os alunos e as famílias, para que o aluno possa experimentar o sucesso.

No entanto, as críticas ao Projeto da escola têm como contra argumento,

⁵¹ Por "classificação" entendem-se as normas para aceleração de alunos em faixa etária superior àquela requerida para a série em que está matriculado. O aluno, através de um acompanhamento realizado pelos professores e um exame que engloba vários conteúdos programáticos, pode avançar quantas séries sejam necessárias para aquela correspondente à sua idade, desde que tenha bom desempenho nos exames e os professores dêem parecer favorável.

principalmente fazendo referência aos comentários de profissionais da educação externos à escola e que recebem esses alunos no 2º. grau, justamente a crença de que estaria havendo automaticamente um 'barateamento' do ensino. Quando indaguei sobre essa questão que me pareceu surgir sempre de maneira velada nas diversas falas, ou seja, se havia uma percepção de que a diminuição do índice de evasão e repetência havia influenciado negativamente na qualidade do ensino, uma das explicações foi a seguinte:

Excerto 3 – Entrevista com professor

Maria Elena: O que se ouve/ na fala de alguns colegas/ é que o professor não pode mais reprovar/ e isso tem dado margem ao aluno pra não fazer nada/ não é? “Eu não vou reprovar mesmo”/

João: [mas/ todo aluno que reprovou/ ele resolveu o problema?//

Maria Elena: [não/

João: [mas então eis aí a questão/ não se poder ser radical nem generalizar// às vezes uma reprovação faz bem mas/ e quantas não fazem bem?/ quantas não ajudam em nada?/ então há que se questionar isso/ né/ será que pra motivar o aluno precisa chegar a esse extremo de reprovar para corrigi-lo/ será que não teriam outros métodos/ outras técnicas/ outras posturas?//

Maria Elena: Você acha que como era antes/ nessa escola por exemplo/ que reprovava 50% dos alunos ou mais/ você vê que isso contribuía para uma melhor qualidade de ensino?

João: Aconteceu isso durante 15 anos// e não mudou nada a realidade/ não mudou nada/ o Brasil ele tem gênios/ ele desenvolve pesquisas que competem com o mundo inteiro/ não faltam gênios nem cientistas certo/ o que o Brasil tem que se preocupar é com a grande massa analfabeta/ semi-alfabetizada e excluídos e que estão fora da escola/ essa é nossa prioridade// o Brasil tem que se preocupar com a irrisória porcentagem de pessoas que chegam ao ensino médio/ ao ensino superior/ essa é a prioridade// levar mais pessoas a terem mais conhecimento/ não é formar gênios/ mais cientistas// na minha opinião é garantir escola 100% pras crianças/ primeiro/ é urgente isso/ eu penso/ né/ a qualidade ela deve acontecer/ ela é necessária/ mas temos que estabelecer prioridades das prioridades//

Maria Elena: Você acha que seria a solução a reprovação zero?

João: Pra essa clientela seria bom/ pra essa clientela seria interessante/ porque a realidade que eles vivem é/ é uma realidade angustiante e a escola tem condições de oferecer a eles algo melhor que faça eles mais felizes/ né/ se sintam um pouco valorizados é// a reprovação pra mim tem que ser discutida nos seus resultados/ nas suas origens/ nas suas conseqüências/ antes que ela se torne um instrumento disciplinador/ um instrumento assim é/ de classificar/ classificar já na infância/ por que classificar já na infância? Quem somos nós pra/ será que estamos preparados pra dizer NÃO? né/ parece que tá na cultura brasileira/ né/ a classificação/ a separação/ a discriminação// A reprovação a evasão são resultados de um trabalho/ queira ou não/ são resultados de um trabalho [...] lentamente nós fomos trabalhando essas questões.

Mais uma vez, vou sendo representada (cf. Wortham, 2001), na narrativa, como a pesquisadora em que o interlocutor busca apoio para a confirmação dos significados que vem construindo. A maneira provocativa que assumo, instiga a construção do auto-retrato do narrador, sempre no plural, em que são trazidas para a argumentação as categorias macro, como *o Brasil, a escola, nós*. Mas, como eu busco introduzir outras vozes na oposição, trazendo a voz de colegas professores e alunos, também há o posicionamento pessoal de João, quando se refere à sua própria opinião em *a reprovação para mim*, sinalizando que, embora não seja a opinião de todos, havendo divergências, o seu posicionamento é contra a reprovação e evasão.

Mas, se transparece no discurso a preocupação com o acesso e a permanência para todos os alunos, também está sempre presente nas conversas ou entrevistas com os professores e professoras, a preocupação com a qualidade do ensino, buscada através do envolvimento de todos em diversos projetos pedagógicos. O que me pareceu evidente é que a grande maioria dos profissionais da educação naquela escola buscava trabalhar na mesma direção, embora alguns discordassem quanto às estratégias traçadas ou quanto aos resultados obtidos. Essa discordância tinha como principal argumentação as críticas feitas pelos professores da única escola de segundo grau da cidade para onde os alunos de todas as escolas do município obrigatoriamente se dirigem após o término do ensino fundamental. Essas críticas se referiam ao nível de conhecimentos dos alunos da escola em foco, em comparação aos demais.

Há também os resultados considerados abaixo da média em relação às demais escolas do Paraná, obtidos pela escola nas avaliações periódicas a que são submetidas todas as escolas públicas do Estado, conforme boletim emitido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Essas questões parecem reforçar uma rejeição dos vários segmentos sociais do município em relação à escola, acredito que, principalmente, por causa do alunado que a escola acolhe. Para compreender a inclusão dos alunos “brasiguaios” apenas nesta escola, parece-me necessário considerar as implicações desses fatos.

Quanto ao resultado insatisfatório obtido nas avaliações realizadas pelo Estado, acredito ser fundamental considerar os critérios da avaliação, já que não levam em conta as peculiaridades de cada escola, sendo todas submetidas aos mesmos parâmetros. Se a escola se propõe a desenvolver um ensino diferenciado e de qualidade, como me parece ser o que acontece nessa escola, ou seja, leva em conta as necessidades e as diferenças de seus alunos, a avaliação também deveria ser diferenciada.

Outra consideração que acredito ser importante fazer, é quanto à avaliação que a escola de 2.º grau do município faz dos alunos provenientes da escola em foco. Pelo pouco conhecimento que tenho dos procedimentos pedagógicos da escola de 2.º grau – e que me foram passados através de pessoas alheias àquela instituição, devendo ser considerado também que a referência a este dado, para o presente trabalho, se limita apenas a auxiliar na compreensão do insucesso desses alunos naquela escola – coloca-se como objetivo principal preparar o aluno para o vestibular, já que são adotadas como material didático apostilas programadas para esse fim. Acredito que assim, não é possível contemplar aquela parcela de alunos que não apresentam o perfil exigido pela escola.

Além disso, considerando o pequeno porte da cidade, mesmo que todas as pessoas não se conheçam, deve-se também levar em conta que há uma maior visibilidade das instituições públicas. A estigmatização da escola acaba interferindo no desenvolvimento dos trabalhos, já que provoca divergências

entre os membros da comunidade escolar, dificultando a união de todos em torno de uma proposta de uma educação diferenciada e de qualidade.

Pelo que pude perceber em conversas informais com moradores da cidade ou mesmo pessoas ligadas à educação ou que ocupam cargos públicos, a representação que a sociedade do município faz da escola é negativa, embora os pais dos alunos da própria escola se mostrem muito satisfeitos tanto com o ensino quanto com o ambiente escolar que seus filhos freqüentam.

Para exemplificar a estigmatização, posso citar o relato de uma professora que, trabalhando como substituta em outra escola pública da cidade, presenciou uma conversa entre um aluno e uma autoridade escolar, em que esta ameaçava o aluno pelo mau comportamento, dizendo: *você quer ser transferido para a escola (x)?*.

Em outro momento, em que me encontrava numa escola rural no horário em que os ônibus escolares passavam recolhendo as crianças da zona rural que se dirigiam para as escolas do município, percebi que não havia nenhum aluno com o uniforme da escola em foco. Comentando esse fato com uma pessoa daquela comunidade que estava por perto, ela me disse que não tinha certeza, mas lhe parecia que os pais dos alunos que viviam na zona rural não gostavam muito que seus filhos estudassem naquela escola. Perguntei o motivo e a pessoa se esquivou, dizendo não saber e respondendo que talvez fosse pelo fato de esta não ser uma escola central. É claro que essa explicação não era convincente porque, embora a escola não seja mesmo central, a cidade, por ser pequena, não comporta grandes distâncias em seu perímetro urbano. Parece possível afirmar então que, embora a escola tenha sido construída para atender ao alunado também da zona rural, acaba abrigando apenas um segmento dessa clientela. Aliás, a escola fica numa região 'nobre', próxima a mansões que, com certeza, foram construídas recentemente. No entanto, não atende os alunos da comunidade em que está inserida. Conforme fui informada, esse distanciamento geográfico dos alunos dificulta uma participação e envolvimento mais efetivo da comunidade com a escola, embora ainda assim haja uma participação dos pais nas atividades escolares.

Conforme depoimentos de integrantes da escola em foco, a discriminação de que é vítima provoca por um lado desânimo mas, por outro, impulsiona para a busca de alternativas e a implementação de uma série de medidas para a valorização do trabalho conjunto realizado por todos os segmentos da comunidade escolar:

Excerto 4 – Entrevista com professor

Maria Elena: Como é que a escola ouve o aluno/ como é que entra e voz do aluno na escola?

João: A voz do aluno entra no próprio perfil da proposta/ o aluno tá sendo colocado como o centro de todo o trabalho [...] Nós tentamos não diminuir a colocação dos alunos dentro da escola/ o posicionamento é quando existe um conflito/ por exemplo/ entre professor e aluno/ aluno com aluno/ o posicionamento é aproximar/ né/ resolver o conflito sem diminuir o aluno/ e convencer o aluno de que ele tem que perceber/ quando ele erra/ ele tem que perceber que tá errado senão não adianta/ quando ele é corrigido ele precisa aceitar e querer/ senão não adianta/ né/ mecanismos assim de ouvir os pais e os alunos têm sido motivo até de crítica//

Maria Elena: Por parte de quem?

João: Por parte de alguns professores/ por parte de alguém da comunidade que pode até nessa postura assim de sensibilidade humana/ pode confundir com aquele ditado “passar a mão na cabeça do aluno”/ entende?/ “lá naquela escola eles passam a mão na cabeça do aluno”/ esse ditado simples/ né/mas não é isso/ nós ouvimos sempre o aluno//

Maria Elena: Você acha que dá resultado?

João: Eu acho que dá/ que dá o maior resultado/ principalmente tendo em vista a clientela/ né/ que já tem bastante problemas/ que já sente as crises no seu dia a dia/ né/ então a escola/ ela não pode ser excludente/ porque às vezes é a única/ é o único espaço/ o único recurso de valorização/ né.

Excerto 5 – Entrevista com professoras

Maria Elena: Você acha que em outra escola da cidade ele não encontraria essa acolhida?/

Beatriz: [Eu como trabalho em várias escolas/ eu sinto filosofias bem diferenciadas/ inclusive no final do ano nós andamos tendo assim até um desentendimento/ não é/ dizem que nós temos o hábito de ser uma escola que “passa a mão na cabeça do aluno” e eu/ eu daí acho que dei a resposta que a gente não passa a mão na cabeça do aluno/ a gente tem que ver o lado do aluno também/ então eu disse “nós professores temos uma filosofia mais voltada ao lado humano da pessoa/ não adianta você crescer em

conhecimento se seu espírito não está bem/ então eu acho que você tem que valorizar o lado humano da pessoa também"/ é// no final/ de repente a gente acaba sendo visto como aquele professor que passa a mão na cabeça do aluno porque você faz esse papel de acolher/ mas eu/ eu acredito que só há crescimento como ser humano, quando você valoriza também primeiro o espiritual/

Ana: [Ele é bastante discriminado/ ele é/

Beatriz: [Até as próprias escolas, nem só as famílias/ de escolas/ né/ aquele aluno é de tal escola/ então é por isso que ele é assim...

Ana: Meu Deus... agora aquele aluno que vem e que se destaca ele não é notificado que ele é da escola/ aí ele veio de uma escola "X"/ que não tem nome/ que não tem nada/ é esse aluno aí/ agora/ aquele aluno que lá vai dar problema/ que vai fazer isso/ que não sabe/ "ah, ele veio da escola tal/ ele era aluno daquela escola/ aquela que passava a mão/ aquela escola que fazia isso"/ é isso que a gente ouve e isso machuca//

Ao narrar os fatos, outras vozes são agregadas à narrativa, trazendo para dentro as personagens que também vão compondo as identidades dos alunos, entre eles os alunos "brasiguaios", e deixando aparecer a natureza "multivocal dos discursos, isto é, todo discurso ecoa outros discursos de outras práticas discursivas" (cf. Moita Lopes, 2002: 136). Assim, as identidades tanto dos alunos como da comunidade escolar vão sendo construídas levando em conta o que estas outras vozes preconizam, como o significado pejorativo construído com 'passar a mão na cabeça do aluno'. É a partir dessas vozes que é preciso (re)construir o discurso e as identidades da escola.

Com base no contexto escolar apresentado, parece-me possível dizer que, desde sua fundação, procura-se encaminhar para a escola aquela parcela estigmatizada da sociedade ou, como preferem Elias & Scotson (2000: 19), os *outsiders*, isto é, os não membros da "boa sociedade" (aspas dos autores), os que dela são excluídos.

Nesse ponto, acredito ser pertinente o levantamento de algumas questões. Geralmente, as escolas públicas são construídas numa determinada localidade para suprir a falta de vagas para os moradores daquele local, o que não é o caso da escola em foco que já está predestinada, desde sua fundação, a se constituir em uma instituição pública para onde são encaminhados os alunos 'recusados' pelas outras escolas, entre eles os "brasiguaios". É claro que essa

recusa não é ostensiva, e aqui poderia ser lembrado que estou fazendo uma leitura novamente desse grande texto que é o mundo, com todas as limitações e implicações que essa leitura engloba. Assim, a discriminação é realizada por meios sutis, como um pacto invisível, sendo até mesmo impossível responsabilizar alguém ou mesmo uma instituição por qualquer procedimento. As justificativas são a falta de vagas e/ou a especialização da secretaria em documentação de “brasiguaios”. Mesmo assim, as práticas permitem uma leitura em que é possível perceber uma política de exclusão que procura ignorar as diferenças e estabelecer a homogeneização.

No entanto, não é possível desvelar onde estão inscritas essas políticas invisíveis que impelem a uma determinada direção, nem determinar quais são os critérios implícitos adotados pelas outras escolas para ‘selecionar’ seus alunos, ou ainda, qual o poder de que se julgam investidas para que alguns alunos sejam aceitos e outros sejam excluídos. De acordo com os discursos oficiais, a política oficial deveria ser a de, pelo contrário, garantir a todos o acesso à escolarização numa perspectiva democrática, sem que fique encoberto quem decide quais alunos podem ou não se matricular nas outras escolas.

É preciso enfatizar que as questões que levanto foram elaboradas de acordo com minhas leituras realizadas a partir das práticas que pude constatar, mas que podem ser negadas por quem se achar no direito de discordar das minhas interpretações, isto é, as pistas contextualizadoras (cf. Gumperz, 1982/1998) podem ser interpretadas de acordo com o interesse do interlocutor.

Na minha interpretação, portanto, é através dos processos interacionais que se concretizam as relações desiguais de poder, fazendo com que os alunos da escola em foco sejam tratados como outsiders e, o que é pior, se sintam realmente outsiders. Através das práticas discursivas se determina a concretização lingüística dessa situação. Esses discursos induzem os outsiders numa determinada direção sem que eles recusem o espaço que lhes é destinado, restando ao observador a perplexidade de constatar que isto ‘funciona’, nos levando a indagar sobre qual “desejo ou necessidade nos leva

assim a fazer de nossos corpos os emblemas de uma lei identificadora” (cf. De Certeau, 2001: 241). Múltiplas e complexas questões que ficam como incentivo à reflexão.

Como as pistas de contextualização, nesse caso, não são facilmente visíveis e localizáveis, mas mutantes e camufladas, permitem que sejam interpretadas de maneira que ninguém se sinta responsabilizado por essas práticas que, tomando outra vez emprestadas as palavras de De Certeau (2001: 241), “escrevem e maquinam o corpo”. Conforme o autor, para que um discurso tenha credibilidade, em primeiro lugar deve ser aquilo que faz os crentes se moverem. A credibilidade num discurso produz praticantes. Nas palavras do autor, “fazer crer é fazer fazer”.

Refletindo sobre os questionamentos colocados, então, eu voltaria à abordagem dos processos interacionais compreendidos a partir de um texto articulado e narrado também pelos corpos, pela “fala dos passos perdidos” (*op. cit.* p. 176) e também pelos silêncios. Sendo assim, esse processo de interação não pode ser pensado como um processo transparente, com a sinalização por pistas que permitem uma interpretação unilateral.

Assim, parece-me possível falar de discursos não só como práticas sociais mas práticas sociais como discursos, ou seja, os discursos não seriam veiculados apenas pela materialidade lingüística enquanto enunciação mas, indo mais além, seria considerar que no terreno onde não há mais a linguagem verbal ainda persiste um espaço discursivo. Desta maneira, seria possível contemplar a força desse grande discurso inscrito nos corpos como também nas “artes de fazer”, bem como os silêncios que falam, presentes no livro-mundo. O que se buscaria, então, como propõe Freire (2001), é que se faça a leitura da “palavramundo”; ou ainda como propõem De Certeau (2001) e Bhabha (2001), é que se faça a leitura da “prosa do mundo”, como já dito anteriormente. O espaço dessas práticas discursivas são assim os corpos dos “vencidos da história” (cf. De Certeau, 2001: 77), ou seja, são práticas discursivas construídas e lidas nas margens, nos interstícios, nos espaços ‘entre’, espaços que às vezes revelam, às vezes escondem as verdadeiras intenções.

À escola em foco, portanto, só resta a alternativa de acolher os alunos que a procuram e depois devolver, com sucesso, os cidadãos que a própria sociedade excluiu. Para tanto, dois caminhos se apresentam como possíveis: ou voltar à forma antiga e excluir todos os alunos que não se encaixarem no perfil de uma escola que educa para a seleção de uns e exclusão de outros; ou burlar a vigilância instituída e buscar desenvolver um trabalho alternativo com a finalidade de oferecer um ensino culturalmente sensível e de qualidade.

Como De Certeau (2001) faz questão de salientar, o homem ordinário encontra sempre um espaço onde possa sustentar a esperança para erguer-se e apropriar-se, para encontrar, na fronteira extrema das escrituras, ainda o grito que lhe escapa. E é assim que eu percebo a luta da comunidade escolar na busca para transformar a situação complexa, conflituosa que lhe é imposta, procurando traduzir os conflitos e as diferenças, ou seja, utiliza-se das diferenças culturais e dos conflitos para fazer emergir um Terceiro Espaço e assim viabilizar a criação de espaços colaborativos para a expansão e desenvolvimento dos alunos. Não posso deixar de pontuar aqui que o aconchego da escola abrange também os alunos “brasiguaios”.

No bojo do projeto de combate à evasão e repetência, então, vários outros projetos são desenvolvidos com a finalidade de contemplar a qualidade do ensino.

d) Outros projetos da escola

Juntamente com o ‘Projeto Ensinar e Aprender para não Reprovar’, já rapidamente referido, além de outros projetos institucionais considerados complementares como ‘Correção de Fluxo’ e ‘Combate à Indisciplina’, os professores também buscam desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares como ‘Vale Saber’ e ‘Projeto Agrinho’ para garantir não só a contenção da evasão e da repetência, mas ainda garantir um ensino de qualidade.

Um ensino de qualidade me pareceu a preocupação central de todos os segmentos da comunidade escolar, preocupação que aparecia de maneira

reiterada na fala de todos com quem conversei. Isto porque, conforme dados estatísticos constantes no 'Projeto Ensinar e Aprender para não Reprovar', houve uma redução significativa da evasão e repetência escolar a partir da implantação do projeto. No entanto, se os dados estatísticos se prestam para uma análise dos resultados quantitativos, fica difícil medir os processos qualitativos com esses mesmos recursos.

Como pude perceber pelas conversas informais nas escolas, há sempre uma insatisfação quanto à imagem que a sociedade, principalmente a educacional, constrói em relação à qualidade de ensino que a escola oferece. Isto acontece porque, ao terminar a 8.^a série, o aluno que quer prosseguir nos estudos tem que se dirigir para uma outra única escola pública que oferece o ensino médio no município, como já mencionado. Esses alunos são previamente considerados 'fracos' em relação aos demais que já estudavam na referida escola.

A escola estava desenvolvendo também, juntamente com os alunos representados pelo 'Grêmio Estudantil' e demais membros da comunidade escolar, um Projeto de incentivo à disciplina. Acredito caberem aqui algumas considerações. Parece-me que havia formas diferentes de compreender o conceito de disciplina, ou seja, a disciplina me parecia às vezes compreendida apenas como manutenção da ordem, isto é, como forma autoritária, outras vezes como organização para o trabalho, isto é, como forma afetiva.

Em alguns momentos como, por exemplo, a formação de filas antes da entrada para as salas, principalmente após o recreio quando os alunos se encontravam agitados após inúmeras brincadeiras, às vezes sob o sol ou o frio porque a cobertura não era suficiente para abrigá-los, parece-me que a disciplina pendia mais para a forma autoritária. Aqui valeria à pena perguntar: Qual a importância dessa medida em relação à aprendizagem dos alunos ?

Por outro lado, não é possível ignorar que os contextos escolares têm sido cenário de muitos tipos de violência em todas as regiões do Brasil – e também em outros países – fato amplamente divulgado por todos os meios de comunicação. Refletindo sobre o contexto escolar em foco, parece-me que a

forma de a escola tratar a questão da disciplina tem mais a ver com o fato de, ao considerar aquele como um espaço cultural complexo, buscar principalmente alternativas para mudar a representação que a sociedade em geral constrói da escola, justamente por causa do seu alunado já altamente estigmatizado. Além do mais, me pareceu que, como se optou por não fazer da reprovação e evasão mecanismos disciplinadores, se viu impulsionada a estabelecer a disciplina por outros meios, com a finalidade de transformar o ambiente escolar em um local propício ao aprendizado. Assim, a escola procura escrever um texto mais efetivo para que a sociedade faça uma leitura menos estigmatizadora e mais valorativa, o que, conseqüentemente, contribui para a melhoria da auto-estima dos alunos e, por que não dizer, de todos os que ali cooperativamente trabalham. Vendo por esse ângulo, e considerando o contexto de aprendizagem como imanentemente híbrido, acredito que o projeto de disciplina possa ser interpretado mais como uma forma afetiva, que indica o comprometimento de todos os segmentos com a organização do trabalho e a emergência de um espaço colaborativo para o aprendizado, conforme declarações a seguir:

Excerto 6 – Entrevista com professor

Maria Elena: Vocês iniciaram esse ano/ no início do ano que eu me lembro/ um projeto de disciplina na escola// como vocês sentem que o aluno tá vendo esse projeto, o resultado que vocês têm obtido?

João: O Projeto de Disciplina e Rendimento/ né/ veja... todo pai espera/ apoia e espera que a escola melhore o comportamento do filho/ né/ ainda mais// todos querem isso/ o comportamento do aluno/ então eu vejo assim que os próprios alunos eles estão fazendo considerações de que melhorou/ porque o comportamento/ a disciplina dentro da escola ela é essencial pra qualquer tipo de trabalho/ qualquer proposta pedagógica que tenha um perfil assim ou diferente/ a disciplina e o comportamento e a ordem dentro da escola se faz necessário,/né/ela se faz necessária.

Aqui, para complementar as informações presentes no excerto 6, parece-me elucidador fazer referência a informações colhidas aleatoriamente durante conversas informais, as quais revelam a preocupação dos pais quanto à questão da disciplina. Alguns relataram que a decisão de que os filhos permanecessem na escola foi tomada justamente porque esta escola oferecia segurança, contrariamente ao que se ouvia na comunidade.

Um dos meios que a escola encontra, além da preocupação da disciplina, para mudar a imagem estigmatizada de que é vítima, é divulgar na mídia impressa da cidade todos os sucessos dos alunos como prêmios ganhos pela participação em projetos como, por exemplo, no “Projeto Agrinho”, bem como nos desempenhos esportivos. Procura também trazer a comunidade para dentro da escola, realizando almoços de confraternização com a participação dos pais e outros membros da comunidade, bem como pessoas dos mais diversos segmentos da comunidade do Município para palestras e conversas com os alunos.

Além dos projetos de ‘Combate à Evasão e Repetência’ e ‘Disciplina e Rendimento’, os demais projetos mereceriam uma apreciação pormenorizada. No entanto, o espaço aqui não é suficiente para essa abordagem, mesmo porque fugiria aos objetivos propostos nesse trabalho. Mas considero necessário fazer uma rápida referência a todos eles, como uma contribuição para compreender a arena em que estão incluídos também os alunos “brasiguaios”. Vejo os projetos que a escola busca desenvolver como *pontos ricos* que possibilitam a emergência de um Terceiro Espaço, ou seja, espaços que servem como desencadeadores da expansão e desenvolvimento de contextos produtivos. Como pude perceber, há um empenho extremado de todos os segmentos da comunidade escolar no sentido de, através de diversas ações, melhorar a imagem da escola, bem como fazer com que seus alunos consigam aumentar sua auto-estima e, sobretudo, experienciem o êxito com uma educação de qualidade.

Após focar o ambiente escolar, passo a situar o aluno “brasiguaiio” nesse contexto. Como não poderia deixar de ser, é impossível compreender a construção das identidades “brasiguaias” sem levar em conta o entorno social. Como uma escola acolhedora, esse também é o procedimento em relação ao aluno “brasiguaiio”, desde o momento em que ele chega na secretaria que, como já referido, é especializada na orientação e procedimentos para que esse aluno conquiste seu espaço.

e) A (in)visibilização do aluno “brasiguaiio”

Embora o aluno “brasiguaiio” seja visibilizado já no ato da matrícula, por causa da documentação e dos diversos procedimentos institucionais, já que muitos são registrados como paraguaios ou trazem a documentação escolar incompleta, sua visibilização ocorre principalmente na sala de aula pela linguagem, mais especificamente na leitura e na escrita, como veremos com mais detalhes no capítulo IV. Embora a atitude de todos os setores da comunidade escolar seja de acolhimento e cooperação para que esse aluno se adapte e se reintegre, como acontece com os demais, isto não quer dizer, no entanto, que esse aluno não vivencie situações de conflito relacionadas à sua própria adaptação a um novo contexto lingüístico, cultural e social. Mas esses conflitos iniciais não me pareceram ser motivo para hostilidades recíprocas, sendo rapidamente transformados e/ou superados.

De acordo com a fala da comunidade escolar em geral, os alunos “brasiguaios” estão entre os melhores: *educados, comportados, aplicados, boas notas*. Segundo os professores, eles são quietinhos, calados e, no início, não se misturam com os demais alunos. Pude perceber nas comemorações cívicas ou festivas e horário de recreio que, além disso, eles se aproximam inicialmente de outros colegas também “brasiguaios”. O comportamento, num contexto em que a disciplina é reforçada e valorizada, acaba sendo uma maneira de torná-los visíveis no ambiente escolar. A opinião de todos, então, é que o aluno “brasiguaiio” é bem melhor que os outros da escola em foco, embora apresente algumas dificuldades quanto à aprendizagem, rapidamente superadas:

Excerto 7 – Entrevista com professor

Maria Elena: Olha/ outra coisa/ quanto aos alunos do Paraguai/ como você vê essa questão dentro da escola?

João: Olha/ sabe,/é tão natural/ é tão natural a questão dos alunos que vêm do Paraguai/ é tão natural que nós não temos/ pra ser bem realista contigo/ que nós não temos nenhum projeto específico pra cuidar dos alunos que retornam do Paraguai. [...] na questão das línguas/ o que está sendo muito discutido e valorizado é a questão de que// o conhecimento de línguas estrangeiras modernas/ isso é muito valorizado na atualidade/ então/ contando uma história// chegou um aluno aqui na escola que o pai descreveu o seguinte// nós somos de origem alemã/ eu voltei com os meus

filhos de colo ainda para o Paraguai/ lá no Paraguai eles aprenderam na escola espanhol e guarani e traziam de casa como eu havia falado/ o alemão/ e agora eu mudei pro Brasil/ no município de (x)/ estou aqui na tua escola e existe no currículo aqui o português/ é lógico né/ e também o inglês// eu tenho um filho que entre essas todas línguas o português pode não ser o mais forte dele/ então// o aluno falava alemão/ falava espanhol e guarani que havia aprendido no Paraguai e agora// ele era muito pequeno quando tinha ido pro Paraguai// agora ele tinha que vir para o Brasil aprender português e conhecendo o currículo tinha inglês/ então os professores quando ouviram a história eles ficaram perplexos/ a professora de português chegou e disse “esse aluno não sabe quase português”/ daí/ discutindo com as professoras nós chegamos a uma conclusão que o que estava acontecendo na vida daquele aluno não era um problema/ era um privilégio/ tendo em vista do que se quer na totalidade/ eu vejo que,/e nós estamos tentando desenvolver, que não saber desenvolver corretamente o português// porque aprender o Espanhol/ porque aprender o guarani no Paraguai não é um problema// isso deve ser visto como um privilégio/ então não existe aquela rejeição/ aquela discriminação/ aquele voto pro aluno paraguaio/ nós não/ francamente/ nós não temos o aluno/ eu não tô querendo dizer que o ensino no Paraguai é ótimo e que a realidade lá é boa/ que o aluno que vem do Paraguai tá acima do nível dos alunos dessa escola/ eu não estou querendo dizer isso/ só que nós temos uma proposta de sensibilidade/ né/ eu acho que nós temos a obrigação de valorizar/ de compreender o momento difícil daquela criança/ daquela família e trabalhar essa questão/ assim/ sem trauma/ sem tanta polêmica/ sem tanto rigor.

Excerto 8 – Entrevista com professoras

Maria Elena: E assim em relação a esses alunos que vieram do Paraguai e estão na escola/ como vocês vêem esses alunos?

Ana: No início ele tem dificuldade/ mas depois eles vão pegando/ né/ porque muitas vezes tem alunos que ainda escrevem/ muitas vezes você tá falando/ eles tão escrevendo no castelhano/ na língua lá/ mas você vê que ele tem assim um crescimento/ eles vão se habituando à escola e vão crescendo/ não é um grande problema/ se coloca às vezes mais problema do que eles são na realidade.

Beatriz: Eu trabalho com alunos assim e eu até comento com a sala, que hoje o mundo globalizado// que nós estamos dentro do Mercosul/ é muito importante// nós temos que pagar de repente pra aprender uma outra língua/ e que eles têm já esse conhecimento/ eu acho que/ eu sempre falo pros meus alunos// tenho alunos à tarde/ né/ vários alunos// agora eles estão aqui devem aprender o trabalho daqui,/mas ele deve ser valorizado// ele sabe o guarani/ então aprende o inglês// eu digo/ né/ “quem de nós tem esse conhecimento”?, Então não é uma coisa negativa porque ele tem uma pronúncia diferente/ é uma coisa boa/ e ele continuar a preservar isso/ buscar agora aprender aquilo que deve aprender aqui mas cultivar o que ele tem/ mas eu acho até que a própria sala/ depois que você entra/ você conversa com os alunos/ eles acabam de certa maneira/ a princípio de repente até é motivo diferente pra eles/ é o diferente/ mas que vão aceitando bem normal depois/ a gente percebe isso no início/ o aluno se retrai um

pouquinho porque ele se sente diferente/ com o passar do tempo é bem normal/ eu trabalho com vários alunos da tarde/ que vieram do Paraguai/ né/ e que estão nessa realidade/ mas hoje são assim/ vamos dizer/ bem em casa também//.

Os significados das interações vão sendo construídos conjuntamente, mostrando como as personagens agem em suas práticas discursivas e constroem o mundo a sua volta e, conseqüentemente, suas identidades.

Considerando as vozes acima, há um reconhecimento de que o aluno “brasiguai” tem algumas dificuldades, principalmente em relação à língua portuguesa, o que leva à confirmação de que esse aluno é visibilizado na escola pelos seus usos lingüísticos. No entanto, parece não haver uma preocupação dos diferentes segmentos da comunidade escolar com a homogeneidade lingüística, podendo esta escola ser vista como uma exceção porque, além da atitude de compreensão em relação ao período de adaptação necessário para a integração na escola brasileira, também o bilingüismo dos alunos “brasiguaios” é visto como enriquecedor.

Como a cidade em foco foi colonizada principalmente por alemães e italianos, compreende-se que haja uma valorização das línguas correspondentes, muitas vezes ainda conservadas nos meios familiares. O interessante, no entanto, é que são valorizados também o conhecimento do espanhol e ainda do guarani, fato não muito comum na fronteira, já que há um preconceito ostensivo em relação aos paraguaios. E, o que é mais surpreendente, é que se espera que esse aluno conserve a sua complexidade lingüística, ou seja, a prática lingüística desses alunos nem sempre é vista como uma anormalidade que é preciso normalizar. No entanto, como veremos mais adiante, nem sempre há uma correspondência entre as práticas discursivas e as práticas cotidianas, isto é, nem sempre há correspondência entre as práticas discursivas e o discurso das práticas (cf. De Certeau, 2000).

Em relação à valorização do conhecimento da língua espanhola, uma explicação possível talvez esteja relacionada não só à importância do seu uso no Mercosul, mas ainda à valorização atual do ensino da língua espanhola no Brasil como um todo, em decorrência do imaginário do Mercosul, o que pode

ser atestado pelo grande número de escolas de língua estrangeira que oferecem o curso de espanhol atualmente e até mesmo as escolas públicas embora, até onde eu conheço, nessas escolas seja ensinado o espanhol padrão da Espanha e não o espanhol dos países fronteiriços, o que representa uma grande diferença, principalmente na fronteira.

Quanto ao conhecimento do guarani, não me parece ser encarado como uma ameaça, já que os alunos “brasiguaios” geralmente aprendem essa língua quase que exclusivamente na escola paraguaia, não tendo oportunidade de usá-la nem mesmo no Paraguai. Assim, o guarani acaba não fazendo parte ativa do seu repertório lingüístico e, por isso, não tem influência na aprendizagem da língua portuguesa escrita, forma normalmente mais valorizada pela escola e na qual o aluno “brasiguai” encontra mais dificuldade na sua fase de adaptação. O guarani, portanto, não influencia na (in)visibilidade do aluno “brasiguai”.

Nas minhas observações também não pude perceber a visibilização do aluno “brasiguai” em relação aos traços dialetais da língua portuguesa nas práticas lingüísticas dos alunos, na oralidade. Uma possível explicação para o fato talvez seja devido ao esvaecimento das fronteiras rural/urbana naquela localidade. Como a cidade é de pequeno porte, porém, com terras férteis e muito valorizadas e com um alto índice de renda *per capita*, tendo uma economia baseada essencialmente na agricultura e na pecuária, pode estar havendo uma valorização justamente dos traços dialetais mais comuns ao meio rural.

Um fato interessante que talvez contribua para fortalecer a argumentação nesse sentido, é um aviso que li no mural da escola em que havia a orientação para que fossem abonadas as faltas de um aluno que se encontrava hospitalizado com ‘pontada pneumonia’. Como o aviso se dirigia obviamente aos professores, acredito que não houvesse necessidade de empregar também o nome popular ‘pontada’ juntamente ao nome científico ‘pneumonia’, a menos que se acreditasse que alguém pudesse não compreender do que se tratava, ou ainda que os dois empregos tivessem a mesma valoração.

Outro exemplo do que venho falando, apareceu na narrativa de Gabriel, participante do presente projeto de pesquisa, que se manifestou surpreendido com a atitude do irmão mais velho, ao perceber que este estava substituindo propositadamente o /r/ vibrante múltiplo, comum a sua fala, pelo /r/ vibrante simples.

Excerto 9 – Entrevista com aluno

Gabriel: O meu irmão vai falar /r/ ele fala /r/, o meu irmão mais velho (rindo)

Maria Elena: É? Mas por quê?

Gabriel: Sei lá acho que é um sotaque.

Maria Elena: De lá do Paraguai?

Gabriel: Não, sei lá onde pega, eu já notava, né, daí de vez em quando ele dá uma disfarçada assim. (risos)

Maria Elena: É porque ele quer falar parecido com o pessoal daqui?

Gabriel: Sei lá. (risos)

O importante a considerar é que o /r/ vibrante simples inicial e intervocálico onde deveria ocorrer a vibrante múltipla é justamente a marca mais visível para opor rural/urbano, caracterizando-se na zona urbana de Foz do Iguaçu, por exemplo, como traço dialetal descontínuo e se prestando muitas vezes para a estigmatização dos seus usuários, muitas vezes pejorativamente denominados ‘colonos’. No caso da cidade em foco, no entanto, a situação parece se assemelhar àquela descrita por Trudgill (1974) ao se referir à Inglaterra, onde os traços dialetais de maior prestígio são justamente os rurais, o que se explica pela valorização do setor rural naquele país, lugar em que tradicionalmente viviam os nobres.

Para o irmão de Gabriel, que estava iniciando o curso superior, uma das maneiras que encontrou para invisibilizar a identidade “brasiguiaia” foi justamente incorporar às suas práticas o traço dialetal que o identifica com o grupo de maior prestígio.

Outra característica dos alunos “brasiguaios” daquela escola e que contribui para sua invisibilidade, é a ascendência alemã e/ou italiana, com exceção de um, que atualmente já se mudou da cidade com a família. São na maioria loiros, de olhos azuis. É preciso considerar que na escola, ao lado de um

grande número de alunos com as mesmas características, há também alunos negros, embora em menor número. Parece-me que, embora não tenha dados suficientes para confirmar esta asserção, em sua maioria são esses alunos negros que fazem parte dos diferentes projetos sociais e, além disso, são também esses que representam um maior número dos que freqüentavam as turmas de Correção de Fluxo.

Portanto, observando o conjunto dos alunos nos horários de recreio ou atividades culturais, não se percebiam grandes diferenças na aparência entre os “brasiguaios” e a maioria dos demais alunos, tanto em relação às características físicas quanto em relação à aparência. É bom frisar que nessa idade, ou seja, na adolescência, a aparência representa um importante fato (cf. Romaine, 1995; Gal, 1979) tanto para marcar o pertencimento a um grupo como para facilitar a estigmatização. Embora os alunos usassem uniformes, o que contribui enormemente para que sejam camufladas as diferenças, pelo menos exteriormente, não pude identificar nenhuma característica na aparência que possibilitasse o estabelecimento das fronteiras rural/urbana.

Um dado que me parece significativo para evidenciar a diluição das fronteiras rural/urbana, foi perceber o tom avermelhado da terra mesmo nos calçados e roupas bem limpos de todos.

Se pensarmos em termos do que é considerado ‘sujo’ ou ‘limpo’ na cidade e no campo, há uma grande diferença. Enquanto que para a cidade as marcas da terra na roupa ou no calçado são consideradas sujeira, no campo são partes inerentes no dia a dia, ainda mais quando se trata de uma terra vermelha como a encontrada na região. Mesmo com um grande número de alunos residindo na zona rural, esse não era um fato que pudesse estabelecer diferença entre eles e aqueles que viviam na zona urbana. Há que se considerar que a relação com a terra é muito mais intensa no campo que na cidade, não se pode negar. No entanto, naquela escola não era possível dizer quem vivia na zona rural e quem vivia no campo, tomando como base apenas a aparência.

Acabei me detendo nesse fato que parece superficial justamente porque, ao conversar informalmente com uma moradora da cidade que ocupa um cargo

público, um comentário que ela fez e que me chamou a atenção foi que os “brasiguaios” eram sujos e que deveriam ter aprendido a ser assim com os paraguaios. Talvez a maneira preconceituosa e estigmatizadora dessa pessoa se deva ao fato de ela ter vindo de uma grande cidade e estar morando recentemente na região – conforme seu próprio relato – não considerando assim, a relação completamente diferente que têm com a terra aqueles que nela trabalham e que dela tiram o seu sustento e também o sustento de outros bilhões de pessoas.

Vale voltar aqui a Elias & Ecotson (2000), que nos chamam a atenção para o fato de que o preconceito vem sendo discutido nos meios acadêmicos como se fosse uma simples questão de pessoas demonstrarem o despreço por outras, individualmente. No entanto, a chave do problema só pode ser encontrada quando se considera “a figuração formada pelos dois (ou mais) grupos implicados ou, em outras palavras, a natureza de sua interdependência” (p. 23). Para que haja uma preconceitualização decisiva para a estigmatização é necessário que um dos grupos esteja em posição de poder do qual o grupo estigmatizado é excluído. Os grupos estabelecidos, então, buscam caracterizar os *outsiders* como não sendo apenas particularmente limpos mas também como desordeiros que não respeitam as leis e as normas (as leis e as normas dos estabelecidos).

Como pude ouvir, em dois momentos diferentes, a ocorrência de roubos no município é atribuída a pessoas estranhas que estariam chegando na cidade, embora não haja uma referência específica aos “brasiguaios”. É comum em pequenas cidades da região ouvir que há algum tempo *se podia dormir até com as janelas abertas ou deixar roupas no varal durante a noite, mas agora, com a vinda de tantas pessoas estranhas para a cidade, isso não é mais possível*. Não se considera a possibilidade de que antigos moradores da cidade se tornem infratores. É preciso lembrar também que, num município essencialmente agrícola, não se vê com bons olhos a volta dos “brasiguaios” e sua adesão ao MST.

No entanto, é preciso ressaltar que, entre os pais de alunos “brasiguaios” da escola em foco, quase todos tinham meios próprios para suprir as necessidades da família, inclusive havia pais que ainda mantinham as terras arrendadas ou sob os cuidados de um empregado no Paraguai, embora houvesse também aqueles que se encontravam em assentamentos. O que me pareceu é que, aqueles que voltaram para a cidade e que lá conseguiram se readaptar, mantinham vínculos de parentesco anteriores à ida para o Paraguai ou já haviam anteriormente morado na cidade, o que significa terem uma ascendência alemã e/ou italiana, já que estes constituem a base da colonização do município. Os demais, ficam por algum tempo mas, por falta de estrutura tanto financeira quanto por falta de laços que possibilitem a readaptação e permanência para que se sintam ‘em casa’, reiniciam o deslocamento para outros municípios em busca de trabalho, dando continuidade à migração interna, tão característica no Brasil.

A representação negativa do “brasiguai” no entorno social tem uma influência marcante na discriminação do aluno “brasiguai” que, como vimos, só consegue vaga para estudar na escola em foco. No entanto, nessa escola, além do aluno ser devidamente acolhido, também consegue uma integração e conseqüente invisibilidade, ocupando a posição privilegiada de *estabelecido* ao lado de outros alunos com a mesma ascendência italiana e/ou alemã, em relação àqueles que, por fazerem parte de grupos considerados de risco, podem ser caracterizados como outsiders.

f) O “murmurar do cotidiano” (De Certeau, 2001): o horário do recreio

Para observar o cotidiano escolar, também, e principalmente, o horário do recreio se torna um momento privilegiado porque todos os professores se reúnem e trocam experiências, falam das suas dificuldades e decepções e também de seus sucessos, fazem sugestões, etc., entre outras conversas de cunho pessoal, embora o que prevaleça sejam justamente as suas relações com o trabalho. Aproveita-se esse momento também para repassar os mais variados avisos, pelo encontro da direção, professoras e professores, orientadoras educacionais. É nesse momento também que se tecem

comentários sobre reuniões pedagógicas, trabalhos desenvolvidos pelos alunos, etc. Acredito que muitas das realizações nascem ou são engendradas durante o recreio. Para mim, era um momento muito rico para observar nas diferentes falas, qual a real posição de cada um/uma em relação ao trabalho desenvolvido pela escola como um todo e também em relação ao trabalho de cada um em particular. Tive a oportunidade e a permissão para gravar um desses momentos, conforme Excerto 10 abaixo.

Uma das professoras entrou muito entusiasmada e começou a falar sobre os seus projetos para o próximo ano, motivada pelo trabalho realizado pelos alunos na concretização do 'Projeto Interdisciplinar de Jogo de Xadrez'. Um aluno havia confeccionado um jogo de xadrez em madeira que a professora mostrava entusiasmada enquanto todas admiravam e elogiavam:

Excerto 10 – Gravação de conversas entre professoras durante o recreio

Sara: Vou mudar essa técnica ano que vem/ vou trabalhar com projeto/ só que daí vou fazer uma caixinha surpresa/ sugestões/ vou pôr assim pros meus alunos pra eu trabalhar/ vou escolher turmas “que projetos vocês querem trabalhar esse ano/ qual o título/ o que vocês têm vontade”// não é uma coisa imposta nossa/ mas vai da vontade deles/ daí dentro desse projeto/ criar líderes desse projeto/ não líderes de turma/ eles vão assim// porque se nós levamos a sério o Otávio é líder de projeto!

Natália: [pois é !

Sara: [Ele trouxe o jogo confeccionado, gente !

Marina: [meu Deus do Céu !

Sara: [É, vai ver o joguinho que tá ali (para alguém que estava entrando) nós vamos tirar foto pro jornal// todas as pecinhas/ só falta envernizar as pecinhas// (incompreensível, todos falam ao mesmo tempo, conversas paralelas sobre outros projetos e resultados obtidos e perguntas dirigidas à professora sobre o trabalho com os alunos)

Sara: Sim/ é/ então eu trabalhei dessa forma aí/ eu vou trabalhar dessa forma/ a partir do aluno// Daí o Agrinho/ né/ uma coisa mais à parte/ por exemplo/ o Agrinho hoje tô trabalhando palavras cruzadas/ agora eu vou trazer o médico/ ele não me confirmou ainda o dia que ele pode vir/ eu quero trazer um pediatra/ daí depois a fita/ mas esse é o Agrinho que eu trabalhei o ano passado/ trabalhei por trabalhar/ né/ no final ele foi sorteado//

Catarina: é/ foi sorteado!

Elisa: a nível estadual (referindo-se aos projetos incentivados pelo Estado) nós trabalhamos assim/ nós buscamos pessoas pra dar palestra/ depois o formulário/ né/ então projetos desses aí/ Vale Saber/ outros projetos quero partir do aluno/ acho que daí faz direito//

Maria Elena: Uma coisa que acho interessante também é vocês começarem a apresentar os projetos em congressos/ a escola realiza tantos trabalhos interessantes/ e é importante as pessoas ficarem sabendo/ né/ isso que eu venho dizendo pra vocês//

Elisa: Agora eu vou atrás desse pessoal da Fazenda Mitacoré/ semana que vem/ na outra/ eles vão falar pros alunos da 7.^a e 8.^a séries da tarde/ eles querem/ porque eles trabalharam na escola X./ (colégio rural) e eles vão trabalhar sobre adubo orgânico/ como trabalhar as hortas/ né/ então eles vêm numa equipe de cinco/ mas eu quero fazer com duas turmas primeiro/ pra ver o resultado/ e eles vieram aqui oferecer/ primeiro eu vou fazer na sexta-feira no N.(nome de um colégio urbano) já/ porque N. I. foi um sucesso/ então eu vou fazer à noite no N. nos terceiros anos/ depois eu quero trazer pra 7.^a e 8.^a// taí o panfletinho quando vieram falar comigo// né/ eu conheço eles/ já fui numa palestra na Mitacoré/ daí eles vêm/ vêm pra falar em Reforma Agrária/ se eles vêm na sala/ eu vou falar na Reforma Agrária/ eu não vou ter uma boa aceitação//

Maria Elena: Por quê ?

Sara: [porque você sabe que Reforma Agrária virou um mito no Brasil todo/ né/ então eles vêm com o intuito de trabalhar a cultura orgânica/ depois eles entram na Reforma Agrária/ eles vão entrar na Alca e eles vão chegar nas eleições//

Maria Elena: E vai ser o pessoal da Mitacoré//

Sara: [Da Mitacoré/ com uma equipe de Foz do Iguaçu/ é tudo ligado/ Reforma Agrária/ Adubos Orgânicos/ daí eles vão entrar no Alca e daí vão entrar nas eleições//

Maria Elena: Você acha interessante eles trabalharem sobre adubo orgânico porque tem muita criança daqui//

Sara: [Eu quero saber também

Elisa: [tem muito aluno da zona rural/ né//

Sara: [tem/

Nívea: [a escola/ pra apresentar esses trabalhos/ ela falou que ela foi num congresso lá em Brasília/ disse que apresentaram um trabalhinho em Brasília/ trabalhos que nós já estávamos realizando há tempo/ então//

Cátia [e lá pra eles é novidade, pra nós já é quase ultrapassado//

Sara: Nós nos emocionamos ontem à tarde/ o menino da tarde confeccionou o jogo de xadrez/ tá aqui ó/ vou tirar uma foto à tarde/

Lúcia: [Mas eu disse da outra vez/ quando eu estudava no colégio X./ naquela época nós não comprávamos (incompreensível)

Sara: Outra coisa que acho interessante só que a Irmã (referindo-se a uma pessoa de uma escola particular da cidade) eu cobrei dela outra vez/ eu acho interessante a partir do colégio X/ cada bimestre ela faz jogos no Sábado/ ela convida todas as escolas/ e no primeiro bimestre nós participamos/ então as turmas das 5.^{as} séries foram campeãs geral de handebol e sábado tem de novo futsal/ partiu das irmãs e dos alunos//

Maria Elena: Partiu também dos alunos?

Sara: Partiu das irmãs e dos alunos/ eles são escola particular/ e eles convidaram todas as estaduais pra participar/ e nós temos participado/ e eu me emocionei naquele sábado lá/ né/ eles (os alunos) foram muito bem recepcionados pela irmã/ eles adoraram lá/ e os nossos da 5.^a série ficaram campeões no handebol/ agora sábado nós temos de novo futsal/ então pra sábado nós fizemos uma tarde toda pra eles se inscrever/ que era muito aluno/ aí nós fizemos 5 filas/ 2 de futsal/ masculino e feminino/ temos cinco 8.^a séries/ só que é regra da irmã porque são muitas escolas/ também é uma integração/ achei muito válido// (Várias falas ao mesmo tempo, incompreensível)

Sara: O Tadeu, na Banda Municipal (referindo-se a um aluno da escola que toca na Banda Municipal)/ ele foi novamente na Banda e tá indo super bem/ eu acho que a escola faz trabalhos bons/ eu acho que essa palestra da cultura orgânica vai ser muito bom/ porque é como experiência/ vou fazer no N./ depois vou trazer pra cá//

O recreio, por ser um momento não-oficial, contribui para que surjam as trocas de experiências e para que se engendrem novas práticas e novos conhecimentos.

Em primeiro lugar, conforme pode ser observado na seqüência acima, há uma valorização do trabalho dos alunos e, principalmente, há a preocupação em realizar os trabalhos aceitando suas sugestões e colaborações. Isto quer dizer que há o reconhecimento de que o aluno também tem contribuições para oferecer e, indo mais além, que o conhecimento não é construído só na escola mas numa multiplicidade de redes de convivências sociais.

Segundo, há também indícios do reconhecimento de que existe uma relação de poder no ambiente escolar em que todas as decisões são tomadas sem levar em conta a opinião dos alunos e que, por outro lado, o reconhecimento de que

com a participação do aluno nas decisões, os resultados com certeza serão mais produtivos.

Um terceiro ponto que chama a atenção é a constatação de que muitos trabalhos que já foram realizados na escola e aos quais não foi dado nenhum valor, nem mesmo por quem os realizou, só foi reconhecido quando se teve notícia de um outro semelhante apresentado em congresso. Como já comentado anteriormente, o que se faz no cotidiano escolar raramente é valorizado.

Um quarto aspecto que se mostrou para mim de especial relevância foi a importância dada aos saberes diversos, vindos de diferentes lugares e que se acredita que contribuirão para a produção de novos conhecimentos, como, por exemplo, a programação de uma atividade a ser desenvolvida pelos integrantes do MST. Utilizando taticamente da veiculação de informações sobre o cultivo orgânico que atualmente tem interessado mais ou menos a todos e, com certeza, mais intensamente àqueles que trabalham a terra, principalmente como opção para a agricultura familiar, procura-se ir mais além para trazer no seu bojo questões que dificilmente poderiam ser discutidas em sala de aula, sem que se instalasse o conflito e despertasse o desinteresse antecipado. Mas, a maneira como outros assuntos são trazidos na esteira desse, revelam a astúcia com que são usadas/aproveitadas as brechas no sistema institucional e também no currículo oficial para subvertê-lo em um currículo não-oficial. Assim, na tentativa de inverter as relações desiguais de poder, cria-se a possibilidade do surgimento de um Terceiro Espaço no cotidiano escolar, principalmente naquele município que, como já visto, tem uma economia baseada essencialmente na agricultura e na pecuária, sendo então a questão agrária um assunto particularmente delicado para ser tratado em sala de aula. Também é preciso lembrar que, na escola em foco, há tantos alunos que pertencem a grupos minoritários como aqueles que fazem parte dos programas sociais institucionais ou que moram em assentamentos, como também há aqueles cujas famílias possuem terras e, por isso, rejeitam a Reforma Agrária.

Não se pode negar que assuntos como Reforma Agrária, Alca e eleições são intrinsicamente emaranhados, tornando-se sua discussão fundamental para que sejam discutidas e compreendidas tanto as diferentes relações de poder que engendram as constantes migrações que ocorrem no país como um todo e também na região, bem como para contemplar as relações desiguais de poder que subjazem aos grandes projetos de ampliação das fronteiras comerciais que automaticamente interferem nas relações internacionais, com reflexos em todos os âmbitos sociais. A abordagem desses assuntos no contexto escolar contempla também o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, abrindo assim possibilidades para que se busque com nossas ações a transformação social.

Além das táticas evidenciadas a partir do Excerto¹⁰ acima, outras puderam ser presenciadas por mim como, por exemplo, a iniciativa de trazer um senhor de origem italiana, antigo morador da cidade, para narrar a história não-oficial dos italianos vivenciada durante a Segunda Guerra Mundial no Brasil, para que os alunos traçassem um paralelo entre a história oficial que eles estavam estudando como conteúdo programático, e o outro lado da história, narrada por alguém que realmente viveu aquele momento. Assim, transforma-se um espaço oficial em um Terceiro Espaço, sendo aproveitado como um espaço não-oficial⁵².

Além desse exemplo, outros podem ser citados, como momentos oportunizados para que outras pessoas da comunidade viessem até a escola conversar com os alunos, quais sejam: pessoas mais idosas do município, médicos, juízes, psicólogos, etc., sempre com a finalidade de trazer um conhecimento para além do currículo oficial, evidenciando também como de fundamental importância para a ampliação e a valorização de outras fontes e espaços para a aquisição de conhecimento e não apenas a escola como único espaço autorizado.

⁵² Estou chamando de espaço não-oficial aquele em que se rompe com as práticas naturalizadas para que surjam espaços híbridos de colaboração.

Todas as realizações da escola e que geralmente surgiam ou eram comentadas no horário do recreio, momento em que as professoras se reúnem sem um compromisso institucional como acontece em reuniões com pautas definidas, foi justamente a preocupação em divulgar fora da escola todos os sucessos dos alunos. Seja através de notícias e fotos no jornal da cidade, seja apresentando esses trabalhos em outras escolas – inclusive em municípios vizinhos –, ou ainda levando seus alunos para a participação em eventos fora da escola como a participação em jogos ou comemorações religiosas. Busca-se, através da valorização do trabalho de toda a comunidade escolar, e em particular do próprio aluno, mudar a representação que a comunidade tem da escola e, assim, combater a estigmatização e preconceito de que é vítima.

Mas, mesmo com todas as táticas apresentadas, a escola permanece ainda estigmatizada. Retomo então Elias & Scotson (2000) os quais observam que a capacidade que um grupo tem de estigmatizar o outro e assim fixar-lhe um rótulo de inferioridade permanente, é função de uma figuração específica que os dois grupos formam entre si, havendo a necessidade de uma abordagem figuracional para se compreender o problema da estigmatização social. Ou seja, não se trata de compreender quem está certo ou errado, quem tem razão ou não, mas de saber quais características estruturais que ligam os dois grupos permitem que um tenha recursos suficientes para tratar o outro grupo, coletivamente, como inferiores.

Para os mesmos autores, o hábito de explicar as relações conflituosas de grupos com base em diferenças raciais, étnicas ou, às vezes, religiosas, “são sintomáticos de um ato ideológico de evitação” (p. 32), porque focalizam um aspecto periférico e desviam o olhar do que é central, isto é, desviam o olhar das diferenças nas relações de poder que possibilitam a exclusão de um grupo menos poderoso. Mesmo que haja diferenças na aparência física, as sociodinâmicas das relações não são inerentes às características dos grupos mas aos seus vínculos duplos.

Considerando as reflexões dos autores, uma possível explicação para a estigmatização da escola, então, parece-me estar relacionada ao acolhimento

dado àquele segmento da população que não consegue auto-suficiência em termos econômicos, sendo representada no imaginário popular como um peso, tanto por causa da escassez de emprego, como por serem considerados uma ameaça às férteis terras da região, acessíveis a poucos. São considerados, então, ‘famílias estranhas’ em relação àquelas valorizadas como *estabelecidos*, ou seja, são *desestruturadas, desempregadas, miseráveis, doentes, convivendo com a miséria, o alcoolismo, a prostituição, a criminalidade*. Assim, acabam todos, ou quase todos, unificados nas mesmas características.

Estender o olhar para dentro da sala de aula, então, parece-me contribuir para retratar em primeiro plano o objetivo aqui proposto. É o que farei no capítulo IV.

Antes, porém, ao iniciar o capítulo IV, apresentarei as narrativas de deslocamento dos “brasiguaios” para, aos poucos, ir traçando em pinceladas multifacetadas, a composição das suas complexas subjetividades.

Esta opção se justifica porque os deslocamentos dos “brasiguaios” não fazem parte da história autorizada. É bom lembrar que a história autorizada prefere “render tributos aos atores donos de nomes próprios e brasões sociais” e procura ignorar “o caminhante inumerável, herói anônimo, murmúrio da sociedade” (cf. De Certeau, 2001). As informações buscadas aqui e ali, muitas vezes num discurso construído pelo silêncio, se esvaem formando figuras mutantes, quais nuvens tocadas pelos ventos.

No próximo capítulo, prosseguindo na busca de apreender os processos de construção e de (in)visibilização das identidades apresento, através das narrativas dos “brasiguaios”, os olhares para si.

Capítulo IV – As narrativas e os olhares para si

Para continuar na busca de como se constróem as identidades “brasiguaias”, continuo com mais algumas pinceladas para ir compondo em tons e traços nem sempre claros, a resposta que me escapa na sua complexidade, e que vão revelando infinitas mutações na aparente permanência. Busco, neste capítulo, ancoragem nas narrativas dos próprios “brasiguaios”.

Para dar prosseguimento à análise pretendida, algumas questões se colocam. Em primeiro lugar, como reconstruir a história a partir apenas dos relatos dos “brasiguaios” sem levar em conta também os processos silenciosos e invisíveis, principalmente para as minorias envolvidas nos processos, e que organizam/direcionam a ordem sócio-política do(s) país(es)? Pode-se dizer então que existem duas histórias? Embora os acontecimentos sejam simultâneos e os fatos estejam imbricados, as informações correm paralelas, ou seja, de um lado a história autorizada procura silenciar a caminhada desse “brasiguaiio”, herói anônimo e, de outro lado, nos relatos desses mesmos heróis não há referência a essa outra configuração social/econômica/política hegemônica que, no entanto, também é constitutiva. Em outras palavras, a dicotomização *história autorizada/narrativas* certamente limitaria o processo. Procurarei, então, aproveitar as fissuras nas narrativas para buscar nos discursos inscritos nas estratégias invisíveis e assim juntar as peças do quebra

cabeça na tentativa de compreender/complementar a escritura cunhada pela caminhada dos “brasiguaios”.

Em segundo lugar, parece impossível considerar a história como uma simples cronologia de fatos porque estão todos perpetuados na atualidade, mesmo que não possam ser recuperados pela memória imediata ou consciente. Na sua caminhada, o homem vai cunhando suas marcas indeléveis, num processo ininterrupto de (re)organização, (re)definição, (re)escritura que aflora nas suas práticas cotidianas – gestos, maneiras de falar ou caminhar, etc. O presente, de fato, não é a soma do passado, mas se constitui na atualização da pluralidade dos tempos e, além disso, como afirma De Certeau (2001: 153)

“... a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez ...”. Desse modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o *faz* ... ela mesma é um *ato* de funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato”.” (aspas e grifos do autor)

Parece-me que, ao se fazer da história vivida uma história narrada, explicita-se uma teoria com a arte das práticas, não se tratando simplesmente de ajustar os relatos a uma realidade para dar credibilidade ao real. Assim, em terceiro lugar implica também em fazer escolhas e (re)organizá-las de acordo com propósitos estabelecidos, o que implica em assumir um posicionamento político de minha parte enquanto pesquisadora, na tentativa de tecer interpretações para responder à pergunta de pesquisa a que me propus: “Como se constroem as identidades “brasiguaias” e como são (in)visibilizadas no contexto escolar e no contexto social mais amplo?”.

De uma maneira simplificada, a resposta seria: essas identidades estão relacionadas a brasileiros que migraram para o Paraguai, ocorrendo o maior fluxo de migração nos anos 70, e que agora, em sua maioria⁵³, estão

⁵³ Como não há nenhum registro oficial dos brasileiros que se deslocaram para o Paraguai, nem dos que estão retornando ao Brasil, tomo como base informações fornecidas informalmente pelo Consulado Brasileiro no Paraguai, notícias esporádicas veiculadas pela imprensa e o crescente número de alunos “brasiguaios” nas escolas das cidades fronteiriças.

retornando ao Brasil. Mas essa simplificação não resiste a um olhar mais atento. Primeiro, porque a denominação “brasiguai” pressupõe o deslocamento de um grupo homogêneo, com características partilhadas por todos. Segundo, porque apaga as questões sociais, políticas e econômicas que a denominação recobre. Terceiro, porque grande número desses brasileiros está retornando ao Brasil e, mesmo no próprio país, são tratados como estrangeiros sem pátria, como outsiders, ou seja, não são nem brasileiros nem são paraguaios – são “brasiguaios”. Mas, também não são sempre “brasiguaios”, isto é, identificar-se ou não como “brasiguai”/brasileiro/paraguaio/alemão/italiano vai depender dos vários interesses implicados em determinado momento, como veremos.

Como as entrevistas aqui analisadas foram realizadas tanto com pais e mães de alunos, como com alunos e professores, no início de cada excerto indico seu papel, com a finalidade de facilitar a compreensão das análises, como veremos a seguir. Todos os nomes próprios são fictícios, como já mencionado.

4.1 Strip 3 – Ajustando o foco

Inicialmente, apresento a análise das narrativas dos pais, mães, e alunos com a finalidade de reconstruir historicamente os deslocamentos desses brasileiros e, ao mesmo tempo, abordar o processo de construção das identidades nas práticas discursivas. Assim, do excerto 11 ao 17, estarei pontuando os motivos que induziram os deslocamentos para o Paraguai; do excerto 18 ao 40, aqueles que os induziram a fazer o caminho de volta. Na seqüência, focalizo os processos de construção das identidades dos alunos “brasiguaios”, no contexto escolar brasileiro.

4.1.1 “Nós casamos e fomos pra lá porque aqui a terra era muito cara, pro pequeno ficar aqui era muito difícil” (Marcos)

Ao iniciar a reconstrução histórica dos deslocamentos e a análise dos processos de construção das identidades dos “brasiguaios”, primeiramente apresento os excertos em que é possível encontrar pistas que apontam os motivos que induziram à migração para o país vizinho.

a) Táticas e sonhos

Nas narrativas de deslocamento, entre os dez entrevistados, três relatam ter ido para o Paraguai logo que se casaram; 4 foram já casados e com os filhos ainda pequenos; três foram com os pais, ainda jovens ou crianças, e lá se casaram com brasileiros/brasileiras. Não encontrei em nenhum dos relatos a informação de que tenha havido casamento de brasileiros com paraguaio/paraguaia, o que representa um indício da não integração dos brasileiros no país vizinho, pelo menos por enquanto. Considere-se, por exemplo, os excertos abaixo.

Excerto 11- Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: O que eu queria saber é quando vocês foram pra lá/

Tereza: Nós fomos em 1983. Eu casei daí nós foi pra lá, depois de casado//

Maria Elena: Ah/ só foram vocês/ e ficaram quanto tempo lá?

Tereza: 19 anos, a metade da minha vida, casei com 21 e daí fui pra lá//

Excerto 12 – Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: Por que vocês se mudaram para o Paraguai?

Marcos: Nós casamos e fomos pra lá/ aqui a terra era muito cara/ pro pequeno ficar aqui era muito difícil, então eu fui pra lá/ eu e minha esposa/ logo que casamos// Lá a gente comprou uma terra/ né/ a gente preparava a terra e depois a gente vendia ela produzindo e comprava um pedaço maior mais pra frente e começava tudo de novo/ o trabalho/ né// e assim ia fazendo e comprando uma terra melhor e maior//

Fato recorrente, então, foi o deslocamento para o Paraguai após o casamento realizado no Brasil ou ainda com os filhos pequenos, acalentando o sonho de possuir terras para trabalhar, já que aqui, país com disponibilidade de terra imensamente maior, isto não era possível devido às políticas econômicas e agrárias que impediam a fixação e permanência do pequeno produtor no campo, como será mais detalhadamente explicado ao longo da análise das narrativas. Nos relatos dos “brasiguaios”, como no excerto 13 abaixo, as explicações para o deslocamento se referem apenas às dificuldades financeiras pessoais:

Excerto 13 - Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: Eu gostaria de saber a história do sr. no Paraguai/

Fernando: Tudo que passou no país que a pessoa vive, ele tem que esclarecer aquilo que a pessoa passou na vida dele/ então a gente num pode falar daquilo que não passou/ é bom falar porque a pessoa passou por certo sentimento e dificuldade que a pessoa num podia ter passado/ mas infelizmente chegou a conclusão pra pessoa passar aquilo/ né/ porque na época que eu saí aqui do Brasil e fui pro Paraguai/ foi em 77/ justamente/ foi muito brasileiro daqui pro Paraguai/ e naquela época então era um lugar dificultoso no Paraguai/ lugar de muitas matas/ né/ então a gente ficava no começo de vida naquela época/ a minha família era tudo pequeno/ os filhos/ né/ e só eu trabalhava/ naquela época e aqui no Brasil pra pessoa possuir uma terra pra que pudesse estabelecer aqui/ o recurso era pouco/

Maria Elena: [Mas o Sr. já era agricultor aqui/

Fernando: [Eu já era agricultor aqui/ então eu garrei/ peguei os meus pertences que eu tinha na época/ vendi aqui a casa que eu tinha e fui pra lá né/ porque a minha tendência era permanecer na agricultura/ mas daí eu peguei e comprei uma área de terra/ e entrei inclusive nessa área incentivado pelos próprios paraguaios/ que a terra do governo lá é o mesmo que a terra do INCRA aqui, né/ e eu peguei e morei nessa área de terra, uns 18 a 20 anos/ em cima dessa área de terra/ como veio a liberação da IBR de Assunción/ pra poder mensurar essa terra/

Maria Elena: O que é IBR?

Fernando: IBR é como se fosse o INCRA do Brasil/

Como na voz de Fernando, a explicação para o deslocamento é apenas uma: *naquela época e aqui no Brasil pra pessoa possuir uma terra pra que pudesse estabelecer aqui o recurso era pouco*, isto é, dificuldades no Brasil, sonho de novas possibilidades no Paraguai.

Ao mesmo tempo em que narram suas histórias, vão abrindo uma janela pela qual procuro antever os processos de construção das identidades.

De acordo com Sarup (1999), ao mesmo tempo em que construímos nossas histórias, incluindo algumas coisas e excluindo outras, construímos nossas identidades. As identidades que esses brasileiros vão construindo nas práticas discursivas podem ser percebidas por pistas que os “posicionam interacionalmente” (cf. Wortham, 2001) em três espaços/tempos diferentes embutidos na narrativa: a) como brasileiros esperançosos e batalhadores que, ao iniciarem uma etapa importante em suas vidas –casamento e/ou nascimento dos filhos – viam a ida para o Paraguai como a única possibilidade de possuir

um pedaço de terra e construir uma vida melhor; b) como imigrantes que, após anos de luta, passam por grandes dificuldades num país estrangeiro; c) momento da entrevista no Brasil quando, fazendo um retrospecto, avaliam a saga de uma vida e a necessidade de reconstrução. Os diferentes momentos são marcados pelos tempos verbais, sendo empregados no pretérito perfeito para as etapas da história: *casamos, fomos, comprou*, etc.; e no presente para o momento da entrevista: *tem que esclarecer, pode falar*.

Ao mesmo tempo em que os narradores se posicionam interacionalmente (cf. Wortham, 2001), conforme excertos 11, 12 e 13, também se posicionam enquanto interlocutora interessada, sinalizando com pistas contextualizadoras (cf. Gumperz, 1982/1998) que possibilitam uma interpretação de que desenvolveram um trabalho árduo no país vizinho, no qual dispenderam muitos anos de suas vidas, como no excerto 11: *19 anos, a metade da minha vida*; no excerto 12: *a gente comprava a terra e depois a gente vendia ela produzindo e comprava um pedaço maior*; no excerto 13: *era um lugar dificultoso no Paraguai, lugar de muitas matas [...] e eu peguei e morei nessa área de terra, uns 18 a 20 anos em cima dessa terra*. Vale lembrar que, através dos jogos discursivos, os participantes da pesquisa procuram realizar construções favoráveis, levando em conta o meu olhar enquanto interlocutora/pesquisadora.

Como se pode ver nos fragmentos acima, há sempre referência às dificuldades aqui no Brasil relativas à impossibilidade de possuir a terra para nela trabalhar e dar continuidade a uma profissão que era a mesma dos pais e na qual foram criados. Acontece que, como alguns apontaram, embora não apareça nas seqüências acima, quando os filhos cresciam e resolviam constituir a própria família, ficava difícil para os pequenos produtores (seus pais) manter todos juntos nas pequenas áreas de terra que possuíam, fazendo-se necessário que cada um buscasse seus próprios meios de subsistência. Como as terras na região Oeste do Paraná estavam se tornando muito caras, uma alternativa era o Paraguai.

Mas, desviando momentaneamente o olhar das narrativas e estendendo um olhar retroativo para a década de 70, fica uma grande indagação: num país de

extensão continental e num momento histórico de franco ‘milagre’ econômico, como explicar as dificuldades desses brasileiros e, mais pontualmente, a grande entrada no Paraguai? Como pude observar em todas as entrevistas, não há nas narrativas a evidência da explicação de como as estratégias que geravam as dificuldades dos pequenos agricultores eram hegemonicamente arquitetadas. Parece-me que é possível levantar a hipótese que havia um grande discurso escrito através das estratégias silenciosas daqueles que decidiam os rumos do país – daqueles que, nas palavras de Elias & Scotson (2000), constituíam as “minorias dos melhores”. Esse discurso, por não ser verbalizado mas apenas escrito nas estratégias e que era percebido somente nas lutas cotidianas, não podia ser atribuído a este ou àquele, nem mesmo desvendado e rejeitado pelas minorias. No entanto, esse grande texto era lido e interpretado como uma ordem que empurrava/empurra para uma eterna caminhada. Por outro lado, não é possível ignorar que todas as ações conjuntas provocaram uma situação inusitada e injusta de rompimento das fronteiras políticas e geográficas do Paraguai.

Para entrelaçar os discursos dos próprios “brasiguaios” com aqueles que são escritos em seus corpos pelos *estabelecidos*, busco em Zaar (2001) e Sprandel (1990) outras fontes de informação para a reconstrução histórica dos deslocamentos, mesmo porque talvez possam servir de alguma maneira aos “brasiguaios” para uma melhor compreensão do que eles próprios vivenciaram, e também para que, quem sabe, re-signifiquem suas narrativas, passando a construir “posições interacionais ativas” (cf. Wortham, 2001), que os conduzam a novas interpretações e novas possibilidades. Assim, pode ser que evitem entender esta caminhada como uma sina ou vontade de Deus, ou mesmo como sendo apenas eles próprios responsáveis pelo fracasso e frustração, evitando ainda que seja camuflada a responsabilidade daqueles que se utilizam do poder para decidirem os rumos do país/dos países com suas estratégias silenciosas

A entrada no país vizinho foi precedida de vários deslocamentos no Brasil, ocorrendo o mesmo também no Paraguai. Nos diferentes relatos há ainda uma

coincidência quanto à época do deslocamento, geralmente ocorrido na década de 70, como já apontado anteriormente.

b) As migrações internas

Conforme Zaar (2001) na década de 70 ocorriam no Brasil as tradicionais migrações internas, do Nordeste, Minas e Espírito Santo em direção a São Paulo e Norte do Paraná e aquelas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina para o Sudoeste paranaense, intensificadas tanto pelas ofertas de trabalho geradas pelo processo de industrialização, como pelo incentivo à ocupação de novas 'fronteiras agrícolas'.

Ainda segundo a autora (*op. cit.*), foi justamente nessa década que se intensificou a dinâmica da industrialização no Brasil com vistas à efetivação do país no processo de globalização, o que mobilizou milhões de trabalhadores à procura de ofertas de trabalho, que buscavam principalmente as grandes cidades.

No campo, a incorporação das multinacionais obrigou a reformulação do setor agrário brasileiro, que passou a ser cobrado quanto a uma maior eficiência exportadora, havendo a exigência de uma maior tecnificação e mecanização. Para a consolidação do processo, houve o acesso ao crédito, disponível para todas as fases do processo produtivo agrícola, desde o preparo da terra à compra de insumos e implementos, até a comercialização, a industrialização e o armazenamento da produção.

A política de subsídios aos setores de produção agrícola e exportação e o favorecimento do incremento da técnica e do equipamento aos maiores empresários rurais aliados à política governamental de erradicação dos cafezais, também provocou o deslocamento da frente de trabalho agrícola para o extremo oeste do Paraná.

No entanto, no final da década de 70, com a diminuição da demanda da soja no mercado internacional, alterou-se a política estatal de estímulo ao seu plantio, o que favoreceu o aumento dos juros bancários até então subsidiados pelo governo. Muitos agricultores se viram endividados, sendo mesmo muitos

deles forçados a vender parte ou toda a propriedade para pagar dívidas. Com o empobrecimento da agricultura familiar, o agricultor se viu obrigado a migrar mais uma vez, em busca de terras mais baratas.

Foi nessa época também, mais precisamente em 1970, que teve origem o MST, sendo efetivada sua criação em 1984, na cidade de Cascavel/Paraná, com o objetivo de intensificar a luta dos trabalhadores rurais pela realização da Reforma Agrária no país e também para reivindicar aumento de crédito para os produtores assentados, bem como assistência técnica, escolas, assistência médica, além de incentivá-los a se organizarem em cooperativas e comercialização de produtos agrícolas (cf. Sprandel, 1990; Zaar, 2001)

Os excertos 14 e 15 abaixo confirmam as migrações internas, como segue.

Excerto 14 - Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: E antes de morar em Capanema a sua família veio de onde?

Rosa: A minha família vem do Rio Grande/ eu era pequena/ devia ter uns 3 anos/ vieram pra São Miguel e// ficamos aqui até eu completar 7 anos/ daí fomos pra lá/ agora voltei de novo pra cá/

Maria Elena: é porque nessa pesquisa que eu tô realizando/ a gente percebe assim mesmo, tem um grande número de brasileiro que veio do Sul e um número menor que veio do Nordeste ou de São Paulo/ Minas// você conhecia alguma pessoa também que veio do Nordeste do Brasil/ lá onde você morava tinha/

Rosa: não/ lá tinha só pessoa do Sul/ a maioria do Sul/

Maria Elena: Você é descendente de/

Rosa: [alemão//

Excerto 15 - Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: Antes de morar no Paraguai o Senhor morava onde?

Fernando: Em Medianeira, meu pai tinha sítio lá/

Maria Elena: E antes de morar lá?

Fernando: Santa Catarina/ eu vim pequeno com meus pais pra Medianeira//

Confirmam-se, assim, as políticas que induziram às migrações internas e, posteriormente, também para o país vizinho.

Como pretendo reconstruir historicamente os deslocamentos e, ao mesmo tempo, pontuar os processos de construção das identidades nas narrativas, não posso deixar de assinalar que, como participante, vou conduzindo a interação de maneira assimétrica, procurando com as perguntas que faço e a partir das respostas, obter informações que (des)comproven algumas hipóteses que trago implícitas: a) migrações internas realizadas pelos participantes da pesquisa anteriores à ida para o Paraguai; b) os brasileiros que migraram para o Paraguai oriundos da região Sul do Brasil deram preferência àquelas cidades com características essencialmente agrícolas. Assim, há uma seqüência de perguntas diretas e respostas rápidas, sem muito espaço para que o interlocutor construa suas narrativas de maneira mais espontânea. Posiciono-me, então, como pesquisadora que precisa de algumas respostas pontuais.

Uma outra questão para a qual eu busco confirmação nas narrativas dos “brasiguaios”, é quanto ao papel que teve a construção da Usina de Itaipu no processo de deslocamento.

c) A construção da Usina de Itaipu

É nesse momento também que tem início a construção da Hidrelétrica Binacional de Itaipu, precisamente em 1975, aproveitando os recursos do Rio Paraná, em parceria com o Paraguai. Para a construção do reservatório foram inundadas as férteis terras da região, provocando a desapropriação das terras de grande número de agricultores, que se viram novamente na necessidade de migrar para adquirir novas terras, ou mesmo dirigindo-se para os centros urbanos, o que contribuiu também para o êxodo rural e para a expansão das zonas urbanas e, ainda, para o deslocamento para o Paraguai, conforme excerto 16:

Excerto 16 - Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: A senhora/ é de onde?

Mariana: É do Paraná/ meu pai foi indenizado da Itaipu aí/ mas eu quando casei eu fui pro Paraguai/ meu pai tinha terra mas era dele né/ daí ele comprou terra lá no Cedral lá no Paraguai/ agora ele vendeu uma casa/ morreu/ minha mãe e meu pai/ [...]

Nesse contexto se insere a entrada de capitalistas e agricultores brasileiros no Paraguai, e que teria grande impulso nos anos setenta, dadas as circunstâncias do êxodo forçado do camponês brasileiro. Os estudiosos apontam o inusitado desse fenômeno migratório, que provocou transferência de massas humanas de um país incomparavelmente mais desenvolvido e em franco "milagre" econômico para um país bem menos desenvolvido.

d) “Uma mão lava a outra”: época de ditaduras

Mas, é preciso lembrar que, enquanto no Brasil os agricultores, principalmente aqueles que faziam parte da agricultura familiar, eram empurrados para o Paraguai atendendo aos interesses políticos, econômicos e sociais hegemônicos, como visto, também havia interesse do Paraguai na migração brasileira. Na fala dos “brasiguaios” entrevistados aparece sempre uma referência ao presidente Stroessner, época em que, segundo eles, havia muitos empregos e os brasileiros eram bem tratados. O excerto 17 abaixo é um exemplo de referência a esse período da chamada de brasileiros ao país vizinho:

Excerto 17 - Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: O Sr. foi pra lá trabalhar na lavoura ?

Fábio: Na lavoura, eu trabalhei 51 anos na lavoura (risos), e perdi 10 anos no Paraguai, vortemo só com a mala na mão

Maria Elena: O Sr. achou que foi perdido também

Fábio: Perdemos, porque quando trocou o governo, naquela transição, na hora que a gente tava ouvindo a rádio eu falei pros meninos “ó, podemos levantar nossas cuias e voltar pro Brasil porque acabou o Paraguai”, foi dito e feito, pra nós morar lá mais 3 anos foi a maior dificuldade, aí estremeceu uma robalheira, o paraguaio roubava a gente, os brasileiros roubava, aí a

gente foi obrigado a vim embora, a gente num ia revidar, né, nós achou melhor vim embora.

Novamente eu me posiciono interacionalmente como pesquisadora, querendo que o interlocutor fale sobre suas dificuldades no Paraguai. No entanto, com o emprego da conjunção adversativa *mas* Marcos conduz a argumentação em outra direção, isto é, que houve época muito boa para os brasileiros no Paraguai. Se por um lado essa pista conduz a uma interpretação que faça supor uma outra realidade pelo menos para alguns, por outro lado confirma também os interesses do governo do país vizinho na presença brasileira.

É interessante observar que, embora na narrativa dos “brasiguaios” entrevistados haja sempre uma referência elogiosa à época de Stroessner, parece não haver uma consciência quanto à política invisível desenvolvida pelos dois países, resultando em uma leitura parcial das estratégias políticas que engendraram os fatos atuais. Assim, torna-se necessário mais uma vez ir além das narrativas dos “brasiguaios” e buscar explicações num discurso inscrito nas estratégias dos dois países, para se compreender que a opção preferencial do Paraguai pelo Brasil atenderia aos interesses de Stroessner e dos setores que lhe davam sustentação, mas respondia, igualmente, aos interesses do Brasil, como apresentarei a seguir⁵⁴.

Em 1954, quando assumiu o poder no Paraguai, o presidente Stroessner, com a preocupação em consolidar sua dominação, procurou satisfazer as demandas sociais. Um dos objetivos era empreender sua marcha para Leste: a construção da Ponte da Amizade e a do Rio Apa, as rodovias Coronel Oviedo-Cidade Presidente Stroessner (hoje Ciudad del Leste), são provas desta atitude. Por lei de 1955, ofereceu ao capital estrangeiro vantagens que eram negadas ao capital paraguaio. Pressionado, porém, prometeu maiores facilidades para os latifundiários paraguaios que parcelassem suas terras e incorporassem mão de obra dos imigrantes. Também distribuiu prebendas – terras em grandes extensões – para fixar seu poder no setor rural. Além disso,

⁵⁴ Os fatos históricos são apresentados com base em Laino (1979).

criou as *terratenintes*⁵⁵ militares para garantir sua sustentação junto às forças armadas.

Em 1966, com a assinatura da Ata das Cataratas, Stroessner promoveu a venda de terras na fronteira com o Brasil a grupos financeiros e a particulares brasileiros. No entanto, o nacionalismo da oposição paraguaia francamente antibrasileira se fez presente, chegando a haver apedrejamento do setor de Promoção da Embaixada do Brasil em Assunção.

Por outro lado, a resistência de uma elite brasileira em realizar a reforma agrária e a necessidade de fontes produtoras de energia elétrica em face do processo de industrialização brasileira, tornava interessante para o Brasil a parceria com o Paraguai. A construção da Ponte da Amizade, os portos francos oferecidos ao país vizinho em Santos e Paranaguá, a convivência e o silenciamento dos dois países diante do deslocamento dos brasileiros para o país vizinho, revelam a coincidência de interesses geopolíticos entre os dois países.

O relacionamento bilateral foi reafirmado pelo governo militar com a assinatura da Ata das Cataratas, em 1966, o que lançou as bases para o período de maior crescimento econômico da história do Paraguai.

No entanto, o estímulo por parte do governo paraguaio centralizou-se praticamente nos produtos de exportação das áreas tradicionais, como o algodão, e de produtos novos, nas áreas pioneiras, como a menta e a soja, produtos sujeitos a grandes flutuações no mercado internacional, o que provocou uma acentuada pauperização do camponês paraguaio, cuja estrutura produtiva ainda era rudimentar. Por outro lado, a construção de estradas e pontes, bem como a maciça migração brasileira, induziram à valorização da terra. O aumento de valor passou a ser também um forte instrumento de expulsão do camponês paraguaio, aliado às políticas sociais e de crédito, que iriam revelar-se seletivas e terminariam por beneficiar apenas uma parcela do

⁵⁵ Política de reforma agrária do governo Stroessner que consistia na distribuição de prebendas – no caso, terras em grandes extensões – aos militares.

pequeno produtor.

Com a crise do setor agrário e o encerramento do fluxo maciço de capitais após o término da construção da Usina de Itaipu, aumentaram as reivindicações dos setores paraguaios marginalizados do processo, representados pelos camponeses e pela incipiente classe média que se acostumara com os tempos de fausto, o que culminou com o debilitamento e derrubada de Stroessner.

Para o Brasil, a construção de Itaipu garantia um projeto de importância vital para a região Sul e Sudeste do país, além de, em curto prazo, oportunizar o trabalho para empreiteiras e técnicos brasileiros, além de fornecedores de materiais necessários à construção da obra. Após o término da construção da usina, houve uma desaceleração do crescimento da região, o que tem gerado graves problemas, inclusive intensificando a rejeição à volta do “brasiguai” para a região.

Por outro lado, as preocupações paraguaias com a crescente presença brasileira, como não poderia deixar de ser, nunca cessaram, principalmente veiculadas pelos partidos políticos de oposição. Em 1973, foram inauguradas quatro colônias paraguaias no Departamento de Canindeyú, projeto de uma política de colonização nas áreas de fronteira com o Brasil. Vários projetos de criação de faixa de segurança fronteiriça também foram apresentados, além da criação de várias colônias no Alto-Paraná, representando verdadeiras fronteiras humanas com o objetivo de conter o avanço dos brasileiros na região.

4.1.2 “Quem se deu bem quer voltar, quem se deu mal tem que voltar” (Marcos)

Como já mencionado, do excerto 18 ao 40, serão abordados os motivos que induziram os deslocamentos de volta para o Brasil e, ao mesmo tempo, os processos de construção das identidades “brasiguaias”.

Nas narrativas dos “brasiguaios” as explicações mais recorrentes que motivaram o retorno ao Brasil são: dificuldade para conseguir a documentação e assim regularizar a situação no Paraguai; dificuldade para conseguir a posse definitiva da terra; violência contra os brasileiros; falta de acesso aos benefícios públicos, principalmente na área de saúde; problemas para manter os filhos na escola, que em alguns casos eram até mesmo vítimas de violência; sentimento em relação à pátria como ‘a casa da gente’.

a) “Nossa história no Paraguai ela é muito sem graça, né” (Fábio)

Nas narrativas sempre surgem relatos de violências e injustiças que sofreram no país vizinho, não só por parte de paraguaios, mas também de brasileiros bem sucedidos, fatos amplamente divulgados pela imprensa, principalmente na fronteira. Os excertos 18, 19 e 20, a seguir, exemplificam estas afirmações.

Excerto 18 – Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: Vocês pretendem voltar pra lá?

Miriam: Não/ jamais/ a senhora gosta daqui// (dirigindo-se à sogra)

Sogra: Eu quero alugar uma casinha pra mim// (até o momento em que realizei a entrevista moravam todos juntos numa pequena casa)

Miriam: Lá onde que nós morava tinha mais brasileiros, até o prefeito é brasileiro/ é assim/ acho que não tem 5% de paraguaios/ quando nós entremos pra lá tinha mais paraguaios/ acho que só umas oito famílias brasileiras/ e agora//

Maria Elena: Você fala guarani?

Miriam: Não// o prefeito que ganhou era brasileiro né/ daí eles queria expulsar o prefeito de qualquer forma né/ daí juntaram tudo os índios lá bem feroz lá do mato mesmo/ daí trouxeram/ daí ficaram apontados assim na praça/ daí eles ficavam/ daí mataram criação de brasileiros/ jogava pedra/ quebrava carro/ daí por isso que os brasileiros queria sair de lá/ mas nós saímos antes né/ nós foi dificuldade da vida//. (Miriam)

As referências às injustiças sofridas no Paraguai são recorrentes nas narrativas, como na voz de Miriam: *daí mataram criação de brasileiros, jogava pedra, quebrava carro.*

Uma outra questão interessante a observar aqui é a relativização dos papéis entrevistadora/entrevistado. Analisando os registros, mais uma vez fica claro

que eu tinha sempre uma agenda além daquela de ouvir as narrativas dos “brasiguaios”, isto é, procurava conduzir as interações para os tópicos que me interessavam para (des)confirmar hipóteses implícitas. Na entrevista com Miriam, por exemplo, eu quebro a seqüência da narrativa em que ela vinha falando sobre a presença da maioria brasileira no local onde morava e introduzo um outro tópico: *Você fala guarani?* Ela só dá a resposta e retoma a narrativa. Parece-me uma evidência de que as entrevistas nos moldes em que foram realizadas, isto é, nas casas e com a presença de várias pessoas, se aproximam de interações rotineiras, fato que aparece em outros momentos com outros participantes. A interlocutora se posiciona como um interactante autorizado, desfazendo a assimetria própria das situações mais ritualizadas como, por exemplo, de uma consulta médica.

Para prosseguir na exemplificação das dificuldades enfrentadas por esses brasileiros apresento, no excerto 19, mais uma narrativa elucidadora, em que participou toda a família, embora no recorte abaixo apareçam as vozes apenas do pai (Fábio) e do filho mais velho (Renato):

Excerto 19 - Entrevista com pai de aluno

Fábio: Nossa história no Paraguai ela é muito sem graça né/ porque nós saímos no prejuízo lá/ nós era muita gente/ 75 famílias que tivemos prejuízo/

Maria Elena: É o que a gente vê no Jornal/ as notícias são assustadoras//

Renato: Os brasileiros lá que estão ricos não ajudam os outros/ eu conheço uma família na favela que conhece até mais que nós né/ diz que ele (brasileiro) tomava a terra dos próprios brasileiros/ por exemplo/ tinha uma propriedade de cá/ comprava a do meio né/ ou comprava do lado e deixava o cara preso no meio/ depois pra vender pra ele. [...] Agora mesmo eles estão fazendo/ tão querendo desapropriar todos os brasileiros lá/ inclusive tem região no Paraguai que foi desapropriada fazenda de brasileiro/ fazenda produtiva/ mecanizada de ponta a ponta/ os caras chegavam lá/ invadia e tinha que sair [...]

Maria Elena: Parece que pra conseguir a posse da terra tem que se naturalizar/

Renato: [Pra conseguir a posse da terra tem que se naturalizar e ainda tem um detalhe/ a terra só tem se for militar então além da naturalização ainda tem o seguinte/ todo jovem é requisitado pra servir o exército/ então só tem a posse da terra se for natural e tiver passado por um quartel/ nós temos gente que mora lá até hoje/ amigo nosso inclusive/ que vem contar aqui/ o filho tirou o tempo lá pra ter direito ele ficar mais sossegado/ que

quando ele foi pra lá/ ele foi com a família/ os filhos já tinham nascido né/ então não registrou nenhum/ você registra lá/ tem facilidade de naturalizar/ tem o irmão da minha mãe é natural de lá/ fez os documentos no Paraguai// [...] Na região/ o povo brasileiro que imigrou pro Paraguai chegou a 45% da população/ era muita gente/ e nossa região mesmo onde que a gente morou/ geralmente era colônia brasileira/ os paraguaios só tomava conta do serviço mais burocrático/ do comércio/ da segurança/ era mais ou menos assim/ agora um episódio que eu acho interessante contar/ que o pai num gosta de falar (risos)/ é o prejuízo que a gente levou lá/ eu acho que é interessante registrar porque talvez vai virar documento e as pessoas que tiver acesso vai vê/ pode ter certeza que se a senhora entrevistar 100 famílias/ eu acho que em torno de 30 a 40% aconteceu a mesma coisa no país/ é prejuízo/ assim/ da senhora perder tudo que a senhora tem pras autoridades paraguaias/ no Paraguai existe um problema que a pessoa estrangeiro ele não/ consegue título definitivo de propriedade/ ele consegue um título chamado título de aquisição/ de aluguel/ então nós compramos uma terra lá e essa terra tinha 600 hectares/ né pai/ entre todas as terras/ e nessa terra tinha 75 famílias/ e tinha um fazendeiro/ que ela ficava entre a fazenda desse cara e uma das maiores fazendas do Paraguai [...] Então/ o que acontece/ aí ficou essas 75 famílias ilhadas nessa região/ de lá uma fazenda monstruosa/ inclusive era mato/ não tinha derrubado uma madeira/ e do lado de cá/ a terra desse paraguaio/ e do outro lado o rio/ então bem uma ilha mesmo/ e esse cara interessou pelas terras/ a terra foi trabalhada/ ficou um jardim/ nós foi uma das últimas famílias que entramos lá né/ o cara num inventou de tomar a terra!/ Aí ele foi e conversou com o pessoal/ pediu apoio político pro pessoal/ elegeram ele e depois de eleito ele usou o poder pra desapropriar o pessoal/ e o pai ajudou o pessoal a tocar a judicial lá/ arrumaram advogado/ umas oito famílias tentou reverter a situação/ meu pai foi preso trabalhando/ num foi só meu pai/ foi mais gente também trabalhando/ chegaram assim simplesmente os militar/ fuzil na mão e botaram no fundo da pic-up e levou todo mundo pra cadeia/ e nós ficamos levando comida pro pai,/nós ia a pé ou de bicicleta/ levava comida pros caras que tava preso/ e dessa região/ foi da região que nós saímos totalmente pelados/ saímos sem nada/ a única coisa que a gente trouxe é as madeiras que nós tinha comprado em cima da chácara que era doze hectares/ tinha comprado a chácara e a casa que tava em cima/ então quer dizer/ a vida do cara que vai pro Paraguai é só pra experiência// é só pra aprender/ pra apanhar pra poder voltar saber valorizar as coisas//

Fábio: Foi uma grande dificuldade pra mim/ sabe/ e o Paraguai me deixou realmente bem difícil na situação e a gente sente/ na época quando a gente entrou lá parecia uma coisa/ mas infelizmente a gente ia fazer um documento/ eles falava uma coisa/ a gente ia fazer/ era outra/ era tudo o contrário/ a gente num sabia onde tava o tronco certo/ tinha muita cabeça dura na frente/ então era difícil pra pessoa sair/ pra ter um documento definitivo e foi o que aconteceu com a terra lá/ teve 12 anos/ até que chegou no fim eu fui despejado, num teve jeito.

Para dar prosseguimento ao 'como' os narradores vão compondo suas identidades, ou seja, como se apropriam dos significados das histórias que contam para buscar fazer sentido do mundo social (cf. Sarup, 1996), se ancoram também no que eu represento naquele contexto. Assim se explica a

preocupação do participante quanto à possibilidade de as narrativas se transformarem em documento, embora não houvesse certeza: *eu acho que é interessante registrar porque talvez vai virar documento e as pessoas que tiver acesso vai vê*. Se por um lado há esse desejo de ver documentado, por outro, a ressalva *o pai num gosta de falar* e os risos que acompanharam essa fala sinalizam pistas que levam o interlocutor a aguçar a expectativa para os fatos que virão a seguir. Sinalizam também que esses fatos podem depor contra o/os narrador/res. Como afirma Moita Lopes (2002: 78) “contamos histórias para projetar imagens positivas de nós mesmos” e assim conseguir a adesão da platéia. Se isto não acontece, a narrativa vai funcionar como mediadora da justificativa. É assim que são posicionadas as personagens, de um lado *povo brasileiro, colônia brasileira*, que foram *presos trabalhando*, e também *estrangeiro*; de outro o *paraguaio* com suas arbitrariedades e suas injustiças.

Embora o sentido de *ser preso* tenha uma rejeição tão forte que impeça a verbalização – fazendo-o apenas pela particularidade do momento tendo em vista a possibilidade de se tornar documento – representa também a denúncia da manipulação do poder instituído que escreve nos corpos a lei do mais forte. Além disso, posiciona os interactantes no momento presente, ou seja, o pai como aquele que se recusa a contar fatos dolorosos, a mim como pesquisadora interessada nesses fatos, a si mesmo como participante colaborativo, aos brasileiros que foram para o Paraguai como vítimas da injustiça.

Vai sendo construída ao mesmo tempo a identidade de ‘chefe de família’ no sentido tradicional de ‘família patriarcal’ em que o pai se sente o único responsável pela sorte dos familiares. Assim, como dito pelo Fábio *nossa história no Paraguai ela é muito sem graça* indica que merecem menção apenas as narrativas grandiosas, aquelas que vangloriam as personagens. Prepara também o interlocutor no sentido de não ter grandes expectativas em relação ao que virá.

O desconforto que percebi à menção de narrar fatos inenarráveis, os risos contidos, o silêncio do Fábio – não contribuindo com nenhuma palavra para

compor a narrativa que apenas ele havia vivenciado – e os comentários feitos no final da entrevista *o que mais marcou na vida da gente é essas tragédias/ porque a gente sofreu muito né/ a gente é enérgico e quando aconteceu de colocar minha família numa situação dessa// a gente gosta de andar certinho//* pareceu-me também um pedido público de desculpas aos familiares, um pedido que não se limitava mais àquele momento ou ao núcleo familiar, mas que poderia vir a ser divulgado. O posicionamento assertivo evidencia um recorte com a intenção de construir para o interlocutor uma representação positiva do narrador.

Nessa narração, parecem-me também ecoar outras vozes como aquelas dos olhares que constróem identidades “brasiguaias” essencialistas, socialmente estigmatizadoras, como já vimos, às quais os “brasiguaios” de ‘carne e osso’ se opõem, buscando (re)construir outras identidades, outras subjetividades para o interlocutor que pode não ser apenas a platéia do momento, mas também aqueles que porventura tiverem acesso posterior à leitura das narrativas.

Para fazer o interlocutor sentir a dramaticidade do enredo, sou também colocada no mundo narrado como possível personagem, sem nenhuma transição que indique que está sendo aventada uma possibilidade: *aconteceu a mesma coisa nos país/ é prejuízo/ assim/ a senhora perder tudo que a senhora tem pras autoridades paraguaias/.*

Assim, construindo as narrativas, constroem a si mesmos. Como diz Sarup (1996: 15) “identidade é uma história”.

O excerto 20 abaixo, como já mencionado, também exemplifica as dificuldades dos “brasiguaios” para permanecer no Paraguai.

Excerto 20 – Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: E essas pessoas que se deram bem/ querem continuar lá ou querem voltar?

Fernando: Olha, tem muito pessoal lá que quer sair mas não tem condições/ ele não acha como vender a propriedade dele/ às vezes é muito perseguido pelo próprio brasileiro [...] Tem muito brasileiro que quer vir embora/ mas ele não consegue vender a propriedade/ porque ele pegou o dinheiro daqui e ele colocou o dinheiro lá/ todo o recurso financeiro dele tá empregado lá/

então às vezes ele quer sair e não consegue/ então ele tá esperando oportunidade pra que ele possa vender ali e vim embora/ entendeu? [...] como nos últimos tempos/ o brasileiro lá tão sendo muito perseguido pelos campesinos de lá/ então o Paraguai tá dando apoio aos campesinos/ eu não vou dizer que eles não têm o direito de viver a pátria deles/ mas há de ter uma reforma pacífica/ porque eu conheço lugar lá/ quando eu tava lá/ eles entravam dentro de terra até com soja dessa altura/ eles quebravam o soja e faziam barraco do lado do soja/ invadindo terra dos proprietários/ gente que tinha escritura na mão/ que pagou sua terra e às vezes até financiada pelo banco mas eles num respeitavam como até hoje não respeitam/ infelizmente eu vejo muito amigo meu reclamando a respeito disso aí/ tá difícil pra pessoa ter uma vida sossegada/ e agora mais a mais esses dias até saiu uma conversa/ dizer que tão querendo afastar os brasiguaios ou que seja qualquer imigrante/ distância de 50 km daqui da fronteira/ eles querem limpar/ agora eu não sei se vai acontecer isso aí/ tá no Congresso/ uma coisa eu digo/ se acontecer vai dar muito sangue no Paraguai/ na época quando eu morava no Paraguai/ o que aconteceu/ eles queriam 100 km afastado da fronteira/ mas na época que eu tava lá aqueles brasileiros mais fortes/ aqueles proprietários mais fortes/ eles vieram pra Cidade Del Leste/ Foz do Iguaçu/ onde eles achavam/ eles compravam armamento e munição porque eles sabiam que quem ia defender a pátria lá era eles/ num tinha quem defendia/ e o que vai tá acontecendo aqui/ para os brasiguaios no Paraguai/ se não tiver uma pessoa política que interessa o brasileiro aqui pra se entender com o Paraguai a respeito disso aí/ vai dar coisa terrível/ vai dar um combate terrível/ porque ninguém vai sair de dentro de casa dele pra deixar outro entrar/ difícil uma pessoa chegar dentro da casa do outro/ tocar o cara pra rua e ir morar/ num vai aceitar né/ então é aonde que vão dar uma esbarrada muito feia/ então eu acharia que o Brasil aqui/ os políticos brasileiros que nem agora/ para levar o conhecimento ao Paraguaio e tomar providência nesse caso porque isso aí vai dar dor de cabeça pra o povo/ tanto dos paraguaios como pros brasileiros que tão lá/ então tinha que tomar uma providência nesse caso//.

Na narrativa, aparece um mosaico de personagens em que são protagonistas *brasileiro perseguido por campesino; amigo meu; imigrante; “brasiguaios”*. Já como antagonistas: *brasileiro que persegue outros brasileiros; campesinos; Paraguai que dá apoio aos campesinos; paraguaios*. Assim, o narrador mitiga o fato de ter invadido a pátria do Outro. Já em relação aos *brasileiros mais fortes/ aqueles proprietários mais fortes*, da maneira como são posicionados, podem fazer parte tanto dos antagonistas como dos protagonistas, dependendo de ‘quem’ vão defender e quais interesses estarão em jogo. Como afirma Santos (1995: 135):

“A questão da identidade é assim semifictícia e seminecessária. Para quem a formula, apresenta-se sempre como uma ficção necessária. Se a resposta é obtida, o seu êxito mede-se pela intensidade da consciência de que a questão fôra, desde o início, uma necessidade fictícia. É, pois, crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em

que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados.”

Assim, a referência a *brasileiros* vai sendo construída de maneira a englobar tanto os que vivem no Paraguai quanto os que vivem no Brasil, como os políticos: *pessoal [...] perseguido pelo próprio brasileiro; brasileiro que quer vir embora; brasileiro lá tão sendo muito perseguido por campesinos de lá; proprietários, gente que tinha escritura na mão; brasileiros mais fortes; uma pessoa política que interessa o brasileiro; políticos brasileiros*. Essa seqüência, importante para a argumentação do narrador no sentido de sensibilizar e conseguir a adesão do interlocutor, culmina com a universalização em *povo*, de um lado os *brasileiros*, e de outro os *paraguaios*, mas ambos como possíveis vítimas do processo.

Já em relação a “*brasiguaios*”, é interessante observar que não se consegue precisar, no mosaico apresentado, quem são. Seriam todos os brasileiros que migraram para o Paraguai, inclusive os *proprietários mais fortes*? Só os que são vulneráveis às injustiças? As identidades construídas, das quais não se pode traçar linhas de fronteira definidas, vão sendo compostas na contradição, na incompletude, na complexidade.

Outra questão que chama a atenção nas entrevistas, e em particular nesta, é a referência à pátria. Num momento trata-se da *pátria dos paraguaios: eu não vou dizer que eles não têm o direito de viver a pátria deles*. Depois, há referência a *brasileiros mais fortes, aqueles proprietários mais fortes [...] quem ia defender a pátria lá era eles/ num tinha quem defendia*. Se de um lado a palavra ‘pátria’ é empregada no sentido de país com fronteiras políticas definidas, de outro há uma apropriação de sentido, sendo empregada para significar a posse da terra, para além de qualquer fronteira. Parece possível compreender essa diferenciação de sentidos como uma evidência de que, para aqueles que têm uma origem rural, o sentimento de pátria está mais relacionado à posse da terra, independente de fronteiras políticas.

Assim é que, se num primeiro momento o *sem-terra* paraguaio procurou aliar-se às causas dos agricultores brasileiros em suas lutas contra as

arbitrariedades policiais ou judiciais, recorrendo mesmo às autoridades diplomáticas e consulares brasileiras, no Paraguai, derrotado Stroessner, as ocupações de terras paraguaias por imigrantes brasileiros passaram a gerar despejos violentos. Estas atitudes mudaram o posicionamento do *sem-terra* paraguaio, que alterou sua estratégia em relação ao brasileiro. A solidariedade com o ‘irmão brasileiro’ deixou de existir, passando este a ser visto como o ‘vilão-coadjuvante’ da questão agrária paraguaia por ter transformado esse território em uma continuidade do território brasileiro e, em alguns casos, por ter-se prestado à prática de mascarar as terras improdutivas dos latifundiários. A atitude mais freqüente do paraguaio com relação ao brasileiro passou a ser de rejeição e de conflito.

b) A escola paraguaia: “yo soy aragano” (Rosa)

A violência contra os brasileiros também acontecia em algumas escolas, como se pode ver nos excertos 21, 22 e 23 abaixo, embora não se possa generalizar, havendo inclusive relato de pais e crianças afirmando que eram muito bem tratados na escola, conforme excerto 24, na seqüência.

Excerto 21 – Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: Elas (as três filhas) são registradas como paraguaias?

Rosa: são registradas paraguaias e// a maior dificuldade/ eu vim mais porque lá tava ficando muito difícil//

Maria Elena: Em que sentido?

Rosa: Em que sentido// o estudo delas lá/ elas eram muito humilhadas no colégio então/ até o diretor lá foi expulso porque ele batia nas alunas/ ele bateu numa aluna que arrancou o brinco/ rasgou a orelha [...] e daí foi ficando difícil o estudo pra elas/ elas eram muito humilhada/ elas apanhavam no colégio/ elas tinham que escrever tipo assim uma placa na frente delas e andar no colégio inteiro assim ‘yo soy aragano’, ‘yo soy aragano’ é burro/ sabe era muito humilhada nessa parte/ só que eu fui levando/ fui levando [...] com todos os alunos acontecia isso/ tanto que o diretor foi expulso/ num deu mais/ ele ameaçou muito os pais/ aconteceu muitas brigas né/ chegaram a brigar mesmo/ então a gente era muito humilhada nessa parte//.

Excerto 22 - Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: E por que vocês voltaram?

Miriam: Nós por ser brasileiro assim/ sempre num tinha vez/ sempre discriminado lá né/ no país deles/ sempre era na escola/ as crianças/ difícil assim/ assim pro estudo/ as professoras era mais carrasca né/ já era mais durona/ tratava assim com rigor né/.

Mais uma vez, a complexidade aflora. Em termos de documentação, as crianças eram paraguaias, o que não apagava uma identidade também brasileira e, por tabela, também “brasiguiaia”. Assim, estabelece-se a diferença nós/eles-país deles, instalando-se a exclusão.

Também por parte das crianças houve muitos relatos de violência sofrida na escola. Além disso, muitos brasiguaios moravam em lugares de difícil acesso, longe das escolas ou, quando havia escola próxima, esta só tinha até o 4.º *grado* (4ª série do ensino fundamental no Brasil), o que dificultava a continuidade dos estudos.

Para compreender a situação de um ponto de vista dos próprios alunos, apresento a seguir, excerto 23, uma entrevista realizada na escola em foco, em que os alunos abordam o tópico da violência na escola paraguaia.

Excerto 23 – Entrevista com alunos

Maria Elena: Você gostava mais de lá ou daqui ?

Rafaela: Ah/ num sei porque no estudo é bem diferente né/ eles também batiam na gente//

Paula: [Nossa ! Eu levei alguma reguada lá na escola/

Rafaela: A gente ficava de castigo naqueles/ era uma bandeira bem no meio do colégio assim/ onde todo mundo passava/ a gente ficava de joelho/

Maria Elena: [Que bandeira ?

Rafaela: [É uma bandeira do Paraguai/ daí tinha três degraus assim em volta e era tudo áspero/ a gente tinha que ficar de joelho/ eles batiam nas mãos// mas acho que era só naquela época/ depois acho que mudou//

Maria Elena: Agora você acha que mudou ?

Jair: [Na onde que eu estudei tinha que ficar em cima de tampinhas/ tinha tauba assim/ tudo pregada as tampinhas assim pra cima/ tinha que ficar de joelho/ numa sala/ sozinho/

Maria Elena: Mas tinha isso mesmo/ ainda tem ?

Gabriel: [Tinha/ agora eu acho que não tem mais.

Jair: [a professora foi processada por causa que deu uma reguada assim nos dedos do piá/ daí quebrou/

Paula: As réguas era de madeira/ uma vez eu levei uma reguada na perna/ ficou roxo/ a única vez/ eu acho/ que eu levei assim reguada/ depois eles mandavam fazer assim (gesto de juntar os dedos da mão/ virados para cima) eles batiam/ eles olhavam as unhas né/ pra ver se era suja e não podia entrar de calçado no colégio/ tinha que ficar descalço/ não podia entrar/ ficava tudo barro assim em volta do colégio/ aí tinha que ficar descalço/ não dava pra entrar com o calçado todo sujo/ era bem ruim estudar lá.

Como se pode observar em vários momentos, também essa entrevista se aproxima de uma interação rotineira. Os alunos definem o tópico e tomam o turno para se posicionarem, desfazendo a assimetria pesquisador/participantes. Cada um, com sua história, vai construindo um retrato do cenário e das personagens do mundo narrado, introduzindo assim, mais alguns traços na composição das identidades “brasiguaias”.

Porém, mais uma vez se revela a impossibilidade da unificação porque, como exemplificado no excerto 24 a seguir, as filhas eram muito bem tratadas nas escolas do Paraguai.

Excerto 24 – Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena. E na escola/ as crianças iam bem ?

Patrícia: Sim/ eram amigas do professor/ elas ganhava primeiro lugar/ o professor gostava mais de lecionar pras crianças dos brasileiros do que os próprios paraguaios.

Talvez se possa levantar a hipótese de que a violência com as crianças ocorria nas escolas mais isoladas e/ou nas áreas de maior conflito. Por outro lado, não se pode ignorar que os fatos relatados pelos alunos talvez sejam próprios do sistema educacional paraguaio e não apenas em relação aos “brasiguaios”, questão que deveria ser averiguada, mas que não cabe no escopo do presente trabalho.

c) Sistema de saúde: “num tem dinheiro, morre” (Miriam)

Outro fato recorrente nas narrativas e que também motivou a volta de muitos brasileiros é ausência de assistência na área da saúde, conforme excertos 25, 26, 27 e 28 abaixo.

Excerto 25 - Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: Por que vocês resolveram voltar?

Tereza: Ah/ sei lá/ mais o lado da saúde né/ que lá num tem a facilidade como aqui né/ se tem uma doença é tudo pago/ tem que pagar tudo né/ e como ela tava doente né a L (filha)/ daí os médicos falavam que tinha que operar né/ daí a gente não tinha como/ tirá de onde?/ daí tava com um mês aqui ela foi operada/ nem um mês/ em Toledo ela foi operada/ se fosse lá eu tinha que pagar/ e aqui não/ lá a gente gasta um absurdo com hospital.

Excerto 26 - Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: A gente conversando com as pessoas elas falam que estão voltando pro Brasil por causa dessa questão da saúde também/ porque lá não tem direito a nada/ né?

Renato: A saúde deles é precária demais/ o brasileiro num tem direito/ a saúde lá é feita com o povo que tá diretamente ligado à Alemanha chamado melonitas/ e tem contato diretamente com a Alemanha/ ou senão tem que vim pra cá.

Excerto 27 – Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: E por que vocês voltaram?

Joana: A vida lá tava muito difícil/ a gente num tinha um apoio de nada/ a gente num tinha uma ajuda de nada/ médico por exemplo lá se a senhora tinha dinheiro era atendida/ se não tinha/ morria/ não tinha atendimento de nada/ a situação era muito difícil/ pras criança num tinha ajuda na escola/ pra comprar caderno/ daí eu vim da colônia/ fui morar mais perto/ ponhei na aula/ só que a gente num podia né/ às vezes eles iam/ às vezes eles não iam né/ porque assim o papel que ela mandava pra comprar as coisas eu não podia/ num era sempre que a gente tinha dinheiro/ então é por isso/ sabe/ que se atrasaram no estudo/ e não era direto/daí ele resolveu né/ eu falei pra ele dar um jeito de sair/ aí que ele resolveu vir pra cá/ ele primeiro veio e depois eu vim//.

Excerto 28 – Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: E a senhora/ trabalhava em quê?

Mariana: Trabalhava na roça/ de tudo nós prantava/ mas morar na terra dos outros/ prantava/ quando chegava no fim do ano só sofrimento/ meu marido quase morreu lá/ foi operado/ quase num deu tempo de ser operado/ estourou o apenicite/ ele tava pra morrer/ porque é longe de recursos/ nós

morava 19 km longe do patrimônio/ longe mesmo/ a gente num tinha recurso direito né/ eles não atendiam a gente porque não tinha dinheiro/ se tinha dinheiro era atendido/ num tem dinheiro/ morre/ e as pessoas brasileiras lá é mal atendido/ eles não dão muita importância lá dentro.[...]

Maria Elena: E agora aqui/ a Sra. tá achando que aqui no Brasil é melhor?

Mariana: Aqui tá mió/ 100% né/ busquei tanta ajuda/ tanto que nós sofreu/ agora Deus abençoou tanto/ tem um remédio/ um dente pra arrancá/ qualquer coisa a gente acha/ graças a Deus/ eu gostei tanto porque a merenda pras crianças/ até os meninos acham bom “mãe/ que bom” ele falou/ tem ônibus/ tem tudo/ lá tinha que ir 7 km a pé/ pra estudar/ eles chegavam em casa tudo sujo de tanta poeira que levava na estrada/ se tava chovendo ou num tava/ tinha que ir né/ sofrido.

Para compor as narrativas, os narradores estabelecem dois espaço/tempo: lá/tempo narrado, em que são abordadas as dificuldades do atendimento na área de saúde; aqui/tempo presente, em que vivem outra realidade. Esses fatos acrescentam mais alguns traços ao retrato que os “brasiguaios” constróem de si, evidenciando a construção que elaboram do mundo social. Essa construção não encontra eco na minha perspectiva, que tenho outra visão do sistema de saúde no Brasil. O que sustenta o ponto de vista dos “brasiguaios” em relação ao sistema de saúde no Brasil, é a construção na oposição ‘sistema de saúde no Paraguai X sistema de saúde no Brasil’.

Assim se explica a procura dos postos de saúde nas cidades brasileiras de fronteira também por parte dos brasileiros que vivem no Paraguai.

No entanto, essa não era a situação de todos “brasiguaios” que retornaram. Entre os entrevistados há aqueles que deixaram suas terras produzindo no Paraguai, permanecendo no Brasil e vivendo da renda que obtém com o arrendamento. Há ainda aqueles que deixaram a propriedade sob os cuidados de um encarregado dos trabalhos a serem desenvolvidos. Estes retornaram movidos principalmente pelo desejo de oportunizar ‘estudo melhor’(sic) para os filhos ou para fugir da violência.

Pelo que se pode perceber através das narrativas, a grande maioria dos brasileiros que foi para o Paraguai se mantém resistente a uma integração naquele país. Como nas regiões colonizadas por brasileiros a interação acontecia quase que exclusivamente entre estes, na interação extra-familiar

com o cidadão paraguaio predominou quase sempre uma atitude generalizada de conflito.

d) Questão de linguagem: “o guarani não é uma língua, né”(Patrícia)

A questão lingüística constitui um fator importante de integração num país receptor. Pode-se notar que os brasileiros, mesmo aqueles que nasceram no Paraguai, continuaram mantendo sua própria língua, ou seja, o português e/ou o italiano ou alemão.

Nota-se também uma assimetria entre o espanhol e o guarani no uso lingüístico dos brasileiros: o guarani é falado pelo camponês paraguaio, cujo relacionamento com o agricultor brasileiro tem acontecido – até recentemente – em situações de subalternidade e, portanto, mais interessado em se fazer entender do que propriamente em tentar impor sua forma de comunicação. Autoridades maiores e pessoas alfabetizadas geralmente dominam o espanhol e o guarani. Agricultores e autoridades menores, em muitos casos, falam só o guarani ou o *yoporá* (guarani misturado com alguns termos do espanhol).

Mesmo que façam uso do espanhol, raramente encontrei durante a realização dos registros, tanto em pesquisas anteriores como na presente pesquisa, brasileiros que falem e/ou considerem importante falar guarani. Mesmo entre os alunos que estudaram no Paraguai e que tinham no currículo escolar a língua guarani, raramente se encontrará alguém que admitia falar o guarani ou mesmo que considere importante aprender essa língua, como no excerto 29, em que Márcia representa uma exceção. A rejeição ao aprendizado do guarani pelos filhos era também o posicionamento da maioria dos pais, como no excerto 30.

Excerto 29 – Entrevista com alunos

Gabriel: Eu tava na 5.^a série nunca aprendi um livro de inglês/ nunca// lá em vez de pôr inglês, põe guarani ! (risos)

Márcia:

[Mas é gostoso!//

Maria Elena: Você sabe guarani?

Gabriel: Eu? Me dá vontade de enfiar uns três tiros na cabeça! (risos)

Maria Elena: Por que você não gosta ?

Gabriel: [Ah/ sei lá/ eles queriam ter razão ainda/ tá louco/ o que que eu vou fazer com guarani/ o que que um brasileiro lá vai querer com guarani ?

Márcia: [Se o pessoal começar a falar tipo mal de você/ e você não entende nada/ você vai dar risada achando que eles tão contando piada//

Gabriel: [Mas tem que ter um motivo pra falar mal//

Márcia: [Mas/ se tivesse//

Maria Elena: Mesmo pra conversar com as pessoas lá precisa saber guarani?

Márcia: Não/ não precisa porque a maioria dos paraguaios lá entendem o português//

Gabriel: Eles entendem só que não falam muito bem/ tinha um amigo do meu irmão que estudava comigo/ a mãe dele era brasileira/ o pai xiru/ ele falava brasileiro/português/ guarani e castelhano//

Excerto 30 - Entrevista com mãe de aluno

Patrícia: M. é a mais velha/ e daí ela,/ nós resolvemos de vim pra cá porque lá nós tava vendo que o estudo das meninas/ elas tavam aprendendo mais era o guarani e o guarani não é uma língua né/ que/ por exemplo/ é pra aquilo só/ depois num tem onde falar/ então é muito difícil o guarani//

Maria Elena: As crianças não conseguiam aprender ?

Patrícia: Aprendiam né/ eles ajudavam/ tapiavam aquela prova né/ eles chamam de língua materna lá/ e daí eles ajudavam/ mas daí é/ era ruim.

Inicialmente, vale lembrar que só é considerado paraguaio pelos próprios paraguaios, aqueles que falam o guarani (cf. Garvin & Mathiot, 1974). Não querer aprender ou não querer que os filhos aprendam o guarani pode ser considerado como indício de uma não-identificação e de construção de uma identidade estrangeira, significando a não-integração no país receptor, embora esta não seja a atitude de todos os “brasiguaios”, como se pode ver pelo posicionamento de Márcia. Mas, como revelado na seqüência acima, mesmo em seu próprio país, são os paraguaios que buscam se fazer entender, procurando falar e compreender o português, o que evidencia a necessidade de valorização da cultura paraguaia pelos “brasiguaios” e um compromisso com o

país que os acolheu. Embora eu não esteja considerando a diferença como uma ameaça, pelo contrário, as diferentes culturas são híbridos incomensuráveis (Bhabha, 2001), a posição em relação à cultura local constitui mais um argumento usado pelos paraguaios para a expulsão dos brasileiros de suas terras.

Já os brasileiros ‘bem sucedidos’, donos de grandes fazendas, são ao mesmo tempo admirados e odiados na mesma proporção. No entanto, parece serem estes os que melhor souberam adaptar-se sem integrar-se à cultura local, com a incorporação das práticas sociais, ou não, da lei do mais forte. Para estes, inexistem fronteiras políticas.

Voltando à entrevista com os alunos, percebe-se claramente pela tomada de turno em que se ignora a pressuposta assimetria pesquisador/participante, que a entrevista em grupo pode ser tomada como uma interação rotineira.

Enquanto Márcia procura manter o turno para se posicionar favoravelmente em relação à língua guarani, afirmando *mas é gostososo!*, Gabriel se mostre claramente hostil, considerando o aprendizado dessa língua inútil e estendendo seu julgamento também aos seus usuários, o que se confirma pelas pistas presentes, algumas até drásticas, provavelmente com a intenção de reforçar sua argumentação e convencer a platéia, sinalizando que está se distanciando das identidades paraguaia/xiru/brasiguiaia: *dá vontade de enfiar três tiros na cabeça, o que que um brasileiro vai querer lá com guarani?; eles entendem só que não falam muito bem.*

Rajagopalan (2003: 70), ao discutir as atividades de ensino e aprendizagem de línguas “estrangeiras” opõe-se à crença comum de que aprendemos uma língua apenas para termos “acesso a um mundo melhor” (p. 65). Ao contrário, “aprendemos uma língua para nos tornarmos outra pessoa” e assim “sermos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir”, não fazendo “o menor sentido falar em termos de perdas e ganhos” (p. 70). Então, enquanto Gabriel procura se tornar outra pessoa, isto é, brasileiro, Márcia escolhe representar-se como ‘cidadã do mundo’.

Assim, Márcia e Gabriel entre tantos outros vão construindo com suas histórias, identidades peculiares, impossíveis de serem unificadas com o rótulo “alunos brasiguaios” com características inerentes e partilhadas.

e) Guerra do Paraguai: “águas passadas”? (Márcia)

Uma outra justificativa para a rejeição violenta do brasileiro no país vizinho, e que desvia a atenção da questão agrária, é a referência à Guerra declarada ao Paraguai (1864-1870) e suas conseqüências como, por exemplo, o tratado da Tríplice Aliança que estabeleceu novas bases para a delimitação da linha de fronteira entre Brasil e Paraguai. Após a guerra, os dois países assinaram o Tratado de Paz e Amizade, que alterava o traçado da fronteira anterior, beneficiando o Brasil. Este tratado definia a fronteira entre os dois países, cuja fixação se daria definitivamente com a assinatura do Tratado Complementar Mangabeira-Ibarra, o que geraria uma grave crise política entre Brasil e Paraguai no século XX. Esta divergência determinou posteriormente, a construção em condomínio da hidrelétrica de Itaipu.

Assim, quando indagados sobre os motivos que os levaram ao retorno ao Brasil, uma outra explicação que surgia com freqüência era atribuir a rejeição que sofriam às mágoas ainda existentes, referentes à Guerra do Paraguai, ainda assombrando na atualidade, como exemplificado nos excertos 31 e 32 abaixo:

Excerto 31 – Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: O que você gostaria de dizer sobre a ida e a volta?

Rosa: Pra mim foi bom conhecer outro país/ conhecer tipo assim a vida deles/ como eles vivem/ como eles são como pessoas//

Maria Elena: E como eles são como pessoa?

Rosa: Como pessoa// a cultura deles, é difícil de conviver com eles, porque eles têm um tipo assim, eles não gostam de brasileiro, ninguém deles assim gosta de brasileiro, eles têm mágoa porque na guerra morreu muita criança, né, então eles têm uma revolta muito grande, eles se puder eles maltratam o brasileiro, se eles prender eles judiam muito, então eles têm uma cultura assim, eles num gostam de conviver com brasileiro e isso a gente foi aprendendo com o tempo, e surgiu a vontade de voltar pra nossa terra, que quando eu ouvia o hino brasileiro lá, eu chorava, eu não via a hora de vim

embora, porque aqui é como se fosse a casa da gente, então, no fundo, no fundo, ninguém consegue conviver com eles mesmo. (Rosa)

Excerto 32 – Entrevista com pai de aluno

Fernando: Então tem esses altos e baixos na vida da pessoa/ mas às vezes é falta de uma incentivação do próprio país/ e aonde que deixa esse povo passar uma calamidade dessa né/ então eu espero que o político brasileiro/ que seja o presidente ou o governo do estado/ o senador/ a pessoa que tem uma voz ativa melhor pra chegar ao conhecimento da constituição do Paraguai pra evitar esse barramento com os brasiguaios//

Maria Elena: O sr. acha que há possibilidade?

Fernando: Há possibilidade/se houver interesse há possibilidade// o paraguaio é uma pessoa assim/ eles na frente da pessoa eles são excelente pessoa/ tratam bem/ mas eles sempre têm aquele rigor da antigüidade do país brasileiro com o Paraguai na época da guerra/ ainda existe dentro do coração desse povo ainda/ não devia existir mas ainda encontra/ não em todos mas em muitas partes/ entendeu?// a gente conversa com eles e muitas vezes eles tocavam/ até mesmo dentro das escolas/ as minhas crianças estudavam lá/ eles falavam assim “ um covarde brasileiro matou o *mariscal* (sic) Solano Lopes na época/ um covarde brasileiro” né/ então eles têm aquela nódoa dentro deles ainda que não está limpo/ precisaria limpar.

As identidades continuam sendo construídas no embate *brasileiro/brasiguaios x paraguaios* enquanto personagens da história e ao mesmo tempo em co-construção com os interlocutores, isto é, na alteridade, o que significa que somos construídos pelo outro. Os paraguaios, como um todo unificado, são assim posicionados : *se puder eles maltratam o brasileiro; no fundo, no fundo, ninguém consegue conviver com eles mesmo; na frente da pessoa eles são excelente pessoa; têm aquela nódoa dentro deles*. Fica implícito que, se eles são assim, os brasileiros são diferentes, ou seja, *não se vingam, são bons também quando as pessoas não estão presentes, estão limpos, não têm nódoa*.

Há ainda que se considerar nessa construção a oposição “brasiguaios”, para referir-se ao brasileiro que continua no Paraguai e assim se auto-exclue da nomenclatura, e brasileiro, para aqueles que aqui vivem.

Fazendo um gancho com a história autorizada, a relação entre os dois países sempre foi marcada pelo conflito. Atualmente, a imprensa, como se viu no capítulo III, chega a falar em ‘limpeza étnica’, já que grande número de

“brasiguaios”, por serem de ascendência italiana e/ou alemã, têm pele clara ou olhos azuis, contrariamente à maioria dos paraguaios que têm origem indígena. Por outro lado, há aqueles brasileiros de ascendência negra, também altamente estigmatizados no país vizinho, tanto por parte dos paraguaios como dos próprios brasileiros.

Todos os fatos apontados acima levaram ao retorno contínuo e progressivo dos brasileiros ao Brasil. Primeiramente fizeram o caminho de volta uma parcela daqueles que, na época da migração, se deslocaram do Nordeste e Sudeste brasileiro. Isto aconteceu, num primeiro momento, porque muitos entre esses migrantes, que geralmente exerciam o trabalho assalariado antes da migração, continuaram também assalariados no Paraguai, prestando-se principalmente ao desmatamento e preparo da terra para o plantio. Após a tecnificação da agricultura no Paraguai com vistas à exportação, bem como por ter a expansão da agricultura atingido os limites da fronteira agrícola, com a ocupação das terras mais férteis, estes trabalhadores foram os que primeiro ficaram sem emprego. Somada a isso, a mecanização das lavouras, além de exigir menor número de trabalhadores, exigia também mão de obra mais especializada. Esses eram, então, os mais vulneráveis às mudanças econômicas e políticas entre os dois países.

Com o aumento da rejeição à presença brasileira, inclusive com a exortação através de transmissão de rádio, em guarani, para que os camponeses sem terra atacassem os brasileiros, incendiando suas casas e invadindo suas lojas, houve também a conseqüente expulsão de pequenos produtores donos de terra, muitas vezes efetivada com violência, o que os obrigava a abandonar o local de um dia para o outro, muitas vezes apenas com os objetos pessoais.

Entre esses brasileiros que primeiro fizeram o caminho de volta atravessando a Ponte da Amizade⁵⁶, um grande número⁵⁷ se instalou em Foz do Iguaçu, como já comentado anteriormente, pelas características socio-econômicas e

⁵⁶ Vale lembrar que muitos brasileiros cruzaram a fronteira Brasil/Paraguai em outras regiões, seguindo os mais diversos destinos, até mesmo buscando novas fronteiras agrícolas em outros países sul-americanos.

⁵⁷ Não existe nenhum dado estatístico sobre o deslocamento dos “brasiguaios”.

geográfica da cidade. Por ser a primeira cidade da fronteira, mesmo durante a permanência no Paraguai, muitos brasileiros para cá se dirigiam em busca de assistência médica e outros benefícios, ou ainda durante as eleições, para votar. Além disso, a cidade, por sua economia centrada basicamente no turismo, com ampla atividade hoteleira, e também pelo intenso comércio na fronteira, além do rápido crescimento que vivenciou durante a construção da usina de Itaipu, fazia acreditar na possibilidade de emprego e fácil reconstrução da estrutura econômica das famílias. Entretanto, muitas das famílias que para cá se dirigiram acabaram se fixando nas periferias ou em favelas da cidade.

Enquanto a parcela de agricultores provenientes do Norte, Nordeste e Sudeste brasileiros foi a que primeiro retornou por ser mais vulnerável às mudanças políticas no país vizinho, como já mencionado, mais recentemente começaram a retornar também aqueles oriundos da região Sul do Brasil que, por serem pequenos e médios proprietários, conseguiram resistir por mais tempo às pressões político-econômicas no país vizinho. Estes, de ascendência alemã e/ou italiana deram preferência às demais cidades do Oeste do Paraná, como já referido.

Mas, o sonho da volta nem sempre se concretizou com sucesso, como veremos a seguir.

f) “Aqui é como se fosse a casa da gente”(Rosa)

Como se pode observar nos relatos dos “brasiguaios” entrevistados, muitos dos que retornaram consideram como perdido o tempo que viveram no país vizinho, representando a volta um eterno recomeçar, conforme excertos de número 33 a 39.

Excerto 33 - Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: Como você avalia a sua vida/ foi tempo perdido, teve que refazer tudo aqui ou não?/

Rosa: Olha/ foi um tempo perdido e não/ porque eu mesmo não estudei/ eu poderia ter sido outra pessoa/ só que foi bom porque eu aprendi muita coisa lá/ a dar mais valor à terra brasileira.

Excerto 34 - Entrevista com pai de aluno

Renato: Com certeza a maioria das histórias têm uma semelhança muito grande/ porque poucos/ o meu avô por exemplo é um cara que teve sorte/

Maria Elena: Ele voltou numa época que não era muito conflituosa?

Renato: Ele voltou antes de nós [...]

Fábio: O que mais marcou na vida da gente é essas tragédias porque a gente sofreu muito né/ a gente é enérgico e quando aconteceu de colocar minha família numa situação dessa!// a gente gosta de andar bem direitinho/ sabe. (Fábio)

Excerto 35 - Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: O sr. acha que a maioria dos brasileiros que foi pra lá voltaram nas mesmas condições?

Fernando: Olha/ o brasileiro que foi pra lá/ você olha pra loteria e olha pro povo que foi pra lá/ é mais ou menos mediante esses riscos/ assim como uma pessoa pode acertar na esportiva/ assim a pessoa pode acertar no Paraguai/ eu conheço brasileiro que entrou fraco financeiramente e hoje tá bem estabelecido/ e fazendeiro que entrou com dinheiro e tá sem nada/ isso tudo a possibilidade/ isso conforme o local que a pessoa entra e a sorte que ele leva/ entendeu? (Fernando)

Para Moita Lopes (2002: 66), “o ato de narrar tem o potencial de levar à reflexão”, como acontece nas narrativas acima em que os participantes fazem uma avaliação da sua história de vida. Assim, embora estejam considerando o período em que viveram no Paraguai em que levaram *metade da vida*, representando um *tempo perdido*, também re-significam essa avaliação, afirmando esse período como um tempo de aprendizado.

Embora o sentimento de fracasso, de tempo perdido, de abandono esteja presente em quase todas as vozes – ressalvas feitas apenas por aqueles que ainda deixaram suas terras produzindo no Paraguai, arrendadas ou nas mãos de administradores, e com as quais ainda continuam mantendo suas famílias no Brasil – entre os 11 entrevistados quase todos, de alguma maneira, estão reconstruindo suas vidas. Isto não quer dizer que não existam dificuldades já que ao retornar encontram a hostilidade e a rejeição no próprio país.

Para aqueles que optaram por permanecer na região Oeste do Paraná, como dificilmente conseguem voltar ao trabalho rural devido à grande valorização da

terra nessa região, sobra como alternativa a permanência na zona urbana, onde também falta emprego, principalmente para os que têm como única qualificação o trabalho com a terra. Entre os entrevistados, a não ser um que continua mantendo sua família com suas terras administradas por terceiros no Paraguai, as alternativas de trabalho buscadas pelos homens foram a de caminhoneiro, pedreiro, dono de bicicletaria, serviços gerais, trabalho em olaria.

Em alguns casos, passa à mulher a tarefa de manter ou auxiliar na manutenção da família. Como até aquele momento a mulher se dedicou apenas ao trabalho doméstico, busca uma alternativa relacionada com suas atividades em casa, ou seja, vai trabalhar como empregada doméstica, conforme excerto 36, ou com uma atividade relacionada à alimentação, como uma mãe de aluno que montou uma lanchonete, conforme excerto 37.

Excerto 36 - Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: Seu marido tá trabalhando aqui ?

Miriam: Lá/ ele trabalha lá.

Maria Elena: Ah/ então ele ficou lá/ você só veio com as crianças.

Miriam: Sim/ trabalha lá/ ou trabalha aí na marginal/ assim/ ele é motorista/ quando ele pode ele vem né/ aqui por enquanto não tem onde trabalhar/ assim é difícil,né.

Maria Elena: Você trabalha em quê ?

Miriam: De doméstica/ daí então depois eu consegui a creche pra ele (filho pequeno) né o D. ficava sozinho em casa/ daí ele saía/ só chegava de noite em casa/ até eu conseguir colocar ele na casa da criança/ depois eu coloquei ele na escola/ daí então ele melhorou bastante/ ficou muito revoltado né/ porque lá nós tinha tudo/ e ali pra comer nós dividia esse pedaço de carne pra cada um/ tinha que agüentar a barra/ eu sem poder comprar uma bala doce do que eu ganhava/ só pra pagar conta/ porque lá nós perdimo o guarda-roupa/ fogão/ sofá/ tudo que nós tinha foi entregue em conta/ e ainda trabalhamos dois anos pra poder desempenhorá nossa casa do banco lá/ esses dois anos pra nós foi muito difícil/ a casa nós recuperemos graças a Deus.

Excerto 37 – Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: É uma comunidade como?//

Rosa: Assim/ uma comunidade/ como é que eu vou dizer/ não era uma cidade grande/ lá tinha poucos comerciantes e// lá mulher não tem oportunidade de fazer curso/ de progredir/ lá é trabalhar na roça e pronto/ aí quando eu cheguei aqui eu me desenvolvi muito porque apesar de ter pouco estudo/ mas a gente comprou uma lanchonete/ então eu sabia trabalhar com as minhas mãos/ eu não tenho estudo/ eu só tenho até a 4.^a série/ ele (marido) encontrou dificuldade porque ele não tem estudo até hoje/ ele não consegue trabalho melhor/ ele agora tá parado/ mas ele só trabalha em serviços gerais.

Construindo através do discurso uma outra realidade social, os participantes vão re-significando suas subjetividades.

Conforme Wortham (2001), ao narrar suas histórias, os narradores podem se deslocar de uma “posição passiva”, para uma “posição assertiva”. Como se verifica nos excertos acima, à medida que os narradores vão se compondo, vão também se afastando de uma posição passiva enquanto vítimas em um determinado período, para uma posição assertiva em que recomeçam suas vidas no Brasil, como no excerto 36: *a casa nós recuperemos graças a Deus*; no excerto 37: *quando eu cheguei aqui eu desenvolvi muito porque apesar de ter pouco estudo, mas a gente comprou uma lanchonete, então eu sabia trabalhar com as minhas mãos*. Além disso, mesmo que estejam considerando o tempo dispendido no Paraguai como “tempo perdido”, também se colocam de maneira assertiva quando se consideram como os responsáveis pelo desenvolvimento do Paraguai, como exemplificado nos excertos 38 e 39:

Excerto 38 – Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: Tá vindo muita gente de lá//

Patrícia: É/ sabe/ nós tava falando ontem ainda/ quem desenvolveu o Paraguai foi os brasileiros né/ agora os paraguaios aprenderam a trabalhar né/ porque os brasileiros ensinaram/ porque eles não sabiam trabalhar com nada e agora o brasileiro tá sobrando/ parece que quanto mais assim/ vamos dizer assim uma fazendinha né/ aí eles vão lá querem/ o paraguaio tá perdendo o respeito pelo brasileiro/ a terra vendemo e compramo o caminhão/ ele faz a safra do Paraguai.

Na voz da Patrícia, e também de outros entrevistados, *quem desenvolveu o Paraguai foi os brasileiros, né, agora os paraguaios aprenderam a trabalhar, né, porque os brasileiros ensinaram, porque eles não sabiam trabalhar com nada e agora o brasileiro tá sobrando*. Enquanto os brasileiros são

posicionados positivamente como trabalhadores responsáveis pelo desenvolvimento do Paraguai, os paraguaios são posicionados negativamente como quem não sabia trabalhar e, ao mesmo tempo, também ingrato, pelo não reconhecimento do papel do brasileiro no progresso do país. Embora a representação dos paraguaios na voz de Patrícia seja etnocentrista, sua maneira de reconstruir os fatos aponta para uma posição assertiva, contrária à visão apenas de fracasso dos brasileiros no país vizinho.

Um exemplo que me parece confirmar a minha interpretação de que os participantes da pesquisa estão (re)construindo suas subjetividades a cada instante é o fato de que, além dos demais já apontados, entre os entrevistados, Miriam, Patrícia, Tereza e Marcos voltaram a estudar ao retornar ao Brasil, o que me parece significar que não estão se deixando fixar pelo determinismo.

Sendo assim, o que me parece ter demonstrado com a análise realizada até aqui é que todos os entrevistados, através das suas narrativas, buscam construir um auto-retrato como pessoas trabalhadoras, lutadoras, honestas, o que evidencia que estão levando em conta nas suas construções o meu posicionamento enquanto interlocutora. Esse auto-retrato assertivo não quer dizer que não existam dificuldades. Entre as dificuldades estão as de adaptação à nova vida, e elas se estendem para o contexto escolar.

Assim, uma dificuldade que os “brasiguaios” encontram ao retornar ao Brasil, no contexto escolar, é quanto à regularização dos documentos. Muitos nasceram no Paraguai e lá foram registrados, devendo então fazer a tradução dos documentos, o que leva algum tempo, além de custar caro, o que dificulta principalmente para as famílias numerosas. Até que regularizem a documentação, não têm acesso à escola. Algumas escolas aceitam que o aluno freqüente as aulas até providenciar a documentação, mas não podem ser oficialmente matriculados. Conforme explicação da escola, esse procedimento visa a impedir que a criança fique fora da escola mas, por outro lado, o aluno se torna oneroso porque esta recebe do município uma determinada quantia por aluno para a sua manutenção e também para a manutenção da escola.

Quando este aluno não está matriculado, a escola deixa de receber, tendo que arcar com as despesas adicionais.

Alguns pais, provavelmente por falta de informação, registram no Brasil os filhos já registrados no Paraguai, inclusive mudando os nomes. Aí as dificuldades para a regularização são maiores porque os filhos acabam tendo dupla identidade, o que é ilegal. Os pais se vêem envolvidos com processos criminais que se arrastam por longo tempo. Enquanto isso, os filhos ficam impedidos de regularizar a situação escolar.

Mas, se nas narrativas sobre a vida no Paraguai e o retorno ao Brasil, ficam evidentes o fracasso e a desesperança, ao mesmo tempo vão surgindo outras subjetividades, outras reflexões, que conduzem a re-significações de toda uma caminhada dos passos perdidos. Observando cada um que se colocou disponível para a entrevista, pode-se perceber que cada um vai desenvolvendo táticas para a transformação da própria vida. Assim, vão construindo outras identidades e, através das artes de fazer cotidianas, também outras subjetividades. Ao mesmo tempo que em suas vozes aparecem as dificuldades e injustiças sofridas no Paraguai e no Brasil, aos poucos vão construindo, nas práticas discursivas, novas subjetividades, novas possibilidades de vida.

Confirma-se, assim, o já dito quanto à co-construção assertiva das identidades “brasiguaias” que se distanciam do estereótipo construído pelos olhares alheios, como se pode verificar no excerto de entrevista 39:

Excerto 39 - Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: O sr. Acha que há interesse do governo brasileiro ou do Paraguai pra resolver isso aí?

Fernando: Mas se são aliados/ tem que haver interesse/ porque quando a pessoa tem um convênio com o outro/ tem que haver uma conversação/ entendeu/ ele não pode deixar a pessoa/ porque o brasileiro que tá lá são os brasileiros tudo trabalhador/ num são pessoas que foi jogado pra lá e deixado pra lá abandonado não/ são pessoas que eles tanto são do Paraguai como eles são do Brasil/ tem que ceder as duas partes, mas infelizmente/ como eles são brasileiros/ adoram o Brasil/ então eles estão lá mas eles quer tá aqui também né/ não tão aqui por motivos de recursos que tá empregado lá/ foram com a esperança melhor/ por causa que na época certamente foi o mesmo caso meu/ motivo de aperto no lado brasileiro/ num é porque roubei/ num é porque eu matei/ num é porque a minha família é

má, não/ é porque eu fui procurar recurso melhor e me dei mal, então tem muitas pessoas desse tipo né/ [...]

Na voz de Fernando, que ecoa a voz dos outros participantes *o brasileiro que tá lá são os brasileiros tudo trabalhador/num são pessoas que foi jogado pra lá e deixado pra lá abandonado/ são pessoas que tanto são do Paraguai como eles são do Brasil; motivo de aperto no lado brasileiro/ num é porque roubei/ num é porque eu matei/ num é porque a minha família é má, não/.*

Na contradição discursiva vão sendo construídas as identidades: pertencem ao mesmo tempo aos dois países, *são pessoas que eles tanto são do Paraguai como são do Brasil.* Ao mesmo tempo, *como eles são brasileiros, adoram o Brasil,* ou seja, agora já não pertencem mais às duas nações. Fernando também não se inclui mais entre os “brasiguaios”, usando sempre o pronome *eles*, reafirmando uma nacionalidade brasileira.

Atendendo à natureza “multivocal” (cf. Moita Lopes, 2002: 136) da narrativa, Fernando traz outras vozes para sua fala, procurando contradizer um discurso muito presente na fronteira, que correlaciona a ida de muitos brasileiros para o Paraguai com o crime e como uma forma de se esconder da justiça. Contradizer essas vozes que os constroem é uma maneira de se (re)construírem em outras identificações.

Para prosseguir na análise, focalizo mais de perto os olhares para si.

4.2 Strip 4 - Foco em primeiro plano

Refeitos historicamente os deslocamentos e, ainda, utilizando a metáfora do *zoom* para focalizar em primeiro plano, dou prosseguimento à análise do processo de construção das identidades “brasiguaias” a partir dos olhares para si.

4.2.1 Para além das bordas e fronteiras

Quanto mais atento o olhar, mais difícil fica estabelecer fronteiras que delimitem um grupo com características partilhadas por todos. As evidências se

tornam mais marcantes quando focalizamos os “brasiguaios” olhando para si, para quem o interessante é justamente não ter uma identidade permanente mas mutável, dependendo do interesse e do contexto, como no excerto 40, na seqüência.

a) Brasileiro/“brasiguaiio”/paraguaio/*xirul*

Excerto 40 – Entrevista com mãe de aluno

Maria Elena: Então não tem nenhum que é paraguaio (filhos)//

Mariana: Tudo é brasileiro//

Maria Elena: E quando falam assim “ah/ são brasiguaios”/

Mariana: Brasiguaiio, eles chamam brasiguaiio porque a gente tava lá né/ é assim que a senhora entende?

Maria Elena: Não sei, eu queria saber como a senhora entende/

Mariana:É/ eu entendo assim né/ brasiguaiio porque a gente tá lá// tá lá/ brasiguaiio/ tá morano lá// nós vinha votar em Foz sempre né/ lá no Paraguai/ que ia buscar nós de ônibus lá/ nós vinha votar porque nós somos brasiguaiio lá// mais de cá nós somos brasileiro né// quando chegava lá nós era brasiguaiio// mais eu tenho sangue de paraguaio mesmo/ prá falá a verdade eu tenho/ na família do meu pai tem um pouco de paraguaio/ eu não vou esconder porque eu tenho né// o guarani e o castelhano/ minha mãe falava/ minha mãe era italiana/ minha mãe falava/ né/ Minha mãe aprendeu com meu pai.

A narrativa como tipo de argumentação discursiva (cf. Moita Lopes, 2002) possibilita que os participantes falem de seu passado no presente e também que reflitam sobre o que estão contando, posicionando-se interacionalmente (cf. Wortham, 2001) tanto diante das personagens da história como diante do(s) interlocutor(es).

Assim, de lá, a representação (cf. Sarup, 1996) de si é como “brasiguaiio”; de cá, é brasileiro, tanto que vem votar no Brasil. Mas não é paraguaio, mesmo tendo *sangue de paraguaio* e estar vivendo no Paraguai. Pode-se perceber até mesmo uma certa resistência em admitir a ascendência paraguaia, tanto na hesitação em falar, como na maneira de expressar-se, como a se desculpar por falar uma *verdade* que deveria *esconder*, que não se quer admitir, mas que é um fato. Admite também falar o guarani, o que não é comum entre

“brasiguaios”, mas que tem um grande valor simbólico para a nacionalidade paraguaia em oposição ao colonizador espanhol.

Tanto identidades “brasiguaias” como identidades brasileiras podem ser suspensas ou retomadas, dependendo do país em que se esteja. Vivendo no Brasil, o melhor é apagar uma identidade “brasiguaias”. Já no Paraguai, essa identidade pode ser útil (pode significar brasileiro e paraguaio), principalmente para os migrantes que não obtiveram sucesso econômico, para que, constituídos enquanto grupo, possam resistir às relações desiguais de poder e reivindicar seus direitos, apelando tanto ao governo daquele país, quanto ao governo brasileiro, conforme excerto 41:

Excerto 41 - Entrevista com pai

Maria Elena: Porque a gente vê na imprensa né/ essa semana mesmo eu vi na Secretaria de Assistência Social um documento que dizia pra tratar da documentação dos “brasiguaios”/

Marcos: Brasiguaios/ acontece uma vantagem/ porque tem as duas (nacionalidades)/ né// mas a maioria usa falar assim/ dá a impressão diferente da realidade dos brasileiros/ brasileiro que vive lá com espírito de brasileiro/ acho que todo/ a maioria que sempre vem/ que fica (incompreensível) aquele que vive mais longe/ esse pára// esses que vive aí na fronteira/ esse que reclama.

Na voz de Marcos, a denominação “brasiguaios” não se refere à perda, ao desenraizamento, mas à vantagem de uma dupla nacionalidade, evidenciando mais uma vez a complexidade, a flutuação e a impossibilidade de estabelecer linhas de fronteira. No entanto, a vantagem parece só se aplicar àquele que foi para ficar e não ao *brasileiro que conserva o espírito de brasileiro* ou que *vive aí na fronteira*. Acontece que só conseguem permanecer no Paraguai os “brasiguaios” que não são vulneráveis às novas configurações políticas e sociais, ou seja, os grandes produtores. Estes construíram identificações com o sucesso econômico e com o poder em que podem se apoiar, inclusive elegendo representantes brasileiros no país vizinho, para defenderem seus direitos. Para o “brasiguaios” que está retornando ao Brasil, essa identidade deixa de ser interessante, principalmente para o aluno no contexto escolar. Vide excerto 42 a seguir.

Excerto 42 - Entrevista com mãe

Maria Elena: Por que você veio primeiro pra Foz?

Rosa: Primeiro pra Foz porque eu tive as três (filhas)lá/ [...] são registradas paraguaia// eu encontrei muita dificuldade lá porque eu registrei elas/ tipo assim/ no primeiro cartório né/ que tinha perto de onde eu morava/ só que esse registro num/ pra cá no Brasil ele num valia/ então os pais que têm filhos lá/ os pais brasileiros/ eles num pode registrar o filho/ vamos supor assim onde eles moram/ eles têm que registrar no consulado brasileiro/ e eles não explicam isso pra gente/ na hora/ lá a comunidade é brasileira né/ só as autoridades são paraguaias.

Essa mãe se queixa de não ter sido devidamente informada quanto aos procedimentos para o registro de nascimento dos filhos. Parece que ela acreditava que, como a comunidade em que vivia no Paraguai era formada por brasileiros, registrando seus filhos perto de casa eles teriam a nacionalidade brasileira. Ao retornar ao Brasil, a nacionalidade paraguaia dificulta o direito à escola. Nesse momento, não ter uma nacionalidade brasileira, sendo os pais brasileiros, traz uma série de dificuldades, num processo já bastante difícil de adaptação à escola, em que ser “brasiguai” significa ser estrangeiro no próprio país, o que implica em também ser discriminado, como se pode ver no excerto 43:

Excerto 43 - Entrevista com mãe

Maria Elena: E as suas filhas/ como estão indo na escola?

Tereza: Acho que tão indo bem/ chegam em casa/ tem muito dever né/ o único que elas se queixam assim é porque chamam elas de paraguaia né/ e a pequena num gosta// (risos)

Maria Elena: Chamam de paraguaia ou “xirua”? Eles chamam de “brasiguai”?

Elza: Às vezes/ só que é muito difícil, mais é xirua/

Maria Elena: O que vocês perceberam/ por que eles estão chamando vocês assim/ é como se tivesse xingando?

Elza: É/ sei lá/ (risos)/ eu gosto que eles me chamam de Elza/ então né/ Elza que todo mundo me chama/ eu quero que eles me chamam de Elza também né//

Como se comprova nas interações acima, várias são as denominações atribuídas aos alunos que vieram do Paraguai: paraguaio, *xiru*, “brasiguai”, cada um

remetendo a uma identidade rejeitada. O que parece incomodar não é apenas a maneira de posicionar esses alunos como não sendo brasileiros e, conseqüentemente, lhes sendo negado os direitos de um cidadão brasileiro. Está relacionado também ao fato de que essas denominações são usadas com a intenção de menosprezar já que, na fronteira, o brasileiro tem uma visão negativa do paraguaio. Principalmente quando se referem a *xiru/xirua* fica ainda mais marcante a intenção de ofender, menosprezar, já que se faz referência a um grupo considerado etnocentricamente de menor prestígio, também no Brasil, isto é, ao índio.

É interessante o apelo que faz essa aluna. Para ela, o ideal é apagar qualquer referência à nacionalidade e ser simplesmente chamada pelo nome. Busca do singular, como se fosse possível.

b) Entre-lugares: “brasileiro-bem-brasileiro”

Excerto 44 – Entrevista com pai de aluno

Maria Elena: E você/ Gabriel/ como está na escola?

Gabriel: bem//

Marcos: Eles (colegas de escola) queriam mandar ele de volta para o Paraguai/ aí ele num gostou (risos)// ele mandou o negrinho ir de volta pra África/ agora está tudo bem/ ninguém mexe mais com ele lá na escola.

No relato desse pai, é interessante observar o argumento usado pelo filho com a finalidade de se defender e pôr fim às agressões sofridas. *Mandar o negrinho para a África* significa lembrar uma das origens da formação do povo brasileiro e que está servindo como uma resposta também ofensiva, já que remete às lembranças da escravidão e também à discriminação que os afrodescendentes continuam sofrendo até os dias de hoje. O argumento utilizado pelo aluno serve ainda para comprovar a impossibilidade de retorno para ambos e para afirmar uma nova configuração, novas possibilidades de vida, isto é, se é impossível retornar no tempo para um, também o é para o outro.

Lembrando novamente que o Oeste do Paraná tem como base de sua colonização principalmente italianos e alemães, ser chamado de ‘negrinho’ não

significa necessariamente ter a pele negra, basta não ter uma ascendência européia próxima.

Mas, nesse contexto, uma ascendência européia não inclui a ascendência portuguesa, parecendo-me possível duas explicações. Em primeiro lugar, porque Portugal, embora seja atualmente membro da Comunidade Européia – o que lhe deveria garantir a mesma posição dos países centrais – historicamente foi um país ao mesmo tempo colonizador e colonizado, isto é, embora fosse o centro em relação às suas colônias, foi a periferia em relação à Inglaterra, não acontecendo o fim do caráter intermédio da sociedade portuguesa com o fim do império colonial (cf. Santos:1995). Em extensão, ser descendente de portugueses, no Brasil, parece não representar o mesmo prestígio que ser descendente de outras nacionalidades européias. Aliás, quando se fala em ‘euro-brasileiros’ na região, fica implícito que não estão incluídos os portugueses.

Acredito ser possível dizer que isto acontece porque, como os portugueses foram os que primeiro vieram para o Brasil, também são estes, juntamente com os negros e os índios, considerados a principal origem do povo brasileiro, sendo impossível fazer uma delimitação entre uns e outros, ao longo da história do país. Para exemplificar, nada melhor que a polêmica recentemente veiculada pela mídia quanto às reservas de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro para estudantes negros. No entanto, não cabe aqui discutir a validade ou não dessa medida como emergencial/paliativa para a injusta marginalização dos negros no Brasil, nem para julgar a atitude de estudantes de pele branca que se inscreveram como negros. O que gostaria de salientar é o fato de que, no Brasil, considerar-se negro ou não, para muitas pessoas não se trata apenas de uma questão étnica mas pode se tornar uma questão de escolha e/ou de interesse. É o risco que é necessário correr em tempos de consecução de abertura de espaço para minorias ou majorias tratadas como minorias.

Não estou querendo aqui, desconsiderar todos os outros povos – além dos portugueses, negros e índios – que também contribuíram para a constituição

do Brasil. O que estou querendo argumentar mais uma vez é que é impossível falar de uma identidade pura, fixa, permanente, e também que a construção de uma identidade atende sempre às questões de interesse e de ideologia.

Assim, a dicotomia branco/negro não se sustenta, pelo menos para a maioria dos brasileiros. A denominação ‘negrinho’, portanto, é utilizada na região para referir-se ao brasileiro que não tenha uma ascendência alemã ou italiana e não apenas ao negro.

Como exemplo, durante as entrevistas, quando perguntei sobre sua ascendência, um aluno “brasiguai” me respondeu que seu pai era ‘comedor de polenta’ e sua mãe era ‘brasileira’. Quando pedi que explicasse o significado dessas colocações, a resposta foi que ‘comedor de polenta’ referia-se a ‘italiano’ e ‘brasileira’ significava ‘morena’. É comum ouvir-se também que alguém é ‘brasileiro bem brasileiro’, ou seja, estabelece-se uma ‘gradação’ de cores no *continuum* branco/negro, sendo que a expressão ‘brasileiro-bem-brasileiro’ parece referir-se ao ‘tom’ que se inicia no intermédio entre os dois pólos indo até o extremo do *continuum*, ou seja, àquele que tem a pele negra.

Em relação a mim, por exemplo, embora seja brasileira, isto é, ‘negrinha’, já que tenho ascendência negra, índia e portuguesa, ironicamente, não chegaria a ser uma ‘brasileira-bem-brasileira’, mesmo sendo ‘brasileira-nata’, por causa da cor da minha pele! O que me consola é que, seguindo esse critério, fica difícil dizer quem é ou não brasileiro, ou melhor, esta nacionalidade caberia apenas aos índios, únicos que poderiam ser considerados brasileiros/brasileiros – e ainda assim se não pensarmos naqueles que viveram/vivem nas amplas fronteiras brasileiras.

Daí a certeza de Gabriel de que estaria ofendendo seu colega ao lhe dizer que voltasse para a África, como se dissesse ‘se eu não sou brasileiro, você também não é’, o que significa a impossibilidade de retorno para ambos, deixando tanto para um como para o outro a incerteza de uma nacionalidade. A saída para ambos é uma nova configuração e a aceitação das identidades híbridas (cf. Bhabha, 2000).

O que se pode deduzir da análise das entrevistas acima é que em todas as falas fica evidente a necessidade de invisibilizar a identidade “brasiguaiia”, não somente no contexto escolar. Quanto mais distante das identidades “brasiguaias”, paraguaias ou *xiruas*, melhor. Todavia, fica evidente também que essa identificação não deve ser com o ‘brasileiro-bem-brasileiro’, mas com o brasileiro de ascendência européia, pelo menos para os “brasiguaios” da escola em foco.

Essas representações (cf. Sarup, 1996), cada qual remetendo a identificações completamente diferentes, em momentos diferentes, mais uma vez trazem à tona a fluidez dos limites entre uma e outra, evidenciando a impossibilidade de estados permanentes e puros, de identidades fixas.

O que emerge do olhar do “brasiguaiio” sobre si é a complexidade, a mutação e a dificuldade de traçar linhas de fronteira de uma identidade homogênea, com características partilhadas por todos. Nesse contexto escolar, portanto, a luta é pela invisibilidade conseguida através da identificação com o brasileiro, mas com o brasileiro de ascendência européia (leia-se alemã e/ou italiana) e de origem rural.

4.2.2 O cotidiano escolar: complexidade e contradições

Inicialmente é necessário relembrar o contexto lingüisticamente complexo de fronteira em contraste com a política educacional voltada para o monolingüismo. As orientações das políticas educacionais voltadas para o mito da unidade lingüística trazem implícitas a concepção de que língua é sempre a língua majoritária padrão, e o que foge ao padrão constitui-se erro. Essa postura tem como conseqüência “a valorização apenas daquelas crianças que chegam à escola trazendo na sua bagagem lingüística o português-padrão e expulsa as que não o trazem” (cf. Bagno, 2000: 30). É nesse cenário que se inserem os alunos “brasiguaios”.

a) A linguagem como lugar de (in)visibilização

Como já mencionado, a maneira mais evidente de visibilização do aluno “brasiguaiio” é através da linguagem, mais especificamente pela sua escrita e pela sua leitura em voz alta. Por ter sido alfabetizado em espanhol, transfere os conhecimentos adquiridos sobre essa língua para o português como, por exemplo, no texto abaixo (p. 199), escrito por Márcia, aluna da 8.^a série do ensino fundamental e que já estava há um ano na escola brasileira⁵⁸, no momento em que foram feitos esses registros.

Como o texto escolar, salvo raras exceções, se presta principalmente à correção, a avaliação que se faz da escrita desse aluno geralmente é negativa. O problema maior, no entanto, é que esse julgamento muitas vezes acaba sendo correlacionado ao seu desenvolvimento cognitivo, o que pode reforçar o preconceito e o estereótipo do aluno incapaz.

Algumas ocorrências também aparecem na escrita de alunos brasileiros, embora aconteçam em maior número em textos de alunos “brasiguaios”, como o uso da letra **z** para representar o fonema /z/ em **tenebroza**; o emprego de um só **s** onde deveria ter dois como em **asassina** e **asustar**; o emprego do **ç** cedilhado em **voçe**; o emprego da letra **s** no lugar **de ç** para representar o fonema /s/. No entanto, como no espanhol não tem palavras grafadas com **s** duplo, nem **ç**, pode ser que a aluna esteja elaborando hipóteses para a escrita em português pelo fato de ter recentemente o contato com essas convenções, embora tomando como base os seus conhecimentos do espanhol, o que pode estar motivando ainda flutuações nos seus usos da escrita.

Já para as ocorrências como: letra **c** para grafar o fonema /k/ em **quando**; grafia de **comenzaram** e **manobras-la**; letra **c** em **socinha** para representar o fonema /z/; letra **z** em **comezou** para representar o fonema /s/ parecem estar mais relacionados a hipóteses influenciadas pelos conhecimentos do espanhol.

⁵⁸ Para uma visão mais detalhada da escrita dos alunos “brasiguaios” ver Pires Santos (1999)

A Floresta tenebroza

Era uma manhã linda como todas as manhãs, Chapeuzinho vermelho saiu para colher frutas.

Foi caminhando até a floresta tenebroza, quando chegou em frente da floresta ela ficou com muito medo, mas mesmo assim ela entrou na floresta, lá ela encontrou um lobo, começaram a conversar e o lobo lhe disse:

- Chapeuzinho, você sabe que tem uma mata assassina que anda sozinha sem ninguém manobrá-la.

Chapeuzinho ficou com muito medo e saiu correndo, mas como a floresta era muito grande e tenebroza então ela não conseguiu sair.

Ficou horas e horas, de repente ela começou a ouvir roncões de mata e ficou com muito medo, e começou a gritar muito, desesperadamente.

Mas como todos nós sabemos que o lobo não gosta da pobre Chapeuzinho vermelho, imaginem essa semente uma gravação de roncão de mata para assustar a Chapeuzinho vermelho.

Figura 1 - Texto da aluna Márcia, oitava série.

Não admitindo uma linguagem híbrida⁵⁹, a escola busca a unificação em que a diferença toma as dimensões da anomalia que é preciso ‘normalizar’. Uma das maneiras é justamente homogeneizar, mesmo que esse processo seja tão doloroso como ser marcado pela incapacidade, para assim suprir as ‘deficiências’ e torná-las ‘iguais’.

As implicações de situações de multilingüismo e multiculturalismo para o ensino não fazem parte das discussões de planejamento educacional ou da capacitação de docentes. Pelo contrário, quando se tenta questionar esse assunto, as atitudes são de estranhamento e de desinteresse. Pelos dados recentes que tenho obtido para a presente pesquisa, esta tem sido também a atitude mais comum nos municípios fronteiriços. Mesmo quando há uma abordagem da pluralidade cultural, as sugestões chegam até o respeito à diversidade, não havendo uma atitude concreta de interferência para a transformação social.

A linguagem híbrida, que revela também identidades híbridas, constitui táticas de apropriação do conhecimento, não devendo ser considerada como negativa e fonte de ‘erros’ mas como um ponto de apoio e construção de hipóteses, regras de equivalências ou correspondências. Por isso, não é necessário que uma língua seja abandonada ou esquecida, garantindo as identidades culturais.

b) Culturas incomensuráveis

Como já referido anteriormente, nem sempre há correspondência entre discurso como prática social e prática social como discurso, o que significa que nem sempre o dizer recorta o fazer. Se por um lado, segundo os professores, o aluno “brasiguai” é bem melhor que muitos outros da escola, embora apresente algumas dificuldades iniciais rapidamente superadas, por outro acontecem práticas que contradizem essas afirmações, como veremos na seqüência de análise do excerto a seguir .

⁵⁹ A expressão “linguagem híbrida” está empregada a partir do conceito de hibridismo de Bhabha (1990, 2000) no sentido contrário a “linguagem monolítica, homogênea e imutável”.

Excerto 45 - Entrevista com as professoras

Maria Elena: E assim em relação a esses alunos que vieram do Paraguai/ estudaram no Paraguai e estão na escola/ como é que vocês vêem esse aluno?

Rita: Os alunos do Paraguai/ eu vejo assim/ geralmente eles não têm problema de disciplina/ porque sempre aquela menina da 8.^a ela comenta que lá a disciplina é muito rígida/ mas eles têm dificuldades/ mas devagar eles vão superando/ o que eles aprendem lá/ nós estamos mais à frente/ então eles chegam numa turma/ eles ficam deslocados/ porque eles não têm conhecimento pra acompanhar os outros// mas logo eles recuperam//

Maria Elena. Uma coisa que eu queria perguntar pra vocês// e os alunos que vêm do Paraguai?

Débora: Olha/ eu sempre tive aluno do Paraguai razoável/ agora esse ano eu tô com um aluno na 5.^a série que tá feio/ ele não sabe ler/ ele não sabe escrever/ não sei se ele sempre morou no Paraguai// esse menino não tá conseguindo acompanhar/ não sei se ele não entende o que você fala// por mais que você dá atenção pra ele/ ele não tá conseguindo acompanhar// a escrita dele é horrível/ eu acredito que lá no Paraguai ele já era um aluno fraco/ o conteúdo dele já era fraco lá/ não é porque ele veio do Paraguai//

Rita: Porque a maioria dos alunos do Paraguai são bons né//

Débora: Aqui em questão da matéria que eu trabalho/ os alunos que vêm de lá são melhores que os daqui/ lá eles cobram mais e esse daí é fraquinho/ então eu acredito que lá ele já era fraco/ ou de repente eles fizeram o processo pedagógico/ que ele já tem idade pra 5.^a série e ele não tava na 5.^a série/ ele tá fazendo todas as provas então eu acredito que lá no Paraguai ele não tava na 5.^a série//

Rita: Mas sabe o que eu vou dizer/ ele tem preguiça/ ele tem preguiça//

Débora: É/ ele tem preguiça//

Rita: Sabe/ porque eu vou te falar/ porque tinha um texto pra ler e as questões pra responder/ depois fazer texto né/ e tava tudo na cara// ele não tinha respondido/ eu disse “deixa eu ver sua prova”/ ele tá fazendo as provas e daí eu disse “essa aqui você não vai responder?”/ ele olhou pra mim/ sabe/ com uma carinha de safadinho// “você tem que responder tudo senão você vai voltar pra 4.^a série”/ falei pra ele/ ele escondeu o texto// era só pra ele escrever o texto e ele pegou e deixou em branco pra não ler de novo e era bem facinho/ era só fazer o nome do menino/ não sei o que tava no texto/ e ele não tinha respondido//

Maria Elena: Mas vocês não acham que ele tem dificuldade em compreensão da leitura em português ?

Débora: Mas ele fala perfeito/ ele não fala enrolado//

Maria Elena: Mas eu pedi pra ele ler pra mim porque ele disse que a professora falou que ele lê em espanhol//

Rita: Ah ! então pode ser isso//

Débora: Eu não sei se ele não entende o que a gente fala,/eu não sei//

Rita: Eu imagino/ coitado/ como deve se difícil/ vir lá do Paraguai/ de repente aqui na escola completamente diferente e daí como é que//

Débora: Você pode ver que ele vem com o uniforme lá do Paraguai/ eles usam camisa de manga comprida/ ele vem de uniforme certinho/ de manguinha comprida/ eu percebi isso que ele vem de uniforme do Paraguai//

Maria Elena: E como é que ele é na sala?

Débora: Ele é bem quieto/ nem se mexe/ eu disse pra ele “no Paraguai é igual aqui?” ele fez assim pra mim “lá/ meu Deus do céu!”/ lá a disciplina/ imagina lá se eles falar ou levantar da carteira que nem eles levantam aqui/ eles apanham//

Rita: Não pode/ ele falou assim// “lá você não pode conversar na sala”.

Inicialmente, observando a entrevista acima, percebe-se que as professoras se posicionam como interlocutoras colaborativas, ocupando a maior parte e por mais tempo, os turnos. Assim, vão construindo o retrato do aluno em dois momentos. Primeiro, a generalização do aluno “brasiguai” caracterizado como *razoável, melhores que os daqui*, assim como aconteceu nas entrevistas anteriores realizadas com outros professores da escola. Em seguida, começa a construção em particular de um aluno recém-chegado, Carlos, que chamou a atenção das professoras pelas diferenças em relação aos demais. Este aluno se assemelha aos outros por ser calado, mas se diferencia dos demais: *tá feio, não sabe ler, não sabe escrever, não tá conseguindo acompanhar, a escrita dele é horrível, ele tem preguiça, carinha de safadinho*.

Muitas vezes na escola brasileira as professoras ficam sabendo que um determinado aluno veio do Paraguai porque, como conhecem todos os alunos da escola, percebem a presença de um novo aluno. As dificuldades lingüísticas dos alunos “brasiguaios” apontadas pelos professores só vão aparecer na escrita e/ou na leitura.

Na sala de aula, embora o aluno seja visibilizado em primeiro lugar pela sua linguagem e também por se manter quieto e silencioso – fato atribuído à rígida disciplina nas escolas paraguaias – na oralidade, como pude constatar durante nossas conversas, quase não foi possível perceber diferenças em relação aos

demais alunos. Isto com certeza acontece porque, no Paraguai, os brasileiros procuram manter sua língua de origem. Há que se considerar que em praticamente todo o Alto-Paraná no Paraguai, essencialmente colonizado por brasileiros, estes são a maioria e usam entre si a língua portuguesa, embora a língua alemã também seja utilizada por aqueles que têm esta ascendência.

A interpretação que as professoras fazem inicialmente das atitudes de Carlos, atribuindo sua hesitação na realização das tarefas propostas como preguiça ou mesmo desrespeito, pode ser interpretada de outra maneira, se levarmos em conta que Carlos pode estar tendo dificuldade para compreender o texto escrito em português, língua com que geralmente ele menos teve contato até aquele momento e que, sendo assim, menos conhece. Nas entrevistas tenho ouvido por parte desses alunos sugestões para que, durante as provas, eles possam usar dicionário.

Para dar mais um exemplo, durante uma conversa na casa de um dos alunos, o irmão mais velho contou que havia voltado do Paraguai sem fazer as últimas provas para conclusão do 3.º ano do 2.º grau, sendo agora necessário solicitar aos órgãos competentes no Paraguai autorização para a realização das referidas provas, o que pode se tornar um processo demorado e caro. Eu sugeri que ele poderia fazer as provas aqui no Brasil, num dos projetos de aceleração, já que ele estava querendo fazer o vestibular naquele ano. Ele não gostou da sugestão, dizendo com ênfase que aqui no Brasil ele seria reprovado porque não sabia a língua portuguesa. E isso foi dito num 'excelente português'.

É preciso considerar então que, para os alunos que foram alfabetizados em espanhol, mesmo quando falam português como língua materna, a língua escrita representa uma barreira. Como na fronteira a língua portuguesa e a língua espanhola são consideradas muito parecidas, sendo possível quase sempre a intercompreensão, negligenciam-se as dificuldades dos alunos "brasiguaios" nesse sentido. Principalmente ao escrever, as dificuldades se acentuam e permanecem por um período que varia de aluno para aluno, o que não significa que o aluno não saiba escrever ou ler, mas que ele necessita de

um período para se familiarizar com a construção de hipóteses para a língua portuguesa escrita padrão, a única valorizada pela escola. A observação da professora de que o Carlos “fala certinho, não fala enrolado” pode estar sinalizando que há uma crença na correspondência entre oralidade/escrita.

De acordo com a entrevista anterior, mais uma vez confirma-se o que já foi dito por outras professoras, quanto aos alunos “brasiguaios” serem quietinhos, não terem problema de disciplina. Como reiterado em quase todas as entrevistas realizadas com os alunos e também pais e mães de alunos, o ambiente escolar no Paraguai, pelo menos nas regiões de onde procedem os alunos “brasiguaios” da escola foco deste estudo, é mais formal do que o ambiente na escola brasileira, apresentando uma disciplina rígida, em comparação com a imagem que se tem da escola brasileira. No entanto, o silêncio dos alunos “brasiguaios” com certeza se explica não só pela representação que fazem da escola paraguaia mas principalmente por buscarem uma invisibilização na escola brasileira, já que a linguagem parece ser o lugar mais evidente de visibilização e discriminação.

No excerto 44 acima, pode-se verificar, mais uma vez, que é principalmente através da linguagem que o aluno “brasiguaião” é visibilizado na sala de aula, através das habilidades de escrita e leitura. Já na fala, embora esteja sempre se queixando da discriminação devido às suas práticas lingüísticas, não pude perceber diferenças entre estes e os demais alunos, o que se soma às referências da professora quanto ao fato de que *ele não sabe escrever, ele não sabe ler, a escrita dele é horrível, não tá conseguindo acompanhar;* mas, por outro lado, *ele fala perfeito, ele não fala enrolado.*

Mesmo fazendo esta constatação, é interessante observar como as professoras mudam o posicionamento em relação ao aluno quando, ao chamar a atenção para as suas dificuldades, desencadeia a reflexão por parte das professoras sobre a possibilidade de as dificuldades dele estarem relacionadas a sua escolarização em outra língua que não a portuguesa. Começam então a posicionar-se de maneira completamente diferente do que vinha sendo feito,

surgindo as peculiaridades que diferenciam este aluno dos demais, como a referência ao comportamento e às vestimentas.

Mas, quando se trata de realçar a diferença, principalmente no contexto escolar, o importante é que estas não sejam focalizadas pela ‘falta’, mas pelo que o aluno tem a mais. Dito de outra maneira, não se reforçaria que o aluno ‘não’ sabe ler ou escrever em português, mas se considerariam os ‘erros’ como hipóteses construídas pelo aluno e que, por isso, representam avanços. Eu, por exemplo, que não sei chinês, jamais seria capaz de ‘errar’ em chinês. Além disso, deve-se salientar também que o aluno “brasiguai” leva a vantagem por conhecer outras línguas, o que o coloca num lugar privilegiado em relação aos outros, fato que pode até mesmo ser explorado pela escola, no sentido de que esses conhecimentos lingüísticos sejam estendidos a outros colegas interessados.

Como já havia conversado anteriormente com Carlos, também não havia notado em sua fala quase nenhuma semelhança com o castelhano, a não ser durante a entrevista quando ele trocou *escrevo* por *escrivo*. Como comentou comigo que, quando lia, as professoras diziam a ele que lesse em português e não em espanhol, fiquei curiosa em saber o que esse comentário representava e perguntei se ele e o irmão poderiam ler para mim. Peguei o livro didático adotado pela escola e escolhi um pequeno texto que foi lido pelo aluno como segue:

Leitura de um texto pelo aluno Carlos

“Uma **rapoθa estaβa** com muita fome, foi quando viu uma **parera** cheia de lindos **katfus** de uva, imediatamente começou a dar pulos para ver se **pegaβa** as uvas, mas a latada era muito **alta** e por mais que pulasse a **rapoθa** não as **alkāsou**, **alkāsaβa** – **Estau** verdes, disse com ar de **despreθo dza** ia seguindo o seu caminho quando ouviu um pequeno **ruido**, **pěθãdo** que era uma uva caindo, deu um pulo para a bocanha (abocanhá-la), era apenas uma **foia** e a **rapoθa** foi-se embora **oiãdo** disfarçadamente para os lados, **preciθaβa** ter a **certeθa** de que ninguém percebera que queria as uvas, **tābien** e **asi** as pessoas que não podem ter o que **deθezan**, **fīdzen** que não o **deθezan**.”

Ao construir hipóteses para a escrita em língua portuguesa, com a qual não tem familiaridade, e cumprir a tarefa de ler em voz alta para os colegas e professora, Carlos vai deixando emergir a complexidade.

- a) Realização de [r] vibrante simples inicial e intervocálica onde deveria ocorrer a vibrante múltipla. Conforme Borstel (1991, 1999, 2003) trata-se da influência do uso bilíngüe alemão/português, usada em comunidades de minorias étnicas e de base rural, com motivação social e cultural, isto é, com a finalidade de marcar solidariedade de grupo, bem como para que a identidade construída pelo falante não seja ameaçada nas interlocuções pretendidas, já que em outros contextos não é socialmente prestigiada.
- b) [foia] e [oiãdo] – A vocalização da palatal lateral [j] é geralmente estigmatizada por constituir traço dialetal descontínuo, principalmente na escrita/leitura.
- c) Parecem ter influência basicamente do espanhol a realização da fricativa dental-apical [θ]; a fricativa bilabial [β]; a desnazalização em [estau] e [asi]; a oclusiva dental surda seguida da africada palato alveolar em [dʒa] e [fʃdʒen]; a realização da ápico-dental em final de palavra como em [fʃdʒen], [deθejan] e [tãbien]; a inversão da vocalização em [tãbien];
- d) a realização da consoante lateral alveolar ou dental [l] em trave de sílaba, usada no Sul do país.

Carlos constrói hipóteses para a leitura em voz alta, em língua portuguesa, utilizando-se de traços dialetais rurais, traços do castelhano e traços do alemão, embora na oralidade, conforme gravações em fita cassete, não tenham aparecido as ocorrências influenciadas pelo espanhol, fato também confirmado pelas demais professoras. No entanto, a ausência de traços do espanhol na fala do aluno não garante que na escrita ou na leitura, esses traços não apareçam, ou mesmo que ele seja capaz de entender as leituras que faz dos textos em português.

Concluir que um aluno que tem um domínio da língua portuguesa na oralidade com certeza terá o mesmo domínio nas habilidades de leitura e escrita, encontra apoio na crença de que a escrita é uma simples transposição da oralidade, embora não se possa negar que existam complexas relações entre a oralidade e a escrita. Pesquisas realizadas por Terzi (1999) mostram que as crianças usam o conhecimento da língua oral como apoio para tentar entender o funcionamento da língua escrita. No entanto, para Carlos, estabelecer relações entre oralidade e escrita, significa elaborar hipóteses para a leitura em língua portuguesa, tomando como base seus conhecimentos em língua espanhola, aquela em que ele foi alfabetizado.

No julgamento de valor que a professora faz quanto à 'pureza' lingüística quando diz *ele fala perfeito, não fala enrolado*, fica implícita a idéia de que seria imperfeito qualquer uso lingüístico híbrido. No entanto, na leitura, é possível perceber a atualização da identidade complexa do aluno, onde emergem e se confundem, ao lado da língua portuguesa padrão escrita, traços dialetais descontínuos trazidos da oralidade como em **foia** e **oiando**, traços da língua castelhana e traços da língua alemã.

Voltando à entrevista realizada com Carlos e seu irmão, um fato que me parece digno de menção é que pude perceber que há um uso mais acentuado de traços dialetais descontínuos em suas falas que na fala dos demais alunos como, por exemplo: *...já conhecemo o Glênio e o vizinho/fumo lá no Luís, já fumo..., ...eu já tinha pegado ele (papagaio), eu ponhava, ele pixava mãêêê..., ..nóis peguemo uma vara/ assim/ amarremo uma na outra e ponhemo lá...*

Outro fato que talvez colabore para a compreensão da situação, é que estes alunos, ao retornarem ao Brasil, se instalaram em um assentamento do MST próximo à cidade. Parece-me possível dizer que estes são alunos cuja cultura se distancia mais da cultura da escola. Assim, embora no município haja uma valorização dos traços dialetais rurais, como já dito, no contexto escolar nem todos os traços podem estar tendo o mesmo valor. Os traços dialetais apontados na fala do aluno, na região, estão mais relacionados à classe social

que ao *continuum* rural/urbano, embora este seja um assunto para outra pesquisa.

Por outro lado, para esse aluno, parece estar havendo uma nítida separação entre as práticas sociais orais para a língua portuguesa e as práticas sociais letradas para o espanhol.

Para as professoras, no entanto, as dificuldades de Carlos estão relacionadas à preguiça e ao descaso, já que, segundo elas, o texto não apresentava dificuldade de compreensão e as perguntas relacionadas ao texto eram muito fáceis. Além disso, não se considerou que, para esse aluno, aquelas tarefas aparentemente simples, apresentavam uma grande complexidade e podiam ser extremamente difíceis, não só pelas questões lingüísticas, mas mesmo porque ele poderia não ter familiaridade com o desenvolvimento das atividades que lhe eram solicitadas e que são próprias da escola. Pode até ser que houvesse compreensão do conteúdo do texto, mas poderia estar havendo dificuldade quanto à tarefa a ser executada. Para exemplificar, lembro-me do relato de uma professora com quem conversei em outra escola, que se surpreendera porque um aluno que havia estudado no Paraguai afirmava dizer que não sabia o que era ‘fazer uma redação’ porque não estava habituado a fazer esse tipo de atividade no Paraguai. Por mais que ela explicasse, só depois de algum tempo na escola brasileira é que ele foi compreender como realizar aquele tipo de atividade que, aliás, se constitui numa tipologia textual produzida quase que exclusivamente no âmbito escolar.

Heath (1982) ao realizar uma pesquisa etnográfica em três comunidades étnicas diferentes, mostra que, nos eventos de letramento⁶⁰, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem de/sobre o material escrito. Assim, os padrões de aprendizagem familiares podem ser similares aos escolares, como podem ser conflitantes. Sugere então mudanças nos currículos em relação aos eventos de letramento para que

⁶⁰ Segundo Kleiman (1999: 40), eventos de letramento “são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

possam contemplar os processos de interpretação dos participantes. Questiona também a polaridade oralidade x escrita.

No caso de Carlos, pode estar havendo um duplo desentendimento. Um quanto ao distanciamento da cultura familiar em relação à cultura da escola brasileira, outro com relação a um distanciamento em relação à cultura da escola no Paraguai. Cabe aqui retomar Erickson (1987) e Bortoni-Ricardo (1999), para quem uma pedagogia culturalmente sensível aponta para a necessidade de conscientizar o aluno em relação às diferenças sem, no entanto, ver de maneira negativa o estilo de comunicação das crianças. Além disso, ver uma intervenção como benigna envolve confiança na legitimidade da autoridade e nas boas intenções da pessoa que a exerce (cf. Erickson, 1987).

Uma outra questão que precisa ser levantada é quanto à dificuldade que Carlos poderia estar tendo com relação a sua própria escrita. Como se verificou com relação à leitura, não é possível pressupor que um aluno que fala a língua portuguesa seja capaz de realizar a prática dessa língua na escrita.

Um outro exemplo, apresentado a seguir como “Excerto de uma aula de História” parece-me contribuir para esclarecer como são construídas as identidades “brasiguaias” e como são (in)visibilizadas nesse contexto.

c) A sala de aula

Durante uma aula de 8^a. série, professora, alunos e alunas liam um texto no livro didático em conjunto e em voz alta e, de acordo com as segmentações que a professora considerava importante, ia interrompendo a leitura e pedindo aos alunos que explicassem com suas próprias palavras o que haviam acabado de ler. Em seguida ela completava as explicações que julgava necessárias, considerando sempre o que os alunos já haviam dito. Os procedimentos para essa atividade me pareceram corriqueiros, porque os alunos não encontravam nenhuma dificuldade para colaborar nas explicações do texto lido.

Confesso que, inicialmente, quando todos começaram a ler em voz alta, eu me surpreendi, achando aquela atividade muito estranha para uma 8^a. série. Fiquei

inclusive imaginando que aquela poderia ser uma maneira utilizada para manter todos em silêncio. É preciso considerar que a leitura em voz alta na sala de aula vem sendo reiteradamente criticada. No entanto, a surpresa foi maior quando vi a facilidade com que os alunos voluntários ou indicados desempenhavam a tarefa de discorrer sobre o assunto lido. A explicação que encontro para o engajamento dos alunos nas atividades propostas é que havia um objetivo explícito para aquelas atividades, que não se limitavam à compreensão do assunto estudado, mas ainda se estendia à organização textual e compreensão dos termos e conceitos utilizados pelo autor. Em outras palavras, havia um 'para quê' claramente explícito para aquela atividade.

Posteriormente conversei com a professora sobre esse fato e ela me disse que esta havia sido a melhor maneira encontrada para que os alunos lessem e, conseqüentemente, acompanhassem melhor as explicações e dessem sua opinião sobre os assuntos discutidos, o que contribuía para o aprendizado e o desenvolvimento da consciência crítica. Segundo ela, quando pedia que eles lessem antecipadamente os textos em casa, raramente isto acontecia e a aprendizagem acabava comprometida. Da maneira como estava conduzindo a aula, os alunos iam tomando gosto pela leitura e muitos adquiriam autonomia na aprendizagem.

A professora se preocupava também em expandir as explicações, procurando trazer os fatos históricos distantes tanto temporal quanto espacialmente para correlacioná-los a fatos vivenciados ou mais próximos dos alunos.

O estudo que estavam fazendo naquele momento era sobre a Segunda Guerra Mundial. No fragmento abaixo, a professora estava procurando explicar, entre outros fatos anteriormente lidos e discutidos, o significado do termo 'revanchismo', como um dos fatores que contribuiu para o desencadeamento da Segunda Guerra Mundial. O texto é apresentado conforme transcrito da gravação em fita cassete, sem que eu tenha recorrido ao livro didático, justamente para apresentar a aula como estava sendo desenvolvida no momento, como segue:

Excerto de uma aula de História

Fragmento do texto lido em voz alta por todos os alunos

“O revanchismo francês

Você se lembra que a Alemanha só se tornou um país unificado em 1871 (incompreensível) essa unificação nacional se completou depois que os alemães derrotaram a França na Guerra Franco-Prussiana de 1870 a 1871/ com essa vitória foi doado ao Kaiser/ título do imperador alemão/ (incompreensível) e a França se viu obrigada a entregar a região da Alsácia Lorena/ aí estava a pedra no sapato francês/ a França considerava que a Alsácia Lorena tinha sido roubada pelos alemães/ pior ainda/ a Alsácia era uma região riquíssima em carvão e ferro/ essenciais para a indústria de aço/ os franceses aprendiam uma lição/ revanche/ ou seja/ que a obrigação de todos os patriotas franceses era preparar a França para travar uma guerra contra a Alemanha e retomar a Alsácia Lorena/ pátria/ sangue e vingança/ poderia ser o lema francês.”

Professora: era o que eles divulgavam

Aluno: [tavam preparando o povo pra guerra//

Professora: mais uma vez preparando o povo pra uma vingança/ por que que os paraguaios/ até hoje eles têm raiva dos brasileiros?//

Aluna: [porque eles ganharam a guerra//

Professora: [quem GANHARAM a guerra ?

Aluna: [O Brasil

Professora: [Então/ eles foram prejudicados/ eles foram massacrados com a guerra do Paraguai/ sobrou 800 mil só/ no país no final da guerra/ e entre esses/ dois terços eram velhos/ crianças e mulheres/ só// então essa dor eles conservam até hoje// por quê?/ por que eles conservam até hoje?/ porque eles sofreram na guerra! aqui, oh! Revanche/ desde pequenos foi contado a eles o que aconteceu e eles já foram criados com aquela mágoa no coração, né//

Aluno [aquela vontade de voltar nos dias de guerra//

Professora: [é isso aí mesmo// vamos parar aqui que já está no final da aula e eu quero as respostas//

O que chama a atenção é que, embora a aula se diferencie das demais pelas estratégias de leitura como organização da atividade didática, apresenta todos os papéis e funções bem definidos, seguindo em todos os eventos o padrão canônico de organização IRA: Iniciação, resposta, avaliação, como observa Cazden (1989).

A professora se posiciona como interlocutora principal na interação, orientando os significados na sala de aula. Por seu lado, os alunos se posicionam em consonância com a professora, não havendo discordância por parte de nenhum deles.

Durante essa aula, eu estava sentada perto de Márcia, uma aluna “brasiguiaia”. Quando a professora começou a fazer referência à mágoa dos paraguaios em relação aos brasileiros por causa da guerra do Paraguai, a aluna ficou inquieta, resmungando, e comentou à meia voz, sendo ouvida apenas por aqueles mais próximos: *Eu sabia que ela ia falar isso, eu sabia* e na seqüência continuou resmungando baixinho e dizendo com ar de descontentamento: *não é nada disso, não tem nada a ver.*

O professor muitas vezes não se dá conta dos sentimentos que provoca nos alunos, conforme suas observações ou comparações. Embora ela olhasse para a aluna e também para mim, como a buscar confirmação do que estava dizendo, parece não se ter dado conta do constrangimento/descontentamento da aluna. Acredito que ela estivesse buscando uma explicação para a violência com que os brasileiros estão sendo tratados no Paraguai, acreditando que eu e a aluna também pensássemos da mesma maneira.

Como nos alerta Moita Lopes (2002), é preciso considerar que, mesmo havendo pouca evidência, pode estar havendo por parte do aluno contestação silenciosa em relação à hegemonia discursiva na sala de aula, como realmente aconteceu na interação em análise.

O espaço entre os alunos é um lugar privilegiado para se observarem muitas questões que estão acontecendo e que passam despercebidas pelo professor, mas que podem estar interferindo negativamente na interação em

sala de aula, podendo até mesmo contribuir para que se crie uma resistência por parte do aluno. O que os alunos conversam entre si, mesmo os comentários que fazem em voz baixa podem estar indicando mal entendidos e descontentamentos, ou seja, pode estar ocorrendo um conflito que, se não for percebido, pode levar a conseqüências desastrosas muitas vezes. Mas, como o conflito é intrínseco ao espaço de aprendizagem, pode também ser aproveitado para a reflexão e para que se delineiem outras possibilidades, mesmo porque os alunos estão constantemente interagindo também em outros espaços/tempos, e assim formando múltiplas subjetividades que os tornam diferentes a cada dia.

É importante considerar, nesse caso, que o conhecimento que se tem na fronteira e mesmo veiculado pela imprensa, é justamente o de que os paraguaios conservam os sentimentos de revolta contra os brasileiros desde a Guerra do Paraguai, sendo esta questão usada como argumento para justificar inclusive a expulsão dos brasileiros das terras paraguaias. Mesmo assim, poderia ter sido solicitado à aluna, por exemplo, que falasse sobre sua experiência de vida, dando espaço para que ela trouxesse para aquele contexto os seus saberes. Nesse caso, por exemplo, o conflito poderia ter sido utilizado para criar um Terceiro Espaço (cf. Bhabha, 2000), isto é, um espaço não-oficial, dando oportunidade para que o currículo oficialmente válido, entendido como simples instrumento de transmissão de uma política dominante, cedesse espaço também para o conhecimento que o aluno traz. Assim, poderiam ser contemplados também os saberes trazidos pelos alunos e alunas e que são construídos em seu cotidiano, contribuindo para encurtar a distância entre o mundo que a escola julga necessário ensinar e aquilo que os estudantes já conhecem e o que buscam aprender.

O que me parece é que a professora se posiciona assimetricamente nesse contexto interacional como aquele que ensina e posiciona o aluno como aquele que aprende o que o professor ensinou. Um outro fato que pode ter motivado os comentários da professora é que as alunas estavam sendo posicionadas como brasileiras, ou seja, ao lado daqueles que venceram a Guerra, daqueles que podem resultar do plural de 'eu/professora +

vocês/alunos' = nós brasileiros. No entanto, o desentendimento (cf. Rancière, 1996) entre professora e aluna indica que ela não assume esse posicionamento na interação, isto é, está construindo outras identificações que não aquela esperada.

d) As complexas subjetividades

Naquele momento não pude conversar com Márcia para saber o motivo do seu descontentamento porque ela tinha outras aulas logo após mas, quando tive oportunidade, lembrei-lhe o incidente e perguntei o motivo dela ter-se colocado contra as afirmações da professora na referida aula. Ela procurou esclarecer sua atitude, conforme entrevista realizada com a aluna e outros participantes da pesquisa. Acredito que seria interessante transcrever essa entrevista na íntegra – embora a análise tome como fonte também as demais informações que foram sendo acumuladas em outros momentos com os mesmos alunos e outros alunos “brasiguaios”.

Dessa entrevista participaram os seguintes alunos: Márcia, Gabriel, Elza, Carlos, Paulo. Optei por apresentá-la numa seqüência progressiva, sendo numerada de 1 a 6.

Entrevista com alunos – Excerto 1

Maria Elena. Lembra/ um dia em que eu estava assistindo aula com vocês/ quando a professora comentou sobre a mágoa que os paraguaios têm dos brasileiros/ por causa da Guerra// e você falou baixinho “não é nada disso, não tem nada a ver”?

Márcia: [Porque eu acho assim/ não tem nada a ver/ tem muitos paraguaios/ tipo/ adoram os brasileiros/ tem muitos paraguaios homens que querem casar com brasileira/ então/ sei lá/ não é que existe essa rivalidade/ os brasileiros é que acham isso/ não é bem assim/ tem muitos paraguaios que dizem que não importa o que aconteceu naquele tempo/ agora é outro/ eles querem viver esse momento agora/ eu acho que não é bem assim/ que eles têm aquela raiva dos brasileiros/ eu não concordo com isso//

Maria Elena: [E os brasileiros/

Márcia: [agora os brasileiros/ eles acham que eles guardam alguma mágoa/ os paraguaios/ eu acho assim/ eu digo “eu morava no Paraguai”/ “ah, no Paraguai?”/ eles falam assim tipo esnobando/ isso eu não gosto/ eu acho que não importa se é

paraguaio/ se é argentino/ se é brasileiro/ seja o que seja/ eu acho que tem que querer bem/ não importa//

Maria Elena: [Então você acha que as pessoas aqui elas discriminam de alguma maneira as pessoas que moravam no Paraguai/ mesmo sendo brasileiros ?

Márcia: [Mesmo sendo brasileiros/ eu acho// mesmo comigo/ eu chego em algum lugar/ o pessoal fala “ah/ sei lá/ tam/ tam/ tam”/ não importa se eu morei lá/ se eu morei aqui/ se eu vou morar em outros países/ eu acho que não tem nada a ver// se eu chego num país/ quero morar nesse país/ eu acho que eles têm que aceitar a opinião né/ não importa se eu morei noutros lugares/ eu acho chato isso que eles fazem//

Maria Elena: Você acha que se tivesse morado em outro país que não fosse o Paraguai teria sido diferente?

Márcia: Eu acho que seria a mesma coisa//

Maria Elena: Então você pensa que eles acham que você não seria brasileira/ seria isso ?

Márcia: É/ eu acho assim né/ digamos/ eu morei toda a minha vida no Paraguai/ eu tinha nem dois meses quando eu fui pra lá né/ tipo/ eles me consideram paraguaia mesmo/ e eu acho que/ sei lá/ num gostam mesmo da gente de lá//

Maria Elena: Ah// você acaba sendo vista como paraguaia//

Márcia: [Como paraguaia/ todo mundo me chama paraguaia/ paraguaia eu acho estranho né.//

Maria Elena: Você se sente mais paraguaia ou brasileira?

Márcia: Mais paraguaia.

É interessante observar que, embora os outros alunos estivessem presentes (Carlos, Paulo, Elza), menos o Gabriel que ainda não havia chegado, nenhum tomou o turno para concordar ou discordar.

Pelas suas práticas discursivas, Márcia se posiciona como defensora dos paraguaios e de maneira hostil em relação aos brasileiros. Esta atitude parece se explicar como resposta à estigmatização de que se sente vítima.

Quando eu, provocativamente, perguntei se ela se sentia mais brasileira ou paraguaia, ela respondeu sem hesitar que se sente mais paraguaia. No entanto, também acha estranho e se sente ofendida quando é assim posicionada. É interessante observar que, quando a aluna defende os

paraguaios, dizendo que eles *adoram os brasileiros* ela se refere a *eles* e não a *nós*, não se incluindo entre os mesmos, embora depois se posicione como paraguaia. Quando critica os brasileiros, também não se inclui, dizendo *eles* e nunca *nós*. Esse posicionamento é comum a todos os alunos “brasiguaios” entrevistados. Os traços brasileira/paraguaia coexistem de forma antagônica e contraditória nas mesmas práticas discursivas, evidenciando identidades complexas, contraditórias.

As dimensões espaciais e temporais se tornam também centrais para a construção das identidades da aluna. Para ela fica uma nítida percepção da irreversibilidade do tempo, da impossibilidade de refazer um outro percurso, já que foi para o Paraguai aos 2 meses de idade, como se estivesse dizendo não ter ‘culpa’ desses acontecimentos. Impossível também voltar no tempo e retomar o argumento da guerra entre os dois países no passado, para justificar o momento atual e as atitudes de hostilidade. Nas suas palavras *não importa o que aconteceu naquele tempo, agora é outro, eles querem viver esse momento agora*. No discurso da aluna há também uma representação do espaço com fronteiras difusas e a possibilidade de partilhar diferentes identidades nacionais sem que haja necessidade de fazer pré-escolhas ou mesmo sem que as diferenças sejam utilizadas para excluir, para estigmatizar. Como ela diz *eles falam assim tipo esnobando, isso eu não gosto, eu acho que não importa se é paraguaio, se é argentino, se é brasileiro, seja o que seja, eu acho que tem que querer bem, não importa ...; não importa se eu morei lá, se eu morei aqui, se eu vou morar em outros países, eu acho que não tem nada a ver, se eu chego num país, quero morar nesse país, eu acho que eles têm que aceitar a opinião, né, não importa se eu morei noutros lugares, eu acho chato isso que eles fazem*.

Márcia se constrói no meio de um conflito de discursos. Na impossibilidade de se incluir entre os brasileiros, assume um posicionamento de defesa dos paraguaios, mas também defende a possibilidade de ser uma “cidadã do mundo”, coincidindo seu posicionamento com o daqueles que vêem no mundo pós-moderno a proliferação de identidades e a coexistência da diversidade cultural, não importando em que país se tenha vivido. No entanto, o

posicionamento de ‘cidadão do mundo’ me parece possível apenas para aqueles que, como os grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai, transitam para além das fronteiras, tanto políticas quanto simbólicas. Naquela cidade e na escola brasileira a invisibilidade ainda se faz necessária.

Entrevista com alunos – Excerto 2

Maria Elena: E você/ as pessoas te chamam de paraguaia?/ É?/ E você não se importa?//

Elza: [A hora que eles chamam eu de paraguaia eu não respondo nada/ a hora que eles chamam o meu nome daí eu respondo//

Maria Elena: E é só de paraguaia que eles chamam?

Elza: É xirua/ “vem aqui/ xirua!” (risos) //

Maria Elena: Gabriel/ senta aqui/ E aí/ tudo bem? Os colegas não te chamam mais de paraguaio/ xiru?

Gabriel: [Ah! se chamar/ apanha! (risos)

Maria Elena: Mas/ por que/ Gabriel?

Gabriel: [Tá louco! Xiru é fogo! (risos)

Maria Elena: Você não gosta?

Gabriel: [Não/ eu não gosto não!

Maria Elena: Você nasceu aqui no Brasil/ né?

Gabriel: Sim.

Maria Elena: Por que que vocês não gostam que chama de paraguaio?

Gabriel: Paraguaio/ não. Agora/ xiru!

Maria Elena: Qual que é a diferença?

Gabriel: Xiru é burro// paraguaio também// (risos)

Márcia: [Num fala isso/ Gabriel/ senão você vai apanhar! (tom de brincadeira)

Gabriel: [Vai apanhar de quem/ de você?

Márcia: De mim! [risos]

Gabriel: [Não! Xiru é/ parece que é burro//

Márcia: [É os povos indígenas/
mais/ mais índio mesmo//

Maria Elena: Que significa xiru?

Márcia: [Xiru/ povo indígena//

Maria Elena: Mas me disseram que significa amigo//

Márcia: [Xiru é povo indígena/

Maria Elena: É por isso que vocês não gostam?

(Ninguém responde)

Elza: Eles não me chamam mais .

A impossibilidade de uma identificação com os brasileiros por causa da rejeição que sofrem e a escolha em não se identificar com os paraguaios ou, mais pontualmente, com os *xirus*, levam também à busca da singularização, como ocorre com Elza, que procura uma essência onde ancorar, pelo menos temporariamente, evitando a flutuação de não se identificar nem com um, nem com outro e assim garantir uma invisibilidade no contexto escolar: *a hora que eles chamam eu de paraguaia eu não respondo, a hora que eles chamam o meu nome daí eu respondo.*

Uma outra maneira de garantir a invisibilidade é a agressão explícita, como fala Gabriel: *Ah, se chamar, apanha!*. Parece-me possível falar aqui de uma construção de identidades de gênero. É possível perceber na seqüência acima um padrão de comportamento que reflete um discurso culturalmente construído em torno do que seja masculino e do que seja feminino. O posicionamento de Gabriel mostra uma configuração naturalizada e essencialista da visão hegemônica de masculinidade em nossa sociedade (cf. Moita Lopes, 2002). Enquanto que o aluno admite partir para a agressão para garantir sua invisibilidade, as alunas procuram outros meios como a argumentação, no caso da Márcia e o silenciamento no caso de Elza.

É interessante observar que, quando Márcia fala: *Num fala isso, Gabriel, senão você vai apanhar*, o tom de brincadeira parece indicar que ela não está falando em agressão física, mas está empregando uma forma usada corriqueiramente para reforçar o descontentamento. Quando Gabriel pergunta: *De quem, de*

você?, tanto pode estar querendo significar que é impossível apanhar de uma menina, como também que só mesmo ela poderia querer bater em alguém por falar mau dos paraguaios.

Além de admitir a agressão como forma de garantir a invisibilidade, também pude perceber uma tendência a uma maior resistência por parte dos meninos em buscar estabelecer um distanciamento em relação a uma associação com a experiência de ter morado no Paraguai e a posicionar o paraguaio de maneira preconceituosa como índio, burro, visão etnocentricamente construída na fronteira em relação ao país vizinho, que mereceria uma discussão em sala de aula com a finalidade de desvelar para o aluno como, através das práticas discursivas, são construídos os estereótipos que geram preconceitos e estigmatizações. Evidencia-se assim, a resistência reforçada em identificar-se com os paraguaios, denominados pejorativamente *xirus*.

Já as meninas, tanto se posicionam favoravelmente aos paraguaios como resistem de maneira mais branda à identificação com estes. Aliás, a resistência parece mesmo ser motivada pela construção social, no senso comum, de um estereótipo negativo do paraguaio e que, por terem vivido no país vizinho, se estende aos “brasiguaios”.

Parece-me possível dizer, embora não tenha dados suficientes para esta afirmação, que a rejeição a ‘estranhos’ no município não se limita aos “brasiguaios”, mas a qualquer desconhecido que lá resolva se instalar, sem que tenha laços familiares no local e/ou meio de subsistência para manutenção da família, caracterizando a relação estabelecidos/outsideers (cf. Elias & Scotson, 2000).

Entrevista com alunos - Excerto 3

Maria Elena: Tem alguma coisa de lá que vocês gostavam mais que aqui/ ou não?

Elza: Na escola?

Márcia: [Os amigos//

Elza: [Lá eu tinha verdadeiros amigos no colégio e aqui já não//

Gabriel: [Aqui é tudo falso//

Márcia [É sua amiga agora/ você conta uma coisa pra ela/ ela conta pra outra/ isso é ridículo/ lá não/ lá se a pessoa é sua amiga ela é de confiança//

Elza: [A gente fala “vem aqui em casa”/ “ah/ num posso/ não sei o que”//

Mearia Elena: Lá vocês conviviam mais com brasileiros?

Gabriel: [Vich ! no meu colégio lá só tinha um xiru na minha sala//

Maria Elena: E você/ na sua escola era assim também?//

Márcia: Tudo lá era brasileiro/ só nossas professoras era paraguaia//

Os participantes da interação são unânimes ao posicionar interacionalmente (cf. Wortham, 2001) como leais os amigos com quem conviviam no Paraguai em comparação ao posicionamento de deslealdade em relação aos colegas no Brasil. O insulamento dos brasileiros no país vizinho parece contribuir para a construção de laços de lealdade lá, enquanto a rejeição que sofrem no Brasil reforça o sentimento de deslealdade e revela a dificuldade na readaptação.

Ser ou não aceito no município, integrar-se na sociedade, vai depender também dos laços familiares já existentes antes da ida para o Paraguai, o que faz com que não sejam vistos como ‘estranhos’ ao regressar. Através dos parentes é possível construir uma rede de relações amistosas e acelerar o período de adaptação. Já aqueles que não têm parentes que já viviam anteriormente na cidade, acabam se relacionando inicialmente com outras famílias “brasiguaias”, o que dificulta a integração e reforça o sentimento de rejeição por parte dos antigos moradores. Como na seqüência abaixo, pode-se observar a diferença entre o posicionamento de Márcia e de Gabriel em relação ao círculo de amizades. Vale lembrar que Márcia voltou ao Brasil um ano antes que Gabriel.

Entrevista com alunos - Excerto 4

Márcia: Eu acho estranho aqui/ lá chega no final de semana/ lá a gente se reunia/ ia sair junto/ ia tomar sorvete/ passear/ aqui não/ chega final de semana tá todo mundo em casa/ nenhuma vai na casa da outra/ é diferente/

lá a gente se reunia/ ou ia tomar sorvete/ ou fazia bagunça na casa de uma/ bagunça na casa de outra/ aqui não/ só fica em casa/ eu acho bem estranho/ sabe//

Maria Elena: Você sente falta né/ e os meninos acham assim/ não? Você tem bastante parente né/ E você?

Elza: Lá nós saía muito//

Maria Elena: É? Tinha muitos amigos e aqui não//

Gabriel: [Com o tempo/ eu tenho um monte de amigo né/ eu tô cheio aqui/ Nossa!/ é/ tem os amigos dos parentes né//

Márcia: É bem melhor/ tendo parente aqui//

Outro fator que favorece a adaptação na cidade e contribui para a invisibilidade dos alunos “brasiguaios” na escola é a ascendência alemã ou italiana. É necessário levar em conta que a cidade foi colonizada por esses imigrantes que vieram de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, como já referido. Os alunos “brasiguaios” em sua maioria são de ascendência alemã e/ou italiana, inclusive os 5 alunos que fazem parte dessa interação.

No contexto escolar, por esse motivo, os alunos “brasiguaios” são posicionados como *estabelecidos*, ocupando a mesma posição dos alunos brasileiros com a mesma ascendência. Enquanto no contexto social mais amplo os “brasiguaios”, são vistos como estrangeiros, ou seja, posicionados como *outsiders*, no contexto escolar esse posicionamento se inverte, e eles passam a *estabelecidos* em relação aos alunos que não têm a mesma ascendência e que são, na sua maioria, aqueles que fazem parte de programas sociais e/ou aqueles considerados problemáticos.

Um outro fato a se observar ainda é que, para os alunos “brasiguaios”, há uma consciência do prestígio e desprestígio das diferentes línguas, dependendo do valor atribuído a seus usuários. O guarani, por exemplo, é considerado inútil para o brasileiro. Mas, não há um consenso nesse sentido, sendo que para Márcia, que se mostra mais acessível a uma identificação com os paraguaios, é importante aprender o guarani. Já para Gabriel, que se posiciona claramente contra os paraguaios, é inadmissível o aprendizado do guarani, como segue.

Entrevista com alunos - Excerto 5

Gabriel: Lá a gente num aprende nada//

Márcia: [Depeende da escola! Porque na escola onde eu estudava/ o que eu tô aprendendo na 8.^a série/ na 4.^a/ 5.^a eu já estudava lá//

Gabriel: Eu tava na 5.^a série e nunca aprendi um livro em inglês/ nunca/ lá em vez de pôr inglês põe guarani (risos)//

Márcia: [mas é gostoso!

Maria Elena: Você sabe um pouco de guarani?

Gabriel: Eu me dá vontade de enfiar três tiros na cabeça (risos).

Maria Elena: Por que que você não gosta?

Gabriel: Ah ! Sei lá/ eles queriam ter razão ainda/ tá loco ! O que eu vou fazer com o guarani/ o que um brasileiro lá vai querer com guarani?

Márcia: Se o pessoal começa a falar mal de você/ e você num entende nada/ você vai dar risada achando que eles tão contando piada//

Gabriel: [mas tem que ter um motivo pra falar ma//.

Márcia: [mas/ se tivesse?

Maria Elena: [Mesmo pra conversar com as pessoas lá precisa saber o guarani?

Márcia: [Não/ não precisa porque a maioria dos paraguaios lá entendem o português//

Gabriel: Eles entendem só que não falam muito bem/ tinha um amigo do meu irmão que estudava comigo/ a mãe dele era brasileira/ o pai dele era *xiru*, ele falava brasileiro/português/ guarani e castelhano//

Maria Elena: Mas vocês não acham vantajoso/ quanto mais língua melhor?

Márcia: Melhor/ eu falo o português/ sei falar alemão/ falo o espanhol/ sei falar guarani e tô estudando inglês//

Gabriel: [em guarani a única coisa que sei é cantar parabéns/ mas não me peça pra cantar// (risos)

Um outro fato que deve ser pontuado é a diferença de posicionamento das meninas e dos meninos no grupo focalizado na escola foco do estudo, em relação ao aprendizado de línguas estrangeiras. As meninas se posicionam quase sempre positivamente, ou pelo menos não rejeitam a idéia de maneira

ostensiva, mesmo em relação àquela sem prestígio no Brasil, como o guarani. Já os meninos, são veementes em rejeitar o aprendizado dessa língua, o que parece indicar uma diferença de gênero. Vale lembrar aqui Rajagopalan (2003), segundo quem às línguas de menor prestígio resta a qualificação de ‘exóticas’ ou ‘dialeto’, não despertando interesse.

Entre os alunos “brasiguaios” e mesmo entre os pais que foram entrevistados, havia sempre o comentário de que não aprendiam o guarani porque era uma língua muito difícil, o que pode estar significando, na realidade, uma resistência subjacente para seu aprendizado. Não se pode esquecer também que, geralmente, ela era aprendida no Paraguai apenas na escola, o que pode estar sendo insuficiente para seu aprendizado. Mas, fica claro também, que ninguém espera ‘subir na vida’ com o aprendizado do guarani, embora para quem vive no Paraguai como estrangeiro, o aprendizado desta língua possa facilitar o acesso a diferentes contextos sociais. Para os “brasiguaios” que retornaram e que querem se invisibilizar, a opção é por esquecer a língua guarani ou negar que a conhecem.

Para as meninas, por outro lado, a perspectiva do aprendizado de línguas, que significa também uma “redefinição cultural” (cf. Rajagopalan, 2003: 70), parece indicar mais uma possibilidade de se transformarem em “*cidadãs do mundo*” (aspas do autor), com maiores possibilidades de interagirem com pessoas de outras culturas, com outros modos de agir e de pensar.

Ainda de conformidade com o autor, “um falante multilíngüe é algo em estado permanente de mutação” (p. 69), o que parece não ser levado em conta pelos professores. Embora estes de um modo geral afirmem que os alunos “brasiguaios” da escola não apresentam dificuldades para o aprendizado da língua portuguesa, no discurso desses alunos há uma contradição em relação a essa asserção.

Entrevista com alunos - Excerto 6

Paulo: Eu tinha aprendido tudo lá/ aí tinha que vir pra cá/ lá tinha que fazer tarefa/ sabia fazer tudo// Agora tá tudo mais difícil//

Maria Elena: Agora tá tudo mais difícil/ mas isso passa/ pergunta pro Gabriel/ pra Márcia. pra Elza//

Paulo: [Como na minha sala/ pra eles já/ num sei porque eu sou menino ou que né/ num sei/ mas com ele não/ eles dão risadas por qualquer coisa assim (referindo-se ao irmão Carlos que está na 5.^a série)/ quando eu lia né/ eles não davam risadas porque eu puxava bem pro português/ ele é meio/ meio espanhol assim/ eles dão risada// (risos). Daí né/ num sei se é porque ele é piá//

Maria Elena: Você fica bravo quando eles dão risada? Não? Não liga? (o aluno responde negativamente apenas com acenos de cabeça)

Gabriel: O E é Y é estranho//

Maria Elena: Logo/ logo/ pega o jeito/ não é ?

Elza: [Tem um ou outro que sempre ajuda né//

Márcia: [Quando eu vim pro Brasil eu tive que aprender sozinha//

Maria Elena: Os colegas nunca criticaram você assim/ o jeito de falar?

Márcia: No começo sim/ no começo “ah/ num é assim/ parece paraguaia!”/ aí me dava uma raiva “mas eu num sei!”//

Gabriel: [a professora né/ no primeiro dia de aula eu tive que ficar lendo né/ eu fui lendo né// Deus o livre! umas palavras erradas lá devagarinho né// “eh! num sei o que/ nunca leu não? ” Ah! eu descasquei// “eu vim do Paraguai/ vai lá embaixo vê”/ nossa ! mas dá um esgaaaano! (risos)/ nem vê a gente e já tá criticando ainda//

Márcia: É/ eles começavam a dar risada/ “ah! tá parecendo paraguaia/ tá falando tudo errado”/ era bem assim/ sabe/ eu aprendi/ hoje é diferente/ o ano que vem vão tá bonzinho/ eles (referindo aos dois irmãos, Paulo e Carlos) (risos)

Gabriel: Ano que vem vai tá tirando sarro dos outros// (risos)

Aos poucos cada um vai trazendo em suas narrativas, outras vozes para afirmar as identidades às quais se opõem, evidenciando, mais uma vez, a característica multivocal (cf. Moita Lopes, 2002) das narrativas. As dificuldades do aluno são interpretadas como pouca familiaridade com a leitura, sem considerar também a dificuldade de decodificação em uma língua escrita praticamente desconhecida para o aluno.

É interessante observar ainda que, nas práticas discursivas dos alunos, em momento algum aparece a denominação “brasiguai”, o que me parece

possível interpretar como uma maneira de fugir ao estereótipo do “brasiguaiio” rejeitado pela comunidade em geral.

Mais uma vez evidencia-se que a maior visibilidade dos alunos acontece pela linguagem, tanto em relação aos olhares dos professores como em relação aos colegas. Evidencia-se também o estereótipo negativo do aluno “brasiguaiio”, quando a professora pergunta se ele nunca leu, considerando que suas dificuldades estão relacionadas à pouca familiaridade com a leitura. Na realidade, para os alunos “brasiguaios” a língua portuguesa escrita, modalidade valorizada pela escola, é justamente a que menos conhecem, já que foram alfabetizados em espanhol.

Assim, como o aluno é visibilizado pela sua linguagem, é justamente a linguagem que ele procura modificar rapidamente para se invisibilizar, uma vez que fisicamente se identifica com a maioria dos alunos da escola, ou seja, com os *estabelecidos*. Construir outras identidades, então, atende aos interesses de invisibilização e também à adesão ao grupo de maior prestígio na escola.

O que emerge do olhar do “brasiguaiio” sobre si é a complexidade, a mutação e a dificuldade de traçar linhas de fronteira de uma identidade homogênea, com características partilhadas por todos. Tanto no contexto social mais amplo quanto no escolar, portanto, a luta é pela invisibilidade, buscada através da identificação com o brasileiro, mas com o brasileiro de ascendência européia (leia-se alemã e/ou italiana) e de origem rural.

Considerações finais

Desfeitos os nós... atando as pontas

Buscando responder a pergunta de pesquisa: Como são construídas as identidades “brasiguaias” e como são (in)visibilizadas no contexto escolar e no contexto social mais amplo, duas construções se evidenciam.

a) Uma identidade “brasiguaias” construída e filtrada pelos olhares do Outro e, simultaneamente, construída também pelos próprios “brasiguaios” enquanto estratégias agonísticas de um grupo, tanto com o objetivo de reivindicar seus direitos de cidadãos no Paraguai e no Brasil quanto para, colocando-se como um grupo étnico de fronteiras definidas mas sem território, fazer ecoar suas vozes nas esferas internacionais, no sentido de denunciar o não-reconhecimento dos direitos de cidadania do grupo. Essas construções estabelecem uma essência de um grupo como tendo características comuns, partilhadas e imutáveis, objetivando sempre atender aos interesses e às ideologias de uns e de outros.

Posteriormente, vários segmentos sociais como a mídia impressa e *on-line* e as instituições, entre elas a escola, se apropriaram dessa identidade una e a reforçaram através das suas práticas discursivas, muitas vezes despertando a hostilidade em relação à volta em massa desses brasileiros que, expatriados de sua própria pátria, novamente estão sendo expatriados de uma pátria que pretendiam adotiva. Nessa perspectiva, uma identidade “brasiguaias” representa um estigma que os chamados “brasiguaios” buscam apagar para se (re)adaptarem e se (re)integram à vida nacional.

Paradoxalmente, uma construção que tinha nos seus primórdios a finalidade de servir aos próprios “brasiguaios” para reivindicar os direitos a uma pátria, acabou servindo também para que, através da sua apropriação por parte daqueles que têm o poder, sejam impelidos a reiniciar novas caminhadas de passos perdidos.

Assim sendo, não é possível localizar nas práticas discursivas institucionais qualquer verbalização que comprove, num determinado momento histórico, as manobras tanto do governo do Brasil para incentivar a entrada de brasileiros no Paraguai – e assim, de um lado, desviar a atenção daqueles que estavam sendo expulsos da terra pelos processos de tecnologização da agricultura com a finalidade de exportação e, conseqüentemente adiar as reivindicações por terra no Brasil, retardando a Reforma Agrária e, de outro, com a presença maciça de brasileiros no país vizinho, garantir a realização dos projetos em parceria – bem como as manobras do governo do Paraguai atendendo a seus próprios interesses, no sentido de incentivar e/ou “fechar os olhos” para a ocupação passiva de suas férteis terras, fato inusitado em outras partes do mundo.

Após a concretização dos projetos almejados, da mesma maneira silenciosa, mudam-se as “regras do jogo” e, através de novas medidas políticas também invisíveis, procura-se novamente “fechar os olhos” para os problemas criados em nome do progresso para poucos e marginalização das minorias. Assim, as políticas invisíveis não estão inscritas nas práticas discursivas, mas nas estratégias hegemônicas que escrevem suas leis nos corpos, imprimindo seu texto no grande livro-mundo.

No final, apenas os próprios “brasiguaios” acabam se culpando ou sendo considerados “culpados” por terem sido duplamente expropriados. Num total desconhecimento e simplificando a complexidade que envolve a construção das identidades “brasiguaias”, o que se ouve com freqüência na fronteira é o seguinte: “Eles foram para o Paraguai porque quiseram, agora é problema deles”. Assim, se escondem as questões políticas, sociais e históricas que a denominação recobre, apagando-se sua construção simbólica e ideológica e facilitando a geração do estigma e do preconceito.

Para o contexto escolar, a construção dessa identidade essencialista tem suas influências, concretizada, por exemplo, na recusa das demais escolas do município em foco em receber esses alunos.

A escola, muitas vezes se posicionando enquanto reprodutora ou matriz da disjunção entre o mundo do conhecimento objetivo, científico – o mundo dos objetos – e o mundo intuitivo, reflexivo – o mundo dos sujeitos – lembrando aqui Morin (1994) ao referir-se a visão determinista de Descartes – toma como ponto de partida uma prática que visa transmitir um saber, ignorando a perspectiva do Outro, ou seja, nega a subjetividade do aluno. Esta atitude significa a busca da essência, do Uno, em que delimita “o aluno” ou o “brasiguaiio” dentro de fronteiras que excluem outras possibilidades, sem mesmo considerar a complexidade que essas denominações recobrem.

Tomando-se a linguagem como um sistema homogêneo, em que se busca o “puro”, automaticamente influencia-se uma determinada atitude em relação às práticas lingüísticas do aluno “brasiguaiio”, contribuindo para a exclusão e a rejeição. Da mesma forma, a concepção de sujeito e de identidades essencialistas permite que se construa um estereótipo do aluno “brasiguaiio”, caracterizado pela falta, pela deficiência, pela incompetência.

b) Mas, como uma construção, a (in)visibilização dessa identidade essencialista pode também ser desconstruída. Na escola em foco, por exemplo, embora também as contradições e dissensões estejam presentes – como, aliás, em quaisquer outros segmentos sociais – o acolhimento dado a todos os alunos e em particular ao aluno “brasiguaiio”, descortina novas possibilidades para, ao se traçarem linhas de fuga (Deleuze, 1992), possibilitar o surgimento de um “entre-lugar”, o Terceiro Espaço (Bhabha, 2001) e, conseqüentemente, a apropriação (Certeau, 2001) de novos poderes e novos saberes por parte dos professores e professoras, alunos e alunas, engendrando a cada instante a construção de novas subjetividades.

Assim, uma abordagem a partir dos olhares para si permite trazer à tona a complexidade que subjaz à denominação “brasiguaiio”, ampliando as possibilidades para a análise de estados híbridos, o que contribui para que se

arquitetam novos poderes e novos saberes. Em outras palavras, torna-se possível aproveitar os momentos de suspensão, quando se abrem brechas para a insubmissão ao controle, fazendo da escola contexto para criar novos espaços/tempos com condição de possibilidades para novos acontecimentos, *acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisas que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é esse momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar* (Deleuze, 1992: 218)

São então as identidades complexas, fragmentadas e contraditórias, sempre em fluxo, que emergem das práticas discursivas dos próprios “brasiguaios”, que possibilitam a percepção de um processo sempre em construção, trazendo à tona toda a instabilidade, a fragmentação, a complexidade que subjazem à denominação “brasiguaião”, condizentes com uma perspectiva não- essencialista.

Considerando que as identidades são socioconstruídas nas interações através das práticas discursivas, a (in)visibilização das identidades “brasiguaias” se processam tanto no contexto social mais amplo, quando no contexto escolar.

No contexto social mais amplo, essas identidades são visibilizadas principalmente pela linguagem midiática que, embora tenha como principal objetivo a informação veiculada de maneira neutra, não se pode negar que também constrói e (de)forma opiniões. Essas construções têm influência também no contexto escolar.

Já no contexto escolar, são visibilizadas principalmente pelas práticas lingüísticas, basicamente na escrita e na leitura.

Na oralidade, por outro lado, as diferenças se diluem, porque na fala dos alunos participantes desta pesquisa não foi notada quase nenhuma diferença em relação aos demais alunos, embora muitos façam referência às críticas que sofrem quanto ao seu modo de falar. Isto se deve ao fato de outros alunos da escola, assim como os “brasiguaios”, terem a mesma origem rural. Mesmo aqueles que vivem na zona urbana, não se diferenciam dos demais devido às características rurais do município. Parece-me ser possível afirmar que, pelo fato de o município ter como principal atividade econômica a agricultura e a pecuária, os valores simbólicos inerentes a estas atividades são cultuados e buscados como forma de

identificação com o grupo de maior prestígio, embora esteja consciente de que se faz necessária uma investigação mais apurada nesse sentido que, no entanto, foge ao escopo do presente trabalho.

Para invisibilizarem as identidades “brasiguaias” que, numa perspectiva essencialista, representam a identificação com o fracasso escolar e a estigmatização, os alunos procuram apagar as marcas lingüísticas que os identificam. No entanto, esta não é uma tarefa fácil porque, mesmo os pais, que vivenciam com os filhos a complicada situação escolar, partilham da mesma visão homogeneizante em relação aos filhos, e até mesmo tomam a atitude de solicitar à escola que o filho repita a série já cursada, acreditando que só assim serão capazes de acompanhar o ensino no Brasil. Na escola em foco, por exemplo, geralmente há a necessidade de convencer os pais a aceitarem as normas no sentido de não fazerem seus filhos retornarem para as séries anteriores àquelas já cursadas no Paraguai.

A escola, então, tem um papel fundamental na formação das identidades, por representar geralmente o primeiro espaço social em que a criança tem a oportunidade de ter contato com outros modos de vida diferentes daquele homogeneizante da família. Assim, dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes “na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária” (Moita Lopes, 2001: 16).

É importante ressaltar, portanto, que a busca da invisibilidade pelo apagamento da complexidade lingüística, no contexto social mais amplo e principalmente no contexto escolar, evidencia a crença no mito do monolingüismo. Embora a escola foco do estudo tenha uma prática próxima à pedagogia culturalmente sensível, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido da co-construção das subjetividades no sentido de contribuir para novas ‘leituras’ e ‘escrituras’ no grande livro-texto que é o mundo.

Considerando o papel da escola na construção das identidades e considerando também a importância da invisibilização das identidades “brasiguaias”, tanto na escola como no contexto social mais amplo, torna-se para mim ainda mais

relevante a indagação sobre o meu papel enquanto pesquisadora, principalmente porque, na realidade, no momento em que os coloquei em foco, acabei trazendo para a cena justamente o que aqueles alunos evitam, ou seja, lhes dei maior visibilidade. Tornei-me responsável, a partir de então, não apenas pelo que falo, mas também pelo que silencio.

Quando me aproximei da direção da escola, dos professores, supervisores e demais funcionários, e também quando me aproximei de alunos e pais e coloquei os objetivos da minha pesquisa, com a intenção de que participassem comigo nas minhas investigações, pude perceber que havia sempre uma expectativa em relação ao meu trabalho no sentido de que pudesse contribuir de alguma maneira tanto para a melhoria do ensino na escola quanto para a vida escolar dos próprios filhos e dos próprios alunos. Houve até mesmo interesse por parte dos entrevistados, com a possibilidade da presente pesquisa se transformar em documento. Dessa maneira, volto novamente à questão já mencionada de que toda pesquisa é situada e que, por isso, é impossível desvincular pesquisador e participantes, pelas implicações políticas, sociais e históricas inerentes a toda pesquisa.

O comprometimento do pesquisador já se faz notar desde a escolha do grupo a participar da pesquisa até a escolha da abordagem teórica para guiar o olhar. Retomando Agar (1980/1996), também acredito que não existe uma janela aberta para o interior dos indivíduos mas, as narrativas dos participantes podem funcionar como janelas, permitindo que as interpretações sejam realizadas a partir das práticas discursivas e das práticas cotidianas. No entanto, passaram também pelo crivo da minha 'janela', ou seja, foram filtradas pelo meu olhar. Assim, mesmo que os participantes da pesquisa tenham opinado sobre o andamento da pesquisa, isto não representa uma influência significativa no sentido de mudar o foco da análise. Enquanto pesquisadora, então, enfrentei sempre uma terrível incerteza, se pensarmos que as minhas ações e as ações conjuntas entram num complexo de inter-retroações que as fazem derivar, desviar e, por vezes, inverter seu sentido.

Algumas questões que foram surgindo durante a geração de registros despertaram em mim sentimentos contraditórios me fazendo ver que, conforme as palavras de Ely *et alii* (1991), “somos os primeiros instrumentos, mas não somos frios, instrumentos automatizados. Como seres humanos com entusiasmo e sentimento, nossa pulsação ressoa com a batida do coração dos participantes da pesquisa”. Fazendo uma retrospectiva, principalmente por abordar o cotidiano escolar, lugar onde se esconde um jogo de fabricações de múltiplos e complexos processos educativos conflitantes e em que a minha atitude de ‘erguer o véu’ sob o qual os alunos “brasiguaios” buscam a invisibilidade, é que procurarei questionar minha posição de pesquisadora.

Uma das questões que inicialmente me levou à reflexão foi exatamente perceber que, embora a escola tenha aberto generosamente suas portas para minha entrada, meus sentimentos foram contraditórios, oscilando entre o me sentir integrada, fazendo parte do contexto, e outras vezes me sentindo invasora. Em alguns momentos me senti realmente uma intrusa, como, por exemplo quando, durante uma festividade no colégio, estava filmando o evento e uma professora, em tom de brincadeira, se dirigiu a mim nos seguintes termos; “tá espionando a gente, né!”. Embora a observação tenha sido feita de maneira extremamente gentil, não deixa de ser uma verdade. Essa manifestação me levou a refletir sobre o meu papel naquele contexto e a minha responsabilidade ao envolver o grupo numa pesquisa que atendia principalmente aos meus interesses.

Em alguns momentos me vi prazerosamente envolvida no torvelinho do cotidiano escolar, sendo arrastada para o centro, para a participação nas atividades diárias, sendo inclusive convidada pelos alunos para participar de trabalhos em grupo. Cheguei mesmo a conduzir uma apresentação de trabalhos na ausência da professora que se afastou por motivos de saúde, quando eu estava fazendo as observações em sala de aula e a professora considerou que seria melhor não haver interrupção em minhas observações, o que para mim foi gratificante.

Em outros momentos de descoberta e entusiasmo, se por um lado me vi enredada de surpresa nas artes de fazer da sala de aula, por outro me senti recompensada por constatar que, no fazer cotidiano daquela escola havia espaço

não só para o conhecimento institucionalmente autorizado, mas também se levava em conta o conhecimento das práticas, ou seja, buscava-se ligar prática e teoria. Para exemplificar, relato um acontecimento ocorrido em uma das aulas.

Os alunos estavam desenvolvendo, em grupo, um estudo sobre métodos contraceptivos. Várias eram as fontes de informação, inclusive entrevistas com médicos e funcionários dos centros de saúde. Durante as discussões em sala de aula, em que a professora buscava auxiliá-los nas dúvidas que ainda restavam antes da apresentação dos trabalhos pelos alunos, surgiu a dúvida de uma aluna que me pareceu motivada por comentários ouvidos em casa, já que ela mencionou contradições entre as opiniões ouvidas em conversas entre vizinhas. Tratava-se de saber se durante o período de amamentação a mulher menstruava e também se podia engravidar. Como a professora não sabia a resposta e no material utilizado por eles para a realização da pesquisa também não havia menção a este caso, professora e alunos/alunas se voltaram todos ao mesmo tempo para mim, na expectativa de que eu tivesse a resposta. É claro que me surpreendi, mas ao mesmo tempo fiquei sensibilizada por poder partilhar minhas experiências de vida.

O exemplo mostra que a maneira como eu era posicionada ao longo do período em que estive na escola oscilava entre a posição de pesquisadora e a posição de mulher, e assim poderia contribuir para a construção do conhecimento.

Acredito que a expectativa em relação ao meu conhecimento se devia ao fato de que eu era ali a única que já tivera a experiência de ter filhos. Diante de todos aqueles olhares, aquela era para mim uma situação inusitada e na qual não me sentia à vontade, já que até aquele momento eu acreditava ingenuamente que estava conseguindo me tornar o menos visível possível. Naquele contexto, falar em público e para adolescentes sobre o assunto em pauta representava tabu para mim, tornando-se uma situação constrangedora, embora também prazerosa por me sentir solicitada a ajudar e mais ainda, por perceber que naquele momento eu era interpelada enquanto leiga. Isto é, havia espaço naquela aula também para um saber não-oficial, com base na experiência vivenciada, com base no senso comum.

Aqui me parece elucidador lembrar Rajagopalan (2003: 15) que, embora seus comentários se referissem em particular ao modelo de ciência que tem norteado a lingüística, me parecem cabíveis estendê-los para o modelo que tem norteado também o saber científico na grande maioria das escolas, ou seja, “uma ciência que prefere trabalhar à revelia das possíveis conseqüências do seu trabalho para o mundo e para as pessoas de carne e osso que nela habitam”. Refletindo sobre o contexto escolar, parece-me de primordial importância considerar prática e teoria como uma unidade, sem a dicotomização sujeito/objeto e sem a crença numa verdade absoluta, inquestionável.

Rememorando o momento da geração dos registros e relendo as notas de campo, percebo que, no contexto escolar, eu estava sendo posicionada interacionalmente (cf. Wortham, 2001) de duas maneiras: enquanto pesquisadora em alguns momentos e enquanto Maria Elena em outros. Estes também eram os posicionamentos que eu assumia.

Em alguns momentos os alunos me posicionavam como pesquisador que, por esse motivo, deve saber tudo. O interessante é que, quando eles me convidavam para fazer parte dos grupos durante realizações de atividades propostas pelos professores, primeiramente se dirigiam a mim como alguém capaz de resolver facilmente todas as questões, expectativa logo frustrada, já que para mim também era necessário recorrer às fontes de pesquisa disponíveis, havendo de minha parte também muitas dúvidas quanto às respostas adequadas. Esses momentos me pareceram importantes para desmitificar a figura de um pesquisador e também para mostrar que eles também eram capazes de resolver as atividades, muitas vezes melhor que eu, o que lhes proporcionava elevação da auto-estima. Um fato interessante que aconteceu, acredito que motivado pela proximidade com os alunos, foi que vários começaram a me trazer cadernos com seus textos, como poemas, trovas, etc., escritos em casa e que não faziam parte das atividades escolares, desconfirmando a crença tão arraigada na escola de que o aluno não gosta de escrever. Acredito que isto se dava justamente porque não me viam o tempo todo como representante da escola enquanto saber institucionalizado.

Os alunos “brasiguaios” em particular, me posicionavam como alguém que de certa forma poderia ajudá-los diretamente nas suas dificuldades, embora eu procurasse explicar os limites da minha pesquisa. Esta era uma expectativa que também não se concretizava na sua totalidade, embora alguns comentários de alunos “brasiguaios” também apontassem para uma re-significação da subjetividade, no sentido de transformar uma posição passiva em positiva e assertiva, como segue:

Márcia: É, eles começavam a dar risada, né, “ah, tá parecendo paraguaia, tá falando tudo errado”, era bem assim, sabe, eu aprendi, hoje é diferente, o ano que vem vão tá bonzinho, eles (referindo-se ao Carlos e Paulo, irmãos recentemente vindos do Paraguai).[] Você tá ajudando bastante a gente, como você fala tá ajudando bastante a gente [...] eu falo português, sei falar alemão, falo espanhol, sei falar guarani e tô estudando inglês!

Geralmente, saber mais de uma língua representa prestígio quando os falantes dessa língua também têm prestígio em determinado contexto. No entanto, considerar o conhecimento do espanhol fronteiriço e do guarani como fontes de prestígio, contrariamente a todas as evidências na fronteira, sinaliza que houve uma re-significação na auto-representação de Márcia. Contrariamente à busca da invisibilidade para garantir a reintegração, seu posicionamento peculiar lhe dá visibilidade, mas uma visibilidade em que se anula o par totalizante de um sistema binário excludente.

Por outro lado, é compreensível que o aluno também se posicione com desconfiança em relação a alguém que resolve, sem que ele tenha muita escolha, envolvê-lo em uma pesquisa. Embora eu tenha tido sempre o cuidado de inicialmente explicar para todos os objetivos da minha pesquisa, e também o cuidado de sempre perguntar se o aluno estava disposto a participar, acredito que nem sempre ficava muito claro o que realmente pretendia realizar. Num momento em que, após gravar uma aula, eu perguntei aos alunos se eles ainda teriam alguma pergunta para fazer, um deles perguntou : *E agora, o que a senhora vai pesquisar aí nessa fita?* Resposta difícil para resumir em poucas palavras e que, espero, talvez tenha sido pelo menos parcialmente compreendida ao longo do tempo em que estive na escola. No entanto, revela uma atitude que me posiciona com desconfiança.

Quanto à escola, a representação (Wortham, 2001; Sarup, 1996) que construíam para mim é que, por ser pesquisadora, poderia contribuir para a solução dos problemas educacionais que vão surgindo no cotidiano escolar, parecendo haver uma expectativa de que eu tivesse idéias melhores e inéditas, o que não é verdade. Mas, acredito que partilhar opiniões leva a reflexões, contribuindo para que muitas questões que pareciam obscuras e insolúveis, se tornassem mais claras e se vislumbrassem soluções viáveis.

Assim, procurei de tempos em tempos manter um diálogo⁶¹ com os professores e orientadores, aproveitando os entre-lugares no tão atribulado cotidiano escolar, para estar compartilhando os ‘achados’ da pesquisa e também para refletirmos conjuntamente sobre questões que pareciam relevantes para o momento como, por exemplo: a) discussão do texto, previamente lido, “Transformação e sucesso escolar: a política e cultura do êxito educacional” de Frederick Erickson, tradução provisória de Stella Maris Bortoni-UnB; aproveitei esse momento também para apresentar os resultados de minha pesquisa (Pires Santos, 1999) sobre os fatores comprometedores para o sucesso escolar dos alunos “brasiguaios” nas escolas públicas de Foz do Iguaçu; b) conversas sobre “Educação diferenciada – culturalmente sensível e de qualidade” em que tomei como base o texto “Practice into Theory into Practice: Culturally Relevant Pedagogy for Students We Have Marginalized and Normalized” de A. Barry Osborne. c) sugestões para a confecção de um Jornal Mural, em que me apoiei no texto “Para ler e fazer o jornal na sala de aula” de Maria Alice Faria e Juvenal Zanchetta Jr.; d) Reflexões sobre o andamento da presente pesquisa até aquele momento; e) conversas informais, sempre que solicitada, com as supervisoras da escola, sobre as mais variadas questões pedagógicas ; f) sugestões sobre práticas de leitura e escrita em sala de aula, tomando como base o livro “Técnicas de Redação. O que é preciso saber para bem escrever” de Lucília H. do Carmo Garcez.

Além desses rápidos e esporádicos encontros, uma solicitação constante, principalmente por parte dos professores, é de que lhes fosse dado um retorno

⁶¹ Para todos os diálogos que realizamos – professores, diretor, supervisoras e eu – contei com as valiosas sugestões da orientadora da tese, embora todas as falhas que porventura tenham ocorrido sejam de minha inteira responsabilidade.

dos resultados da presente pesquisa, o que na presente data foi parcialmente atendido, com a apresentação de uma cópia da presente tese em fase de refacção, em 27/04/2004, para que as sugestões fossem incorporadas ao texto final. Até o momento estou aguardando um retorno.

Por todas essas colocações posso afirmar que, no cotidiano escolar, em que se entrelaçam diferentes culturas, o difícil é justamente convencer aqueles que realizam suas práticas cotidianas de que fazem coisas importantes. A impressão que se tem é que só são considerados importantes os grandes projetos, aquelas atividades, muitas vezes esporádicas, que fogem à rotina, considerando-se menor o que se faz no dia a dia porque “todo mundo faz”. Uma das intenções é justamente ‘desvelar’ as práticas cotidianas para trazer à luz a importância das pequenas ações que tecem as intrincadas redes de relações cotidianas – e nas quais estamos todos enredados – em que se constrói o conhecimento.

Aqui me parece importante lembrar Souza (a sair) quando tece comentários sobre a crença de que o ‘bom’ professor é apenas aquele que sabe, que faz, que ensina. Pelo contrário, o professor deve ser aquele que permite a contingência, que busca contaminar.

Ainda para Souza (*op. cit.*), é impossível a existência de projetos coerentes e estáveis, sem que haja ‘incêndios’, sem que haja conflitos. Por isso, a coerência é uma ilusão. Por outro lado, a incoerência é a necessidade constante de reavaliar, recontextualizar e ressignificar nossas ações sem que signifique ecletismo, ou seja, não é um ‘vale-tudo’ porque se parte sempre de determinados valores hoje, que podem não ser os mesmos de amanhã. O que fazemos ou dizemos vai sendo traduzido (cf. Bhabha, 1990, 2000, 2001) de maneira diferente, dependendo do que veio antes e do que vem depois. Então, o que fazemos, aluno e professor, é traduzir através da contaminação. As propostas educacionais, por isso, devem ser (re)significadas, (re)contextualizadas, (re)programadas e (re)formadas constantemente. Assim, estaremos contaminando.

Abordar o cotidiano escolar, em particular aquele em que são incluídos os alunos “brasiguaios”, é desvelar como se dão e são criadas, através das táticas do homem ordinário, as artes de fazer, com suas diferenças e lógicas próprias,

elementos de potencial transformação. Embora as estatísticas amplamente divulgadas apontem para o fracasso do sistema educacional brasileiro, pude perceber como, nas encruzilhadas e nas margens, vão sendo utilizados os entrelugares para transformar os desafios em novas possibilidades, novas subjetividades a cada instante. Nesse processo, há também a procura por um interlocutor com o qual possam partilhar as múltiplas alternativas “fabricadas” por quem vive e sofre o cotidiano escolar. Indo para além das respostas prontas, trata-se principalmente de fazer o caminho contrário. Explicando melhor, para mim enquanto pesquisadora, não se trata de pretensamente mostrar o que seria bom para a escola, mas aprender a olhar o que acontece de interessante nas artes de fazer do complexo e intrincado cotidiano escolar, nas suas múltiplas inter-relações, nas suas infinitas criações.

Finalizo com a voz de um professor – João – que faz coro com outras tantas, inclusive com as dos alunos “brasiguaios”:

“É importante (ser ouvido) porque a gente só faz, faz, ninguém pergunta nossas angústias, nossas felicidades, ninguém pergunta, e é bom alguém vir e perguntar pra gente alguma coisa, como a gente tá sentindo, eu acho que é importante.

Referências Bibliográficas

AGAR, M.H. *The professional stranger. An informal introduction to ethnography.* San Diego, New York: Academic Press, 1980/1996.

BAGNO, M. *A língua de Eulália.* Novelas Sociolingüísticas. São Paulo: Contexto, 2000.

BAGNO, M. *Preconceito Lingüístico.* O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1990.

BARROS, S.R. A nova política de assistência aos brasileiros no exterior. *Revista Política Externa*, vol. 5, n.3, dez/jan/fev 1996-1997. Disponível em <http://www.mre.gov.br/sei/consular.htm>, acesso em 01/07/2003.

BASZANGER, I.; DODIER, N. Ethnography. Relating the part to the whole. Em: SILVERMAN, D. *Qualitative research: theory, method and practice*, 1998, p. 8-23.

BEHARES, L.E. Diglosia escolar: aspectos descritivos y Sociopedagógicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada.* Campinas (14): jul/dez. 1989, p. 147-154.

BHABHA, H.K. *O local da cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BHABHA, H.K. Postcolonial Criticism. Em: Greenblatt, S.; Gunn, G.(eds) *Redrawing the boundaries; the transformation of English and American literary studies*. New York: Language Association of America, 1992, p. 437-465.

BHABHA, H.K. Surviving theory; a conversation with Homi K. Bhabha. Em: Afzal-Khan, F. (ed). *The pre-occupation of postcolonial studies*. Durkam: Duke University Press, 2000, p.369-379.

BHABHA, H.K. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. Em: RUTHEFORD, J. (ed.) *Identity: Community, culture, difference*. London: Lowrence & Wishart, 1990, p. 207-221.

BORSTEL, C.N.von. Cenas de sala de aula em uma comunidade bilíngüe. Em: *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*. R. Janeiro: UFRJ, Março/2003.

BORSTEL, C.N. von & DOEBBER, A. P. Cenas de sala de aula: contextos bilíngües. Em: *Anais do 5º. Encontro do CelSul*. Curitiba: UFPR, Out/2002, p. 99-106.

BORSTEL, C.N. von & DOEBBER, A. P. Línguas em contato e conflito: atividades de letramento. Em: *II Jornada Científica da Unioeste campus de Toledo*. Junho/2003, p. 5-11.

BORTONI-RICARDO, S.M. “Nós chegemu” à escola, e agora? *Revista Humanidades*. Mimeo, s.d.

BORTONI-RICARDO, S.M. Problemas de comunicação interdialetoal. *Tempo Brasileiro*. 78/79, julho/dez., 1984, p. 9-32.

BORTONI-RICARDO, S.M. & LOPES, I.A. A interação professora X alunos X texto didático. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. (18), jul./dez. 1991, p. 39-60.

BORTONI-RICARDO, S.M. Educação bidialetoal – O que é? É possível? In: SEKI, L. (org.). *Lingüística Indígena e educação na América Latina*. Campinas: Unicamp, 1993, p. 71-88.

BORTONI-RICARDO, S.M. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. Em: KLEIMAN, B.K. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1999

BORTONI-RICARDO, S.M. & DETTONI, R.V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. Em: COX, M.I.; ASSIS-PETERSON, A. *Cenas de Sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 81-104.

CALHEIROS, R. *Dignidade para os brasiguaios*. 06/11/1998. Disponível em <http://www.senado.gov.br/web/senador/renancl/artigos/cidadania-para-os-brasiguaios.htm>, acesso em 01/07/2003.

CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. (17), 1991, p. 133-147.

CAVALCANTI, M.C. Collusion, resistance, and reflexivity: indigenous teacher education in Brazil. *Linguistics and Education*. 8 (2), 1996, p.175-188.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, vol.15, no.spe, 1999, p.385-417.

CAVALCANTI, M.C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. Em: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. *Cenas de sala de aula*. Campinas; Mercado de Letras, 2003, p. 105-124.

CAZDEN, C. *Classroom Discourse*. Portsmouth, n. N. H.: Heinemann, 1989.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

DE CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano 2. morar, cozinhar*. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

DE HEREDIA, C. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. Em: VERMES, G. & BOUTET, J. (orgs.) *Multilingüismo*. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 177-220.

DELEUZE, D. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34 Literatura, 1992.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. Entering the field of qualitative research. Em: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. London, New Delhi: Sage Publications, 1998, p. 1-34.

DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. & SCOTSON, J.L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2000.

ELY, M. et alli. *Doing qualitative research: circles within circles*. London/New York/Philadelphia: The Falmer Press, 1991.

EMERSON, R.M.; FRETZ, R.I.; SHAW, L.L. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1995.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: East Lansing, 1985.

ERICKSON, F. Culture difference and science education. *Urban Review*. Vol.18, no. 2, 1986, p. 117-124.

ERICKSON, F. Transformation and School Success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quartely*. 1987, p. 335-356.

ERICKSON, F. Ethnographic Description. Em: AMMON, H.U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K./J. *Sociolinguistics*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1988, p.1081-1095.

ERICKSON, F. Ethnografic microanalysis of interaction. Em: LE COMPTE, M.; COETZ, J. *et alli. Handbook of Ethnography in Education*, (in press).

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación. Em: WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona-BuenosAires-México: Paidós, 1989, p. 195-299.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London, New York: Gongman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Polity Press, 1995a.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Longman, 1995b.

FANON, F. *Pele Negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANCA, A. Polícia paraguaia tortura e persegue brasiguaios. *A Gazeta do Iguazu* (Foz do Iguazu), 21/02/1996, p. 1/6/7

FRANCA, A. Polícia massacra brasiguaios. *A Gazeta do Iguazu* (Foz do Iguazu), 22/02/1996, p. 05

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAL, S. *Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press, 1979.

GARCEZ, L.H.C. *Técnicas de redação*. O que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARVIN, P.L. & MATHIOT, M. A urbanização da língua guarani – um problema em linguagem e cultura. Em: FONSECA, M.S. & NEVES, M. (orgs.). *Sociolinguística*. Rio e Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974, p.119-130.

GESING, L. Brasiguaios buscam auxílio do SUS em Foz. *Jornal A Gazeta* (Foz do Iguaçu), 03/04/2003, p. 11.

GOFFMAN, E. Footing. Em: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.) *Sociolingüística Interacional*. Antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: Age, 1979/1998, p. 70-97.

GUMPERZ, J.J. Bilingualism, bidialectalism, and classroom interaction. Em: ANWAR, D. *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press, 1972, p. 311-337.

GUMPERZ, J.J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

GUMPERZ, J.J. Fact and inference in courtroom testimony. Em: GUMPERZ, J. J. (ed.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b, p. 163-194.

GUMPERZ, J.J. A sociolingüística interacional no estudo da escolarização. Em: COOK-GUMPERZ, J. E. e colaboradores. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 58-81

GUMPERZ, J.J. Convenções de contextualização. Em: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.) *Sociolingüística Interacional*. Antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: Age, 1982/1998, p. 98-119.

GUMPERZ, J.J.; COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. Em: GUMPERZ, J. J. (ed.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982c, p. 1-2.

GUSMÃO, M. Limpeza étnica. Paraguaio invoca rancores da guerra de um século atrás para expulsar colonos brasileiros. *Revista Veja* (São Paulo), disponível em <http://veja.abril.com.br/180899/p-103.html>, acesso em 29/04/03.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000.

HAMEL, R.E. Determinantes sociolinguísticos de la education indígena bilingue. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas (14): jul/dez., 1989, p. 15-66.

HEATH, S.B. What no bedtime story means. Narratives skills at home and school. *Language in Society*. 11(2), 1982, p. 49-76.

HELLER, M. Speech Economy and social selection in educational contexts: a Franco-Ontarian Case Study. *Discourse Processes* 12, 1989, p.377-390.

HELLER, M. Bilingualism and Multilingualism. Em: *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Public Co., 1995, p. 1-15.

HELLER, M. *Critique and analysis in sociolinguistic discourse*. Ontario Institute for Studies in Education. Mimeo, s.d.

HELLER, M. Legitimate Language in a Multilingual School. *Linguistics and Education*. 1996, 8, p. 139-157.

HELLER, M. Alternatives ideologies of la francophonie. *Journal of Sociolinguistics*. 3/3, 1999 a, p. 336-359.

HELLER, M. *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. London and New York: Longman, 1999b.

HYMES, D.H. *Foundations in sociolinguistics; an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

HYMES, D.H. *Essays in the history of linguistic anthropology*. Amsterdam: John Benjamins, 1983.

JAKOBSON, R. Lingüística e poética. Em: *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995, p. 118-129.

Jornal Nosso Tempo (Foz do Iguaçu), 18/05/93, p. 6

Jornal O Estado de São Paulo (São Paulo). Foz do Iguaçu – O governo do Paraná está mandando de volta para o Paraguai centenas de brasiguaios que retornaram

ao Brasil para invadir terras. 11/06/1998, p.1, disponível em <http://www.estado.com.br/edicao/pano/98/07/10/ger529.html>, acesso em 11/09/2003.

Jornal *O Estado de São Paulo* (São Paulo). Fazendeiros se armam para defender suas terras dos “brasiguaios”. 29/06/1998, p.1. Disponível em <http://www.jt.estadao.com.br/noticias/98/06/29/po1.htm>, acesso em 11/09/2003.

Jornal *O Estado de São Paulo* (São Paulo). Reforma Agrária atrairá brasiguaios, avalia MST. 28/02/2003. Disponível em <http://www.estadao.com.br/eleicoes/governolula/noticias/2003/fev/28/30.htm>, acesso em 29/04/2003.

JUNG, N. *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)*. Dissertação de Mestrado inédita. UNICAMP, 1997.

JUNG, N. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural bilíngüe*. Tese de Doutorado. UFRGs, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin Éditeur, 1990/1995.

KLEIMAN, A.B; CAVALCANTI, M.C.; BORTONI, S.M. Considerações sobre o ensino de língua materna. *Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL)*. Campinas, 1990. Vol. II, p. 476-498.

KLEIMAN, A.B. Introdução. E um início: A pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. (18): jul/dez. 1991, 5-14.

KLEIMAN, A.B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. Em: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no Campo Aplicado. Campinas: Mercado Aberto, 1998a. p. 267-302.

KLEIMAN, A.B. O estatuto da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. Em: SIGONIRNI, I.; CAVALCANTI, M.C. *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de Letras, 1998b, p. 51-80.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Em: KLEIMAN, A.B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 15-64.

LADSON-BILLINGS, G. "Like lightning in the bottle: attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers". *The International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1990, 3 /4, p. 335-344.

LADSON-BILLINGS, G. *The dreamkeepers: successful teachers for African-American children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

LESSA, F. Brasiguaios preocupam ruralistas de São Miguel. *Jornal A Gazeta do Iguaçu* (Foz do Iguaçu/PR), 30/07/1998, p. 10.

LESSA, F. Chegam mais 100 famílias de brasiguaios. *Jornal A Gazeta do Iguaçu* (Foz do Iguaçu/PR), 27/07/1998, p. 7.

LESSA, F. MST e Pastoral iludem brasiguaios. *Jornal A Gazeta do Iguaçu* (Foz do Iguaçu/PR), 11/07/1998, p. 24.

LIMA, J. Agricultores suspendem negociação no PY. *A Gazeta do Iguaçu* (Foz do Iguaçu), 10/02/2003, p. 07

MAHER, T.M. Sendo índio em português. Em: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no Campo Aplicado. Campinas: Mercado Aberto, 1998, p. 115-138.

MARTEL, A. Language planning, ideology and constitutional law: Francophone minority education in Canada. Em: *Language Problems and Language Planing*. Vol. 20, no. 2, 1996, p. 127-156..

MARTIN-JONES, M. & SAXENA, M. Supporting or containing bilingualism? Policies, power asymmetries, and pedagogic practices in mainstream primary

classrooms. In: TOLLEFSON, J. W. (ed.) *Power and inequality in language education*. Cambridge Applied Linguistic, 1995, p. 73-90.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London-Thousand-Oaks-New Delhi: Sage Publications, 1997.

MEIHY, J.C.S.B. Brasiguaios X sem-terra: paradoxos. *Correio da Cidadania*. 1999. Disponível em <http://www.correiodacidade.com.br/ed153/geral.htm>, acessos em 03/04/2003.

MEY, J.L. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura. Em: SIGNORINI, I. (ORG.) *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas*. Campinas; Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P. *Discursos de Identidades*. Campinas; Mercado de Letras, 2003a.

MOITA LOPES, L.; BASTOS, L. (orgs). *Identidades*. Campinas; CNPq/Mercado de Letras, 2003b.

MORIN, E. A noção de sujeito, por Edgar Morin. Em: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 a, p. 45-58.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. Em SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas. Cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b, p. 274-288.

MNP – Movimento Nacional de Produtores. Sem-terra avançam pelo sul do Estado. 11/09/2003. Disponível em <file:///C:/Meus%20documentos/MNP%20>, acesso em 11/09/2003.

OSBORNE, A. Practice into theory into practice: culturally relevant pedagogy for students we have marginalized and normalized. *Anthropology & Education Quarterly* 27 (3), 1996, p. 285-314.

PALMAR, A. Ministério desconhece denúncias contra cônsul. *Jornal A Gazeta do Iguazu* (Foz do Iguazu/PR), 23/07/1999, p. 04.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. Em: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no Campo Aplicado. Campinas: Mercado Aberto, 1998. p. 89-112.

PEREIRA, M.C. *Naquela comunidade rural, os adultos falam "alemão" e "brasileiro", na escola, as crianças aprendem o português: Um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. UNICAMP. 1999 a.

PEREIRA, M.C. *Um olhar sobre a fronteira: alunos paraguaios bilíngües – espanhol e guarani – que estudam em escolas monolíngües em Foz do Iguazu, PR*. Projeto de pesquisa (mimeo). 1999b.

PINTO, M.C. *Ruralistas e sem-terra conversarão com Lerner sobre reforma agrária*. *Jornal A Gazeta do Iguazu* (Foz do Iguazu/PR), 10/07/1998, p. 06.

PIRES SANTOS, M.E. *Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças "brasiguaias" nas escolas de Foz do Iguazu: uma abordagem Sociolingüística*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade Federal do Paraná, 1999.

PIRES SANTOS, M.E. Em busca de uma identidade "brasiguaias": do uno ao complexo. *Intercâmbio*. Vol. XII, 2003: p. 343-352.

PRIGOGINE, I. O fim da ciência. Em: SCHNITMAN, D. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 25-44.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. Em: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 21-46.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento*. São Paulo: ed. 34, 1996.

REVISTA do Mercosul. O drama dos brasiguaios: Brasileiros enfrentam a xenofobia dos paraguaios. Nº 74, Ano 2001. Disponível em: http://www2.uol.com.br/revistadomercosul/pesquisa-public/mercosul/mercosul_74_1.htm. Acesso em: 11 de setembro de 2003.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1995.

SALDANHA, P. Retorno dos desterrados. *Revista Época* (São Paulo), 13/07/1998, ed. 8. Disponível em <http://epoca.globo.com/edic/19980713/brasil7.htm>, acesso em 14/09/2003,

SANT'ANNA, L. Brasiguaios perderam US\$ 100 mil. Balanço de prejuízos inclui casas, cabeças de gado e plantações. *O Estado de São Paulo* (São Paulo), disponível em <http://estado.com.br/edicao/pano/99/08/18/fer717.html>, acesso em 11/09/2003.

SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SARUP, M. *Identity, Culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SIGNORINI, I. CBLA 1995: uma amostragem da pesquisa no Brasil. Em: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998 a, p. 171-184.

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. Em: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b, p. 333-380.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. Em: *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998c, p.139-172.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. Em: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998d: p. 99-112.

SOUZA, L.M.T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. Em: CAVALCANTI, M.C. & BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs). *Transculturalidade, linguagem e educação*. (em preparação)

SOUZA SANTOS, B. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SPRANDEL, M. A. *Brasiguaios: conflitos e identidade em fronteiras internacionais*. Dissertação (Mestrado em antropologia social). Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. Em: KELIMAN, A.B. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 91-118.

TRIANDIS, H.C. *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons. Inc., 1971.

TRUDGILL, P. *Sociolinguistics: an introduction*. Penguin Books, 1974

VAN DIJK, T. A. *Discourse as structure and process*. London: Sage Publication, 1996.

VENDRAME, S.I. Comissão é barrada em Porto Índio. Região pode estar sendo usada como laboratório para levante contra brasileiros. *Jornal A Gazeta do Iguaçu* (Foz do Iguaçu), 18/09/1999, p. 07.

VENDRAME, S.I. Lerner interfere na questão dos brasiguaios. *Jornal A Gazeta do Iguaçu* (Foz do Iguaçu), 24/07/1999, p. 07.

WORTHAM, S. *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press, 2001.

ZAAR, M. *A migração rural no oeste paranaense/Brasil: a trajetória dos brasiguaios*. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/menu.htm>. Acesso em: 11 de setembro de 2003.