



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM LETRAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

**LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM: PRÁTICAS LINGÜÍSTICAS, CULTURAIS E
DE ENSINO**

THIAGO BENITEZ DE MELO

**AS IDENTIDADES QUE NOS HABITAM:
REPRESENTAÇÕES, CULTURAS E LÍNGUA(GENS) NO CONTEXTO ESCOLAR
TRANSFRONTEIRIÇO**

CASCADEL – PR

2014

THIAGO BENITEZ DE MELO

**AS IDENTIDADES QUE NOS HABITAM:
REPRESENTAÇÕES, CULTURAS E LÍNGUA(GENS) NO CONTEXTO ESCOLAR
TRANSFRONTEIRIÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras nível de Mestrado – área de concentração em Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos

CASCADEL – PR

2014

THIAGO BENITEZ DE MELO

**AS IDENTIDADES QUE NOS HABITAM:
REPRESENTAÇÕES, CULTURAS E LÍNGUA(GENS) NO CONTEXTO ESCOLAR
TRANSFRONTEIRIÇO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Letras (linguagem e sociedade) e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Membro Externo

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Membro Externo Suplente

Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (da Instituição)

Prof. Dr. Ciro Damke
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Suplente (da Instituição)

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Orientadora

Cascavel, 10 de Março de 2014.

A todos os alunos que, como eu, já sofreram (ou ainda sofrem) algum tipo de preconceito na escola, seja pela etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, língua ou religião.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela fidelidade e ajuda incessante.

À minha mãe, Eva Benitez, pelo apoio, carinho, amor e incentivo em todos os segundos da minha vida.

Ao meu pai, que não deixou a distância ser uma barreira.

Aos meus amigos, que sempre mantiveram a paciência e nunca negaram apoio: Caroline Arenhart De Bastiani, Cassiano Ricardo Galli, Deborah Samantha Farinha, Ernani da Costa, Fabio João Benitez, Ivani Lecheta, Job Lopez, Leonarda Dias Aquino, Marilize Zarratea, Sarah Farinha, Victor Fernandez e William Ferreira.

À minha orientadora, professora Maria Elena Pires Santos, pela paciência, ajuda, confiança e por ser um exemplo de profissionalismo e ética.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pelo acolhimento e a oportunidade de realizar esta pesquisa.

A todos os professores que ministraram as aulas durante o curso, por suas contribuições, sugestões, críticas e discussões.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, pela disponibilidade e aceite: Ciro Damke e Maria Inêz Probst Lucena.

Aos professores suplentes da banca: Neiva Maria Jung e Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Yo no sé de dónde soy,
mi casa está en la frontera.
Y las fronteras se mueven,
como las banderas.
Mi patria es un rincón,
el canto de una cigarra.
[...]
Soy hijo de un forastero.
[...]
Soy hijo de un desterrado.
[...]
(*Frontera*, Jorge Drexler)

RESUMO

MELO, Thiago Benitez de. **As identidades que nos habitam:** representações, culturas e língua(gens) no contexto escolar transfronteiriço. 2014. 119 páginas. Dissertação (Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel.

O presente estudo tem como objetivo discutir e averiguar como são construídas, nas práticas discursivas, as identidades e representações dos alunos que estudam em escolas brasileiras, mas que residem no Paraguai. Para alcançar o objetivo proposto, foram elaboradas e respondidas as seguintes perguntas de pesquisa: a) por meio de olhares para si e pelos olhares do Outro, como os “alunos transfronteiriços” constroem suas identidades e se auto-representam?; b) como os “alunos transfronteiriços”, por meio de suas próprias narrativas, negociam, revogam e manipulam suas identidades?; c) quais são e como são construídas as representações acerca do pluralismo social, cultural, linguístico e étnico do cenário transfronteiriço pelos alunos que vivem no Paraguai e estudam no Brasil? O presente trabalho está inserido no âmbito da Linguística Aplicada, seguindo as orientações no sentido de rompimento com as fronteiras e limites disciplinares, em direção a uma perspectiva inter/trans/indisciplinar (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2006; CESAR e CAVALCANTI, 2007; COX e ASSIS-PETERSON, 2007; PIRES-SANTOS, 2011, 2012). Foram utilizados para a geração de registros os princípios da pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico de investigação (ERICKSON, 2001; BORTONI-RICARDO, 2008), tendo como amparo as perspectivas dos Estudos Culturais e Antropológicos (BAUMAN, 2001, 2005; CUCHE, 2002; BHABHA, 2003; HALL, 2006, 2009; CANCLINI, 2011; BARTH, 2011), dos Estudos Educacionais (HYPOLITO e GANDIN, 2003; CANDAU, 2012) e da Sociologia (BOURDIEU, 1989; 1997; ELIAS e SCOTSON, 2000, FOUCAULT, 2002). Os registros para as análises foram provenientes de gravações em áudio e vídeo, notas de campo e entrevistas não estruturadas realizadas com quatro grupos focais, contendo três alunos cada grupo (totalizando doze sujeitos entrevistados). Foram tomadas, assim, as “narrativas” (PENNA, 1998, MOITA LOPES, 2002; BARROS, 2011) dos sujeitos entrevistados como registro para a pesquisa, sendo seus discursos, e a maneira como eles se constroem, objeto primeiro de análise. A pesquisa evidenciou que as construções identitárias dos “alunos transfronteiriços” são marcadas por questões de territorialidade, ideologia e poder. Pelas histórias narradas, é possível perceber que tais alunos, muitas vezes, conseguem negociar, revogar e manipular suas identidades, tendo a possibilidade de escolher o lugar ao qual querem pertencer e quem querem ser, evidenciando o caráter instável e relativo das mesmas. No entanto, esses sujeitos acabam sentindo-se pressionados a terem que escolher apenas *uma* etnia/nação a qual pertencer e somente *uma* língua para utilizar no contexto escolar monocultural/monolíngue marcado pela predominância do português como língua hegemônica.

Palavras-chave: Identidades transfronteiriças. Representações. Plurilinguismo. Pluralidade sociocultural.

ABSTRACT

MELO, Thiago Benitez de. **The identities that inhabit us:** representations, cultures and language in cross-border school context. 2014. 119 pages. Dissertation (Language and Society) – Graduate Program in Languages, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel.

This study aims to discuss and examine how are constructed, on the discursive practices, the identities and representations of the students studying in Brazilian schools, but reside in Paraguay. To achieve the proposed objective, were prepared and answered the following research questions: a) through own and others perspectives, how “cross-border students” construct their identities and represent themselves? b) how “cross-border students” through their own narratives, negotiate, repeal and manipulate their identities? c) what are and how are constructed representations about the social, cultural, linguistic and ethnic pluralism of the border scenario for students who live in Paraguay and study in Brazil? This paper is inserted under the Applied Linguistics, following the guidelines in order to break with the borders and disciplinary boundaries, towards an inter/trans/“indisciplinary” perspective (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2006; CESAR/CAVALCANTI, 2007; COX e ASSIS-PETERSON, 2007; PIRES-SANTOS, 2011, 2012). Were used to generate records the principles of qualitative research/interpretive of ethnographic investigation (ERICKSON, 2001; BORTONI-RICARDO, 2008), having as support the perspectives of cultural and anthropological studies (BAUMAN, 2001, 2005; CUCHE, 2002; BHABHA, 2003; HALL, 2006, 2009; CANCLINI, 2011; BARTH, 2011), Educational Studies (HYPOLITO/GANDIN, 2003; CANDAU, 2012) and sociology (BOURDIEU, 1989; 1997; ELIAS/SCOTSON, 2000, FOUCAULT, 2002). The data used for the analyzes were derived from audio and video recordings, field notes and unstructured interviews realized with four focus groups, each group containing three students (twelve subjects interviewed in total). Were taken, the “narratives” (PENNA, 1998, MOITA LOPES, 2002; BARROS, 2011) from the interviewed subjects, as data for use in the research, the speeches, and the way they are constructed, are the first object of analysis. The research showed that issues of territoriality, ideology and power mark the identity constructions of “cross-border students”. Through the stories told, we can see that such students often can negotiate, revoke and manipulate their identities, having the possibility to choose the place where they want to belong and who want to be, highlighting the unstable and relative character of their identities. However, these individuals end up feeling pressured to choose just *one* ethnicity/nation and to use only *one* language in the school monocultural/monolingual context, marked by the predominance of the Portuguese language as hegemonic.

Keywords: Cross-border identities. Representations. Multilingualism. Sociocultural plurality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O UNIVERSO DA PESQUISA	15
1.1 A PESQUISA QUALITATIVA/INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO DE INVESTIGAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE	15
1.2 O CONTEXTO INVESTIGADO E O PROCESSO DE GERAÇÃO DE REGISTROS: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	22
1.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	26
1.3.1 Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.....	27
1.3.2 Alunos do 1º Ano do Ensino Médio.....	28
1.3.3 Alunos do 2º Ano do Ensino Médio.....	29
1.3.4 Alunos do 3º Ano do Ensino Médio.....	30
2 O APORTE TEÓRICO	32
2.1 FRONTEIRAS EM MOVIMENTO.....	32
2.1.1 Estado, Nação e Território: Conceitos e Conflitos	32
2.1.2 Fronteiras: Espaços Socialmente Construídos, Limites Relativos.....	37
2.2 CULTURA, IDENTIDADE E ETNICIDADE	40
2.2.1 Cultura: Conceitos em Construção.....	40
2.2.2 Examinando os Conceitos de Identidade.....	44
2.2.3 Identidade e Etnicidade: Relações Mútuas	48
2.2.4 Identidades como Representações.....	52
2.3 LÍNGUA(GEM), DISCURSO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA.....	54
2.3.1 Língua(gem) e Discurso: Conceitos em Movimento.....	55
2.3.2 Pluriculturalismo e Educação Intercultural Crítica	59
3 DISCURSOS EM FOCO: ANÁLISE DOS REGISTROS GERADOS	63
3.1 ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	63
3.1.1 (Pré)conceitos: <i>a gente fala um pouco enrolado, daí a professora corrige</i>	63
3.1.2 Língua infame, sujeitos marginalizados	66
3.1.3 Eles e Nós: adjetivando... ..	69
3.2 ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	73
3.2.1 Yopará: “enrolação” e “mistureba”	73

3.2.2 Estratégias de Identidades: <i>eu posso ser considerado chinês ou brasileiro, mas não paraguaio</i>	76
3.2.3 Nômades: <i>se as escolas no Paraguai fossem melhores, é claro que íamos estar lá</i>	80
3.3 ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO	83
3.3.1 O “ser-xiru”: <i>só não gostava muito quando chamavam a gente de xiru</i>	83
3.3.2 As línguas que nos habitam	87
3.3.3 Identidades étnicas e nacionais: <i>sou brasiguai, mas brasiguai oriental</i>	90
3.4 ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	94
3.4.1 Conflitos etnoculturais: <i>você pode escrever, nenhum árabe trabalha honesto</i>	94
3.4.2 As consequências da globalização: <i>ele só veio pra nascer aqui no Brasil</i>	98
3.4.3 Questões de sexualidade: <i>uma coisa que eu não aguento é homossexual</i>	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

Quando pequeno, sempre tive vergonha que meus colegas da escola soubessem que minha mãe era paraguaia. Eu sabia que ela não se expressava muito bem em português, e as línguas em que ela se comunicava (guarani, espanhol e português) acabavam se “misturando”. Quando um dos meus amigos ouvia ela falando, logo me perguntava: “por que sua mãe fala assim, tudo enrolado”? Eu não sabia como responder àquela pergunta. Para mim, minha mãe falava “normal”, mas com o tempo, e depois de muitos comentários e perguntas a respeito de sua linguagem (definida por todos como misturada, errada e enrolada), fui percebendo sua maneira “diferente de falar”. A partir daí comecei a perceber que a escola para mim não seria nada fácil, e realmente não foi.

Quando professor, deparei-me com uma situação parecida, mas agora não era minha mãe, mas meus alunos. No meu primeiro dia de aula como professor, fui avisado pela equipe pedagógica e professores da escola em que eu lecionava que eu teria alguns alunos “diferentes”, que, por morarem em outro país, “não falavam o português direito” e minha missão era fazer com que aprendessem a “falar corretamente”. Os discursos eram sempre os mesmos por parte dos professores: “eles falam tudo errado”, “eles não sabem o português”, “não sei por que eles vêm estudar no Brasil se não falam o português direito”, etc. Eu nunca havia escutado o pronome *eles*, o verbo *falar* e o adjetivo *errado* tantas vezes em um só contexto. Comecei a perceber que meu maior problema não seria os alunos estrangeiros, como haviam me dito, mas sim, os próprios professores. O problema não era *eles*, e sim *nós*.

Ao entrar em sala de aula, e ter o primeiro contato com os estudantes, eu ainda não havia descoberto quem eram os alunos estrangeiros que eu teria a missão de ensinar o “português correto”. Não demorei muito a descobrir. Um dia, quando pedi aos alunos que fizessem uma redação sobre seus *hobbies* favoritos, um desses textos me chamou a atenção. Era estranho ver um estudante do nono ano colocando artigos femininos na frente de substantivos masculinos, ou adjetivos masculinos acompanhando substantivos femininos. Fui “descobrendo” esses alunos através dos textos que escreviam, por meio de suas linguagens híbridas. Teria que ser pelos textos, não havia outra forma, já que, para esses alunos, falar em sala de aula, terem a voz escutada, era vergonhoso. As suas chamadas “interferências linguísticas” eram motivo de chacota pelos colegas de classe. Preferiam, por isso, ficar em silêncio.

Com o passar do tempo, fui percebendo que esses alunos, na sala de aula, não eram apenas silenciosos, mas estavam sendo silenciados; não estavam somente sendo vistos como

fracos pelos professores, mas também como fracassados. Suas identidades eram marginalizadas e as representações construídas no entorno escolar sobre eles eram sempre negativas, estereotipadas e preconceituosas.

Comecei a perceber, também, que seria muito difícil para eles passar em um vestibular no Brasil, não pelo fato de serem “alunos fracos” (como diziam muitos professores), mas por todo o estigma linguístico que lhes era atribuído. Nas disciplinas que envolviam cálculos, esses alunos eram extremamente inteligentes, mas acontece que, em Língua Portuguesa e nas outras disciplinas em que era necessário expressar-se em português, a maior parte deles ficava em recuperação e acabava reprovando. Fui tomando consciência de que, para esses alunos, passar em um vestibular no Brasil seria uma meta quase impossível, porque teriam que escrever uma redação na norma culta da língua portuguesa. Eles vieram ao Brasil para terem um futuro promissor, em busca de uma educação de qualidade, mas se viam impossibilitados de ingressar em uma universidade brasileira por causa de suas línguas que, ao invés de ser uma vantagem, eram vistas por eles, e por todos, como um problema, um carma.

Foi esse cenário repleto de conflitos identitários, culturais e linguísticos, somados à minha experiência escolar e familiar, que fez com que eu me interessasse em conhecer mais a fundo essa realidade social. Nesse ambiente transfronteiriço Brasil-Paraguai-Argentina, o qual está sendo tomado aqui como um dos maiores “laboratórios da pós-modernidade” (CANCLINI, 2011a), percebemos a complexidade social vigente e os conflitos identitários que insistem em apontar para a questão: quem sou eu, qual é minha língua e a qual cultura pertencem?

No ambiente escolar brasileiro, vemos a imersão cada vez maior de alunos paraguaios que atravessam todos os dias a Ponte da Amizade (ponte que liga o Brasil ao Paraguai) para estudar nas escolas brasileiras com a esperança de terem um futuro prodigioso e promissor, mas com a insegurança e o medo de não alcançarem o sucesso escolar por alguns “empecilhos culturais”¹, como a língua, por exemplo. Alguns desses alunos se perguntam: “Sou paraguaio estudando no Brasil ou sou brasileiro morando no Paraguai?”. É desta forma que as identidades sociais vão se contradizendo, se fragmentando e, concomitantemente, se (re)construindo.

¹ Estou chamando aqui de “empecilhos culturais” alguns obstáculos que o estrangeiro, ou o “outsider” (ELIAS e SCOTSON, 2000) encontra ao ingressar na cultura do Outro, vendo-se, assim, incapaz de fazer parte dessa cultura. A língua é, obviamente, o maior desses empecilhos, já que a linguagem se estabelece como imprescindível para as relações humanas.

No pluralismo cultural contemporâneo em que vivemos é possível notar fragmentações e contradições de identidades, hibridizações de culturas e (re)definições culturais. A sociedade contemporânea vem sendo alvo de inúmeras rotulações e designações para a tentativa de explicar esse caráter multi-pluri-trans-intercultural: “modernidade tardia” (HALL, 2006), “sociedade pós-moderna” (HARVEY, 1993), “modernidade líquida” (BAUMAN, 2005), “modernidade reflexiva” (LASH, 1997) etc. Paradigmas estão se (re)configurando e se (re)formulando. Conceitos e teorias vão sendo revisitados e as certezas estão se tornando cada vez mais incertas. Não que o mundo e as sociedades tenham sido, algum dia, homogêneos, unos e estáveis, mas percebemos, atualmente, uma pluralidade de culturas e o aumento de identidades em crise, contraditórias, fragmentadas, ambíguas e, conseqüentemente, complexas (BAUMAN, 2001; 2005; CANCLINI, 2011; HALL, 2000; 2006; MOITA LOPES, 2002; SARUP, 1996; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

O homem, no decorrer de sua história, objetivou fabricar diferenças, particularidades, singularidades, formas de falar e agir, construir classes, comunidades, grupos, tribos, frações políticas, regiões, ideologias, religiões etc. Tudo isso gerou, e continua gerando, formas diferentes de ver o mundo e, conseqüentemente, culturas diferentes, civilizações distintas, mas, principalmente, identidades peculiares, identidades estas que não são mais vistas como essencialistas, coerentes e unificadas, mas instáveis e sempre em processo e construção (HALL, 2006).

Inegavelmente, seria muito mais fácil cruzarmos os braços e pararmos para ver essas mudanças ocorrerem sem tentarmos compreendê-las, ficando passivos e indiferentes a elas, frente a uma visível e complexa mudança social. Ocultaríamos, assim, o fato de que as mudanças contemporâneas vêm acelerando a dispersão das pessoas ao redor do mundo, o que tem provocado o dissolvimento das fronteiras e tornado o mundo mais conectado, causando um paradoxo efeito de unificação e exclusão (PIRES-SANTOS e CAVALCANTI, 2008). O trabalho de investigação, análise, reflexão e crítica nos permitem (re)conhecer e interpretar a sociedade na qual vivemos, podendo, ao mesmo tempo, transformá-la, agindo sobre o mundo e sobre as pessoas que nele estão. Dessa maneira, devemos reconhecer que a realidade social precisa ser interrogada na tentativa de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa (MOITA LOPES, 2002), juridicamente igual e culturalmente diferente.

Não há mais como negar que estamos em tempos incertos (HYPOLITO e GANDIN, 2003), marcados por uma era na qual os textos confusos, paradoxais e de múltiplas vozes se tornam cada vez mais correntes e comuns (DENZIN e LINCOLN, 2006). Não somente as certezas e verdades, antes irrefutáveis, estão sendo colocadas em dúvida, mas também a forma

como a crise é vista e entendida. A vida cotidiana, antes vista como supérflua, acaba por sair dos parênteses e das notas de rodapés para passar a fazer parte do texto do mundo social.

Em conformidade com esse mundo antagônico e híbrido, as regiões transfronteiriças deixam emergir as complexidades sociais, isso porque as fronteiras do mundo se abriram e as regiões do globo ficaram mais próximas umas das outras com a intensificação do processo de globalização na década de 80, e, em um mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades corrompidas, a globalização pode levar a um fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades. Sem dúvida, a escola tem papel central na construção dessas identidades. A educação linguística é primordial na construção de quem somos e de quem o outro é, ou seja, os significados construídos na escola sobre a vida social desempenham papel central na legitimação das identidades sociais (MOITA LOPES, 2002). Essas identidades acabam fazendo parte de paradigmas que estão sendo reafirmados a todo o momento, em um intenso processo de transformação e inovação. A única certeza é que a educação vem desempenhando uma centralidade na crise atual, que vem sendo caracterizada pelo colapso das comunidades, pela fragmentação das culturas e pela mais completa instrumentalização do eu dentro de uma lógica de mercado (CARLSON e APPLE, 2003).

Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo é discutir e averiguar como são construídas, nas práticas discursivas, as identidades dos “alunos transfronteiriços”² no contexto escolar de fronteira e quais representações eles constroem acerca da diversidade linguística e sociocultural da região em que vivem e sobre si mesmos. Não quero, com tal objetivo, esgotar o tema ou trazer respostas prontas para aqueles que optam pela pesquisa qualitativa em educação, mas antes, discutir e problematizar o fazer pesquisa e a sociedade na qual estamos inseridos, sobretudo o contexto escolar. Coloco as seguintes perguntas para alcançar o objetivo proposto:

- a) Por meio de olhares para si e pelos olhares do Outro, como os alunos transfronteiriços constroem suas identidades e se auto-representam?
- b) Como os alunos transfronteiriços, por meio de suas próprias narrativas, negociam, revogam e manipulam suas identidades?

² Estou chamando aqui de “alunos transfronteiriços” os estudantes que estudam nas escolas brasileiras, mas que moram em outro país, no caso da pesquisa em questão, alunos que residem no Paraguai.

c) Quais são e como são construídas as representações acerca do pluralismo social, cultural, linguístico e étnico do cenário transfronteiriço pelos alunos que vivem no Paraguai e estudam no Brasil?

Procurando responder às perguntas de pesquisa, o trabalho está dividido em três capítulos, lançando mão de conceitos teóricos que dão suporte para a discussão a ser realizada e o pleito a ser assumido: I) a metodologia de pesquisa adotada, a focalização do contexto estudado e a apresentação dos participantes da pesquisa; II) o arcabouço teórico com apresentações e discussões de conceitos voltados aos temas de fronteiras, Estado-nação, território, cultura, identidade, representação, língua(gem), discurso, Pluriculturalismo e Educação Intercultural Crítica; e III) análise, discussão e reflexão dos registros gerados. Finalizo, trazendo algumas considerações complementares.

1 O UNIVERSO DA PESQUISA

Este capítulo é composto, inicialmente, pela apresentação e discussão do tipo de pesquisa que estou adotando, seguida da exposição e justificativa da Pesquisa Qualitativa/Interpretativista como suporte, em que estão ancorados os procedimentos de geração de registros desta investigação. Ao mesmo tempo, faço uma discussão sobre a importância e necessidade do rompimento das fronteiras disciplinares, levantando questões sobre o papel da Interdisciplinaridade e a relevância da Linguística Aplicada atualmente. Na sequência, estão a apresentação do contexto investigado e o processo de geração de registros, parte em que apresento os pressupostos metodológicos e os procedimentos de investigação adotados aqui. Por último, são apresentados os participantes da pesquisa, e para isso optei por fazer uma pequena biografia de cada um deles.

1.1 A PESQUISA QUALITATIVA/INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO DE INVESTIGAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

O presente trabalho está inserido no âmbito da Linguística Aplicada, seguindo as orientações no sentido de rompimento com as fronteiras e limites disciplinares, em direção a uma perspectiva inter/trans/indisciplinar³. Para tanto, utilizarei-me dos princípios da pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico.

A investigação aqui relatada está ancorada em um contexto aplicado, em situações nas quais as pessoas vivem, interagem e agem, considerando as mudanças que envolvem a vida social, cultural e histórica dos sujeitos pesquisados. Consideramos a investigação social, então, uma prática, e não um mero modo de saber. Compreender “o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esses conhecimentos envolve compromissos morais e políticos” (SCHWANDT, 2006, p. 207). Este modelo de pesquisa é caracterizado por Moita Lopes (2006) como um estudo inserido no campo da Linguística Aplicada Ideológica, o qual visa ir além da busca de sentidos, pretendendo politizar o próprio ato de pesquisar e de pensar alternativas para a vida social. A produção de conhecimento, dessa forma, deve relevar a centralidade das questões sociopolíticas, culturais e linguísticas na construção da realidade

³ Não é meu objetivo aqui fazer uma diferenciação e análise semântica de prefixos como inter, trans, multi, pluri etc. Apenas quero ressaltar que, ao assumirmos estes afixos, devemos reconhecer que há distintas interpretações para essas expressões, discutindo exaustivamente até que ponto elas se assemelham e em que medida uma se sobrepõe a outra. Ao adotar o termo inter/trans/indisciplinar, estou me amparando em Moita Lopes (2006) e Pires-Santos (2012).

social, e, para isso, a pesquisa qualitativa se apresenta como paradigma e princípio fundamental.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa revela uma longa, notável e atribulada história nas disciplinas humanas. Ela é, em si mesma, um campo de investigação, atravessando disciplinas e temas. Em seu redor encontra-se um arsenal complexo de termos, conceitos e suposições que se interligam e qualquer definição da pesquisa qualitativa deve atuar dentro de um campo histórico que localiza o observador no mundo, na sociedade em que está inserido. Ela consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas “transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Diferentemente das ciências naturais, que tendem a ver a sociedade como uma realidade objetiva, pronta para ser captada pelos olhos do observador, a pesquisa qualitativa/interpretativista caracteriza-se por ser uma prática eminentemente situada, que recorre a atividades de representação e interpretação do mundo, exatamente pelo fato de não acreditar que haja a possibilidade de observação direta do fato social (SILVEIRA e GAGO, 2011). Dessa maneira, esse tipo de pesquisa objetiva a elucidação de processos de construção de sentido das ações humanas, em seu contexto real de ocorrência, em que indivíduos, em ação conjunta com outros participantes do mundo social, constroem sentidos. A preocupação, então, está no processo e não no produto e, portanto, na tentativa de retratar a perspectiva dos participantes em interação.

É importante ressaltar também que a pesquisa qualitativa “reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Nesta mesma direção, seria ilusório pensarmos em uma observação neutra, “pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58-59).

Diferenciando pesquisa quantitativa de pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008) assevera que a primeira procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente (variável independente) e um fenômeno consequente (variável dependente), enquanto a segunda não se propõe a testar relações de causa e consequência entre fenômenos, muito menos gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura, assim, entender e interpretar fenômenos sociais

inseridos em um contexto, ações sociais contextualizadas. Não se pode pensar, no entanto, que tais fenômenos podem ser sempre interpretados da mesma maneira, independentemente da situação e do pesquisador, pois as interpretações e os olhares são múltiplos e “não existe uma única verdade interpretativa. O que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 36).

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, o que significa que “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Ela acaba por utilizar uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas com o intuito de conseguir compreender melhor o assunto que está ao alcance do pesquisador.

Na pesquisa qualitativa, encontra-se a união entre sujeito/pesquisador e sujeito/pesquisado, buscando construir uma análise envolvendo não apenas o olhar do sujeito/pesquisador, mas incluindo a visão daqueles que vivem as práticas sociais, os sujeitos que estão sendo interrogados e interpretados:

O pesquisador é um sujeito inserido no mundo, com crenças e formas de olhar para o mundo que fazem parte de sua história e interferem na forma como apresenta o conhecimento do mundo que investiga. (...) desfaz-se o mito do mundo “natural”. É mais produtivo pensar-se em práticas de se olhar para o mundo, nas quais o pesquisador está inserido, que formam vetores de produção de subjetividade e inteligibilidade, construindo-se objetos no mundo (SILVEIRA e GAGO, 2011, p. 368-369).

A pesquisa qualitativa/interpretativista se estabelece em uma posição privilegiada, já que realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto pesquisado – neste caso o contexto escolar –, sobretudo ao adotarmos a pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico, isto é, pensar o método etnográfico como um método de pesquisa fundamentalmente construtivista e “apropriado para tomar analítica e narrativamente os aspectos mais prosaicos do cotidiano” (ERICKSON, 2001, p. 15).

Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que o paradigma interpretativista não observa o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes, pois a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, já que o pesquisador não é um relator passivo, mas um agente ativo. A tarefa da pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico é, então, descobrir como padrões de

organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. A autora complementa: “a pesquisa qualitativa não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

Em relação às indagações que circundam a pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que as seguintes perguntas devem ser feitas pelo pesquisador interpretativista/etnógrafo ao começar seu trabalho: o que está acontecendo aqui?; o que essas ações significam para as pessoas envolvidas nela? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?; como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

Para Erickson (2001), o objetivo de um olhar etnográfico na pesquisa interpretativista não é analisar e descrever o comportamento (ato físico), mas a ação (ato físico sedimentado e informado pelos significados compartilhados pelos atores sociais envolvidos na interação). O autor ainda afirma que a pesquisa etnográfica visa construir descrições iluminadoras da realidade social que nos permitam ver com novos olhos os fenômenos cotidianos e apresenta o estudo de casos particulares como um microcosmo social. É por isso que quando adotamos uma perspectiva de cunho etnográfico de pesquisa devemos estar conscientes de que não existem momentos estanques na pesquisa: tudo acontece simultaneamente, ou seja, é um constante trabalho de ir e vir, de revisitar os registros sempre que necessário.

Assim, a pesquisa qualitativa/etnográfica deve ser pensada como a forma de unção entre o micro e o macro social, assumindo que ambos estão entrelaçados. É por isso que esse tipo de pesquisa trabalha com triangulação, isto é, permite que os registros sejam observados por diferentes perspectivas e sujeitos de diferentes locais ou pontos de vista, bem como possibilita o diálogo com várias áreas do conhecimento (DENZIN e LINCOLN, 2008).

Moita Lopes (2006), em relação à produção de conhecimentos, discute que, na contemporaneidade, é de fundamental importância reinventar a vida social e, por consequência, reinventar a forma de produzir conhecimentos. A pesquisa, nesta direção, é um modo de (re)construir a vida social ao tentar entender esta última. O autor ainda afirma que nas pesquisas contemporâneas faz-se necessário ir além da apresentação de resultados com vistas a legitimá-los. É importante, e interessante, que os sujeitos que vivem as práticas

sociais sejam chamados a opinar sobre pesquisas, não descartando, em outras palavras, as opiniões “leigas” em relação à pesquisa, tomando as ditas “teorias populares” como relevantes (RAJAGOPALAN, 2004).

Para Denzin e Lincoln (2006), uma contribuição dos pós-modernistas e pós-estruturalistas para a pesquisa qualitativa/interpretativista é a comprovação de que os sujeitos nem sempre são capazes de fazer explicações sobre as suas ações ou intenções. Os autores assumem que:

Os pós-estruturalistas e os pós-modernistas contribuíram para a compreensão de que não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo. Qualquer olhar sempre está filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 33).

Uma perspectiva inter/trans/indisciplinar de pesquisa, a qual adoto aqui, torna-se de fundamental importância no cenário pós-estruturalista (LOURO, 1997) e pós-colonial (SAID, 1996) em que vivemos, evidenciando uma perspectiva pós-modernista (HALL, 2006; JAMESON, 2002), que busca romper com as dicotomias simplificadoras, estabelecendo relações e diálogos com áreas do conhecimento que nos ajudem a compreender a complexidade do mundo contemporâneo, ressaltando que “os cenários de fronteiras são representativos dessa complexidade, apresentando-se esta abordagem como de fundamental importância para a focalização de movimentos transfronteiriços e transnacionais e seus reflexos na vida cotidiana de professores e alunos” (PIRES-SANTOS, 2012, p. 12).

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 390), a pesquisa qualitativa

[...] é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas lealdades éticas e políticas. A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é moldada para concepções da experiência humana e de sua análise mais restrita à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 390).

É nesse campo inter/trans/indisciplinar que a Linguística Aplicada está inserida, resultando, assim, em uma Linguística Aplicada que Moita Lopes (2006) denomina de Linguística Aplicada indisciplinar, isto é, a compreensão de uma linguística aplicada não como disciplinar, limitada e com fronteiras bem demarcadas, mas transgressiva⁴, antidisciplinar, híbrida e nômade. Isso porque, conforme Denzin e Lincoln (2006), os diversos paradigmas estão começando a se mesclar de tal maneira que dois teóricos, que antes viviam em conflito irreconciliável, agora, sob uma rubrica teórica diferente, parecem dar a impressão de que um está prestando informações aos argumentos do outro.

Moita Lopes (2006) constata que, foi certamente a perspectiva da interdisciplinaridade que causou mais impacto no desenvolvimento da Linguística Aplicada contemporânea. E é essa perspectiva que leva à formulação de uma Linguística Aplicada indisciplinar ou nômade, que, provavelmente, causa desconforto não só nos círculos de estudos linguísticos, mas também nos próprios formuladores da chamada Linguística Aplicada dita “normal”, que tem uma referência de interdisciplinaridade com base em uma “disciplina mãe”, a Linguística, com letra maiúscula. A Linguística Aplicada não busca encontrar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói, mas “procura problematizá-los e criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

É importante que a reinvenção teórico-metodológica deva ser compreendida como central em qualquer empreendimento de pesquisa, rejeitando, assim, as ideias transcendentais infalíveis e inquestionáveis, e adotando um viés capaz de justificar os grandes argumentos, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais (MOITA LOPES, 2006). É nessa mesma direção que consideramos a interdisciplinaridade como uma perspectiva que invocamos quando nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que nos defrontamos com o problema das fronteiras disciplinares, por mais subjetivas que elas sejam (POMBO, 2008).

Em seu artigo *Epistemologia da Interdisciplinaridade*, Pombo (2008) reflete acerca da fragmentação das disciplinas contemporâneas que compõem o que chamamos de ciência. A ciência, afirma a autora, “começou por ser uma tarefa democrática, nascida na cidade grega, na praça pública, num lugar de diálogo e discussão onde era possível a argumentação”

⁴ Em seu artigo *Uma Linguística Aplica transgressiva*, Pennycook (2006) propõe uma Linguística que seja capaz de transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicional, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito: “Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para a ação da mudança” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

(POMBO, 2008, p. 17). Foi nessa situação democrática que nasceram, também, as disciplinas, mas que hoje surgem e se caracterizam como instituições fragmentadas, cindidas, enclausuradas, cada qual na sua especificidade e zona de conforto (POMBO, 2008).

A autora argumenta ainda que, é necessário assinalar a existência de novas práticas de cruzamento interdisciplinar, práticas que sejam voltadas para a importação, o cruzamento, a convergência, a descentração e o comprometimento, apenas assim entenderemos a interdisciplinaridade como um “transcender fronteiras”, não havendo, na pesquisa, uma disciplina central, ou mais importante que outra. Que seja um terreno comum e democrático, envolvendo convergências de diversas perspectivas e que não haja propriamente uma disciplina que se constitua como ponto de partida ou de irradiação do problema, mas um “policentrismo de disciplinas ao serviço do crescimento de conhecimento” (POMBO, 2008, p. 28). Em outras palavras, a interdisciplinaridade pode aqui ser entendida como descentralizada, transformando, e conseqüentemente reconstruindo, os conhecimentos científicos “canonificados e engessados”.

Não há como negar, contudo, que toda ideia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades, pois quebras de moldes estabelecidos e rompimentos de epistemes consagradas tendem à rejeição (FABRÍCIO, 2006). Estar entre disciplinas é como estar entre países: às vezes há políticas aduaneiras mais maleáveis, amigáveis e liberais, onde o trânsito bilateral não é problema, simplesmente flui. Em outros momentos, teremos cercas eletrificadas e um aparato policial intensificado, justamente para inibir a circulação de elementos de um lado a outro da fronteira (PEREIRA, 2005).

A própria Linguística Aplicada encontra-se nesse *entre-lugares*, em um processo de reconstrução, reinventado-se, “adquirindo uma forma de vida que, em lugar de investir na delimitação de um perfil disciplinar claramente contornado, passa a apostar no diálogo transfronteiras (envolvendo diversas áreas e diferentes modos de produção de conhecimento)” (FABRÍCIO, 2006, p. 52). É uma Linguística Aplicada engajada em processos de descaminhos e (re)formulação, concentrada em pontos de deriva, sem alvo certo, que, aderindo ao fluxo, não sabe onde vai chegar. Tem metas, mas também tem a clareza de que pode predeterminar ou prescrever o destino, isso porque as epistemes e abordagens teóricas estão sempre navegando e descobrindo “novos mares” (FABRÍCIO, 2006).

Cavalcanti (2006) toma a Linguística Aplicada como parte das ciências sociais, sugerindo que alguns aspectos da situação e do comportamento linguístico são mais bem descritos com a ajuda de intravisiões das disciplinas das ciências sociais ao invés de outras que se preocupam primeiramente, e às vezes unicamente, com a linguagem. “A teoria social e a

Linguística Aplicada (...) compartilham algumas áreas de interesse comum, embora os conceitos usados por cada uma delas para discuti-los tenham suas próprias ênfases e histórias” (SEALEY e CARTER apud CAVALCANTI, 2006, p. 234).

Neste sentido, este trabalho está afiliado a uma Linguística Aplicada

[...] que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra estabelecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida (...) como exame de suas próprias pressuposições e condições de possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido. Enfim, uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Uma certeza, contudo, nos habita: não é mais possível voltar atrás, tentando reencontrar a zona de conforto e os antigos equilíbrios; os futuros da pesquisa qualitativa, da interdisciplinaridade e da Linguística Aplicada estão em aberto e, talvez, sempre estarão, já que “‘existir’ seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas” (FABRÍCIO, 2006, p. 46).

Nos próximos anos, os pesquisadores em Linguística Aplicada (e também de todos os pesquisadores qualitativos e interdisciplinares) terão um papel crítico e reflexivo a desempenhar, no sentido de buscar preencher as lacunas repletas de incertezas, voláteis e angustiantes, que separam diferentes atividades qualitativas. Não através da escolha entre texto, prática e experiência, ou entre o discurso e a instituição, mas transformando em novas fontes de produtividade as tensões e conflitos sobre os quais se baseiam os estudos da Linguística Aplicada. *Problematizar* é o verbo, e a ação, que conduz o linguista aplicado.

1.2 O CONTEXTO INVESTIGADO E O PROCESSO DE GERAÇÃO DE REGISTROS: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Os dados analisados foram gerados em uma escola particular de ensino fundamental e médio na cidade de Foz do Iguaçu no segundo semestre de 2012, respectivamente nos meses

de agosto, setembro, outubro e novembro do mesmo ano. A razão de eu ter escolhido uma escola particular se dá pelo fato de haver mais “alunos transfronteiriços” no âmbito educacional particular do que no público, por motivos, seguramente, econômicos, políticos e também culturais, já que há uma “crença”, entre esses alunos, de que o Brasil possui uma educação de melhor qualidade se comparada a do Paraguai.

Muitos desses alunos são nascidos no Brasil, mas nunca moraram em tal país, ou seja, suas mães atravessaram a fronteira Brasil-Paraguai apenas para que seus filhos pudessem nascer em hospitais brasileiros e, em seguida, já retornaram ao seu país de origem, o Paraguai. Quando foram indagados sobre essa questão, os participantes da pesquisa nos afirmaram que seus pais dizem que o Brasil possui um sistema de saúde melhor que o do Paraguai – a mesma noção a respeito dos sistemas educacionais de ambos os países.

A escola brasileira onde esses alunos estudam se revelou muito acolhedora em relação a eles, embora, não possamos esquecer, obviamente, que ao mesmo tempo em que esses estudantes são “alunos” nesta instituição, também são “clientes”. Contudo, percebemos o grande esforço da escola, pelo menos da parte pedagógica e administrativa, em garantir a equidade entre os alunos, tanto os brasileiros como os estrangeiros, sem estigmatizar ou excluir de atividades escolares os alunos oriundos do Paraguai.

Dessa maneira, para a geração de registros⁵ e a análise dos dados sigo uma abordagem teórica sócio-interpretativista de cunho etnográfico de investigação (BORTONIRICARDO, 2008; MOITA LOPES, 2002), orientando-me nas perspectivas teóricas da Linguística Aplicada (CESAR e CAVALCANTI, 2007; COX e ASSIS-PETERSON, 2007; MAHER, 2007; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 2006), dos Estudos Culturais e Antropológicos (BARTH, 2011; BAUMAN, 2001; 2005; BHABHA, 2003; CANCLINI, 2011; CUCHE, 2002; HALL, 2000; 2006; WARNIER, 2003), dos Estudos Educacionais (CANDAU, 2012; HYPOLITO e GANDIN, 2003; SILVA, 2000) e da Sociologia (BOURDIEU, 1989; 1997; ELIAS e SCOTSON, 2000).

Os dados apresentados são provenientes de gravações em áudio e vídeo, notas de campo e entrevistas não estruturadas. Em relação às notas de campo, Flick (2009) as caracteriza como recursos clássicos de anotações do pesquisador, ponderando que as notas precisam ser feitas o mais rápido possível, para que o afastamento não provoque a

⁵ Optei por utilizar o termo *geração de registros* ao invés de *coleta de dados e sujeitos da pesquisa* no lugar de *objeto* ou *corpus*, pois, ao contrário de abordagens que se utilizam de *corpus* ou *objeto de análise*, que simulam situações, o interesse dessa investigação é o estudo de situações da “vida real” ou do contexto social “natural” (PIRES-SANTOS, 2011), além de lidarmos a todo o momento com indivíduos de carne e osso, com identidades múltiplas, as quais estão a todo o momento se (re)construindo.

artificialidade em relação às interações com os participantes da pesquisa e para que sejam reproduzidas da maneira mais fiel possível.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, as entrevistas⁶ foram realizadas com quatro grupos focais contendo três alunos cada grupo (totalizando doze alunos entrevistados). A escolha pelo grupo focal teve por objetivo criar uma situação de interação mais próxima da vida cotidiana do que permite o encontro do entrevistador com o sujeito entrevistado ou narrador (FLICK, 2009). Caundau (2012) caracteriza grupo focal como uma técnica de entrevista direcionada a um grupo que é selecionado pelo pesquisador a partir de determinadas características específicas, visando obter informações qualitativas. Suas principais características, segundo a autora, são: “uma intencionalidade clara, um foco definido e a constituição de um grupo selecionado a partir de algumas características comuns, não sendo, portanto, um grupo espontaneamente formado” (CANDAUI, 2012, p. 143). A autora declara ainda que:

Os grupos focais constituem uma série de discussões planejadas para obter informações e identificar representações em uma área de interesse determinada, em um ambiente permissivo e não ameaçador. Os grupos são, em geral, constituídos por um número reduzido de participantes e são conduzidos por um/a entrevistador/a adequadamente preparado/a. Os membros do grupo interagem, exercendo influência uns/umas sobre os/as outros/as, por meio de comentários às ideias e questões que vão sendo colocadas (CANDAUI, 2012, p. 143).

Com relação às entrevistas, optei pelas entrevistas não estruturadas, ou entrevistas abertas, por serem bastante úteis para se ter acesso às atitudes e valores dos sujeitos, não exigindo habilidades específicas, pois se aproximam muito de uma interação rotineira, embora seja necessário que o pesquisador entenda que as entrevistas não são apenas conversas e, por isso, deve haver algum nível de controle (PIRES-SANTOS, 2012).

Os sujeitos da pesquisa apresentaram características próximas às interações cotidianas em que, por meio de práticas discursivas, foram (re)construindo suas identidades. Por isso, é importante que as narrativas e histórias sejam consideradas práticas discursivas, conforme propõem Moita Lopes (2002) e Flick (2009). Isso porque as narrativas “têm o potencial de criar um sentido de ‘nós-mesmos’ ao permitir que negociemos e construamos nossas identidades sociais por meio de eventos narrados” (MOITA LOPES, 2002, p. 143) e nos fornecem meios de nos reconstruirmos no mundo social. Estamos nos reconstruindo por

⁶ Foi solicitada a permissão dos alunos para a gravação em áudio dos encontros, não havendo nenhuma recusa por parte dos mesmos.

meio das narrativas de etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, entre outras que ouvimos ou contamos. Para Barros (2011, p. 235), as nossas histórias narradas

[...] caracterizam-se como descrições de eventos em que são apreendidos os significados das ações dos participantes, suas crenças, seus valores e experiências vividas e como elas se desenvolvem. Quando falamos de nós mesmos, estamos nos referindo a nossos sentimentos, imagens, identidade, e as narrativas de vida revelam o modo como vemos e vivenciamos o mundo (BARROS, 2011, p. 235).

As narrativas, então, são uma forma útil de organização do discurso, devido à importância que elas têm no desenrolar do drama social, mostrando os personagens agindo em práticas discursivas e (re)construindo o mundo à sua volta e suas representações. Assim, “as narrativas podem ser usadas como espaços onde as identidades são construídas nos embates discursivos de todo o dia” (MOITA LOPES, 1998, p. 327). São elas, então, meios de interações do/no cotidiano, formas de interagir e agir sobre a sociedade e suas diversas instituições.

É importante ressaltar, contudo, que os relatos narrados não expressam fielmente os acontecimentos, exatamente como os fatos ocorreram, isso porque até mesmo a linguagem tem seus limites e os discursos não apenas expressam as experiências, mas as constituem, pois é por meio deles que os sujeitos constroem suas representações⁷, dando significado à própria vida (PENNA, 1998). Também não é o intuito principal do pesquisador conhecer as histórias de vida dos sujeitos pesquisados e buscar saber se elas são verdadeiras ou não. É a *maneira* como narramos os eventos a nossa volta e, portanto, *como* historicizamos a vida social (e não a autenticidade em si), que media a construção de sentido de nós mesmo e dos outros: “organizamos nossas memórias, intenções, histórias de vida, e ideais sobre ‘nós mesmos’ e sobre nossas ‘identidades pessoais’ em padrões de narrativa” (MOITA LOPES, 2002, p. 143).

Ao narrarmos a vida social para o outro, e nos posicionarmos diante de nossos interlocutores, estamos construindo nossas identidades sociais. As narrativas, neste sentido, são modos de legitimar e controlar as realidades sociais e seus atores, sendo esse fato determinado por quem tem o direito de contar certas histórias em contextos e culturas particulares ou pelas relações de poder através das quais as pessoas estão posicionadas no discurso.

As histórias de vida dos outros também são nossas histórias, “porque com elas nos identificamos, a tal ponto que ela nos capturam, nos invadem e nos emocionam: histórias do

⁷ No capítulo 2 será apresentado o que estou chamando de *representação*.

outro que são minhas; histórias minhas que são do outro” (CORACINI, 2011, p. 27). Dessa maneira:

A história de vida nos permite reconstruir a identidade individual. Esta só pode se construir na interação simbólica com os outros, já que a entendemos como um processo de construção em que os indivíduos vão definindo a si mesmos em uma estreita relação com outras pessoas (VEGA, 2011. p. 250).
[grifos da autora]

Ao tomarmos as narrativas e, portanto, o discurso como modo de agir no meio social, os processos de construção das identidades, embora sejam consideradas como construídos também pelo olhar do Outro – representado pela escola e sociedade envolventes (PIRES-SANTOS, 2011) – serão abordados a partir dos olhares dos próprios “alunos transfronteiriços”.

O que não pode ser esquecido de frisar, também, é que tais sujeitos pesquisados foram informados acerca da gravação dos registros e da exposição de suas narrativas. Por uma questão de ética, que está diretamente ligada à atitude do pesquisador, pedi permissão aos alunos para que eu pudesse utilizar para pesquisa acadêmica suas histórias. Os participantes da pesquisa precisam estar “seguros quanto a garantias de preservação da dignidade” (CELANI 2005, p.107). Mesmo antes do contato com os participantes, uma das primeiras ações, foi o planejamento cuidadoso das etapas da pesquisa, na qual a relevância da ética é sempre resguardada em primeiro lugar, pelo comprometimento com a construção de um conhecimento útil à comunidade e relevante à área da formação de professores. Foi garantido, assim, a todos os participantes o anonimato na exposição das narrativas e apresentação dos resultados obtidos. Todos esses cuidados e outros que se fizeram necessários durante a pesquisa, como ocultar a identidade da escola e dos alunos pesquisados, visaram, principalmente, à proteção integral dos participantes.

1.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como afirmado, doze alunos foram entrevistados, distribuídos em quatro grupos focais, contendo três alunos cada grupo: três alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, três do 1º Ano do Ensino Médio, três do 2º Ano do Ensino Médio e três alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

Para a realização da pesquisa, as entrevistas foram realizadas durante as aulas dos próprios alunos, nos intervalos (o conhecido recreio) e no contra-turno escolar. Essa foi a

maneira mais viável que encontrei para a realização das entrevistas, o que não provocou, em nenhum momento, recusas ou incômodos por parte dos professores, coordenadores e ou dos próprios alunos, ao contrário, foram muito receptivos e acolhedores. Percebi, além disso, que os alunos gostavam de responder às perguntas e se identificavam com elas, talvez pelo fato de reconhecerem que havia algo em comum entre eles: morar no Paraguai e estudar no Brasil. Muitas vezes, quando terminava uma entrevista, os alunos pediam para que eu continuasse e não queriam parar de responder. Isso, talvez, como afirmado, tenha ocorrido por se sentirem identificados uns com os outros. Dessa forma, optei por apresentar mais detalhadamente cada participante da pesquisa, apresentando uma pequena biografia escolar e familiar de cada um deles.

1.3.1 Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental

Felipe (14 anos). Nasceu no Brasil e com 12 anos foi morar no Paraguai. Estudou em uma escola pública de Foz do Iguaçu – PR até seus 12 anos de idade, quando foi viver em Ciudad del Leste, no Paraguai, e acabou sendo transferido para uma escola particular, ainda em Foz do Iguaçu. Desde pequeno fala português, espanhol e guarani, sendo sua mãe brasileira e seu pai paraguaio. Ajuda seus pais na pequena empresa da família, localizada na cidade onde vivem, Ciudad del Este. Segundo o próprio aluno, suas notas não são muito boas, principalmente em português, e regrediram bastante após ser transferido para uma escola particular. Mostrou-se bastante calmo e tímido nas entrevistas.

Yuri (13 anos). Sempre morou no Paraguai, porém, nasceu no Brasil. Segundo o aluno, sua mãe não queria ter um filho no Paraguai, por falta de estrutura no sistema de saúde do país. Assim, sua mãe atravessou a fronteira Brasil-Paraguai apenas para que o filho pudesse nascer em um hospital brasileiro, mas a família nunca morou no Brasil. Seus pais nasceram na China, vieram ao Paraguai para trabalhar e já estão lá há 15 anos. Por isso, o aluno tem como primeira língua o chinês, língua que aprendeu ainda antes de entrar na escola e utiliza até hoje no contexto familiar. Pelo fato de ajudar seus pais na empresa da família em Ciudad del Este e ter contato com muitos clientes paraguaios, ele fala espanhol e entende um pouco de guarani. Estuda no Brasil desde seus 10 anos de idade, por isso fala o português, além de utilizar essa língua com os clientes brasileiros que vão à loja de sua família. Além disso, Yuri faz aulas de inglês semanalmente no Paraguai desde seus 8 anos de idade, se

comunicando muito bem em tal língua. Antes de vir estudar no Brasil, ele frequentava uma escola particular no Paraguai.

Raquel (16 anos). Nasceu no Brasil e foi morar no Paraguai com 11 anos de idade. Estuda na mesma escola particular desde seus 6 anos de idade, isto é, desde que começou seu percurso escolar. Afirmou ainda estar se familiarizando com o espanhol, alegando achar a língua muito difícil, apesar de morar há 5 anos na Paraguai. Assume, também, não saber nada de guarani. Raquel diz não utilizar muito a língua espanhola e o guarani, já que conversa com seus pais apenas em português. Seus pais são brasileiros e foram morar em Ciudad del Este para trabalhar no ramo agrícola. Raquel diz que eles não queriam tirá-la da escola particular que sempre estudou, por isso ela permaneceu estudando no Brasil. Mostrou-se um pouco tímida e acanhada na presença do gravador.

1.3.2 Alunos do 1º Ano do Ensino Médio

Daniela (15 anos). Nasceu no Brasil e foi morar no Paraguai com 12 anos de idade. Até então, sempre havia estudado em uma escola particular brasileira, quando, ao se mudar para o Paraguai, foi transferida para uma escola de Ciudad del Este. Não demorou muito para que ela pedisse aos pais para voltar à sua antiga escola no Brasil, alegando não ter se adaptado à escola paraguaia. Daniela afirmou que a família foi morar no país vizinho por motivos de trabalho: seus pais compraram terras no Paraguai e haviam decidido morar e trabalhar na área agrícola. Foi extremamente comunicativa, sendo a aluna que mais falou neste grupo.

Leonardo (14 anos). Da mesma maneira que Yuri, do grupo focal do 9º ano, apenas nasceu no Brasil, mas nunca morou em tal país. Seus pais são chineses e possuem uma empresa em Ciudad del Este, onde Leonardo ajuda auxiliando nas vendas e na organização dos produtos. Estudou no Paraguai até a 5ª série, atual 6º ano, tendo 10 anos na época. No contexto familiar, utiliza a língua chinesa, a qual se torna imprescindível quando ele viaja à China, viagem que faz com seus pais e irmãos todos os anos em suas férias de verão. O espanhol é importante em sua comunicação com os clientes da loja da família e com os amigos da rua onde mora, além de estar inserido em um contexto hispanofalante. Na escola, é a língua portuguesa que se torna fundamental para sua comunicação com os professores, coordenadores, supervisores, colegas, etc. Demonstrou-se bastante comunicativo e extrovertido.

William (15 anos). Também apenas nasceu em um hospital brasileiro em Foz do Iguaçu, PR, mas nunca morou no Brasil. Nunca estudou no Paraguai, frequentando uma escola particular brasileira desde seus 6 anos de idade, isto é, desde que começou sua carreira escolar. Seus pais são chineses e vieram primeiramente ao Brasil para trabalhar no setor industrial, instalando-se em Curitiba – PR. Não demorou muito para irem morar em Ciudad del Este, onde abriram uma loja de produtos eletrônicos na qual trabalham até hoje e William ajuda como vendedor. O aluno estuda no período vespertino em uma escola chinesa em Ciudad del Este e faz curso de inglês aos sábados. Afirmou falar espanhol com a empregada doméstica e com os amigos do condomínio onde vive. Com seus pais e irmãos utiliza o chinês, fazendo uso do português no contexto escolar, com professores e colegas. Demonstrou-se pouco comunicativo e tímido no começo da entrevista.

1.3.3 Alunos do 2º Ano do Ensino Médio

Alexandre (16 anos). Nasceu e sempre viveu no Paraguai, em Ciudad del Este. Estudou lá até a 8ª série, quando então tinha 15 anos. Afirmou achar a educação brasileira melhor e mais difícil que a do Paraguai, por isso decidiu fazer o ensino médio no Brasil. Por ter morado a vida inteira em Ciudad del Este, fala o espanhol e o guarani. Disse praticar em casa o espanhol com sua mãe e seu pai e o guarani com sua avó. Seus pais são comerciantes, mas Alexandre não trabalha com eles. Afirmou sempre ter gostado do português antes mesmo de vir estudar no Brasil, assistindo os canais televisivos brasileiros. Alexandre disse não sentir muitas dificuldades na escola, apenas na disciplina de literatura, pois acha muito difícil a linguagem dos livros que a professora pede para ler.

Diego (16 anos). Sempre morou no Paraguai, porém, nasceu no Brasil. Assim como a mãe de Yuri, do grupo focal do 9º ano, a mãe de Diego não queria ter um filho no Paraguai, atravessando a fronteira Brasil-Paraguai apenas para que seu filho pudesse nascer no Brasil, embora nunca tivesse morado em tal país. O pai de Diego é chinês e a mãe brasileira. Eles possuem uma loja em Ciudad del Este onde Diego ajuda como vendedor. Afirmou conhecer a língua chinesa e a língua portuguesa desde muito pequeno, antes mesmo de ingressar na escola, já que sempre se comunicou, e ainda se comunica, com o pai em chinês e com a mãe em português. Como trabalha com seus pais na loja e atende muitos clientes paraguaios, ele fala espanhol e entende um pouco de guarani. Estuda no Brasil desde seus 15 anos de idade, vindo ao país para concluir apenas o ensino médio. Antes disso, sempre estudou em uma

escola particular em Ciudad del Este. Faz aulas de chinês todos os dias à tarde, em uma escola chinesa localizada na cidade onde vive e também faz curso de inglês desde muito pequeno, se comunicando muito bem nesta língua. Mostrou-se bastante conversador e inquieto nas entrevistas.

Jorge (19 anos). Da mesma maneira que Yuri, Leonardo, William e Diego, Jorge apenas nasceu no Brasil, nunca tendo morado em tal país, pelo mesmo motivo dos outros estudantes: os pais acharem os hospitais paraguaios precários e a formação de seus médicos um tanto quanto duvidosa. Além de morar no Paraguai, Jorge também já morou na China, sendo seus pais nativos de tal país. Estudou dois anos na China quando pequeno, fazendo com que se “atrasasse” na escola paraguaia, onde terminou seu ensino fundamental, com 17 anos de idade. Estuda no Brasil desde então, vindo ao país apenas para concluir o ensino médio. Em casa, Jorge afirmou falar apenas chinês com a família, usando o espanhol para a comunicação entre seus amigos do prédio e o português na escola, com professores e colegas de classe. Também faz todos os dias aulas de chinês em uma escola chinesa na sua cidade e curso de inglês aos sábados. Mostrou-se bastante tímido e acanhado no começo da entrevista, mas depois se comunicou bastante.

1.3.4 Alunos do 3º Ano do Ensino Médio

Fausto (17 anos). Nasceu na capital do Paraguai, Assunção, mas ainda pequeno, antes de ingressar na escola, foi morar com a família em Ciudad del Este. Estudou nesta cidade até a 7ª série, atual 8º ano, tendo, na época, 13 anos de idade, quando então foi transferido para uma escola particular brasileira. Por ter morado no Paraguai a vida inteira, fala o espanhol e o guarani, utilizando as duas línguas com a família e os amigos que moram em tal país. Afirmou não gostar muito do português, mas o considera imprescindível para sua comunicação escolar, por isso não tem muitos problemas em se comunicar em tal idioma. Mostrou-se muito extrovertido e conversador.

Saulo (17 anos). Também nasceu no Brasil, mas nunca morou aqui. Sua mãe decidiu tê-lo no Brasil para não ter que fazer documentos paraguaios, e sim brasileiros, para que se tornasse mais fácil seu ingresso nas escolas e universidades brasileiras. Seu pai é chinês e sua mãe brasileira. Eles foram viver no Paraguai para trabalhar por alguns meses no país, porém acabaram morando e trabalhando lá já faz vinte anos. Possuem uma loja na cidade onde

moram, Ciudad del Este, na qual Saulo ajuda como vendedor aos sábados. No contexto familiar, utiliza apenas o chinês e o português, usando o espanhol para a comunicação entre seus amigos do prédio em que vive e os clientes paraguaios que vão à loja da família. Pareceu ser bastante comunicativo e conversador.

Oscar (18 anos). Sempre morou no Paraguai, porém, nasceu no Brasil. Assim como outros alunos já citados, sua mãe não queria ter um filho no Paraguai, por acreditar ser precário o sistema de saúde do país. Os pais de Oscar são chineses e foram morar no Paraguai para trabalhar. Eles possuem uma loja em Ciudad del Este, cidade onde vivem há mais de vinte anos. Oscar afirmou que fala muito bem a língua chinesa desde pequeno, antes mesmo de ingressar na escola, já que sempre se comunicou, e ainda se comunica, com os pais em chinês. Pelo fato de trabalhar com seus pais na loja da família e atender muitos clientes paraguaios, ele fala espanhol e entende um pouco de guarani. Desde pequeno, sempre estudou em duas escolas: pela manhã em uma escola particular brasileira e à tarde em uma escola chinesa no Paraguai. Mostrou-se tímido e introvertido apenas no começo da entrevista, mas depois se comunicou bastante.

2 O APORTE TEÓRICO

O presente capítulo tem por finalidade apresentar e fazer algumas discussões teóricas a respeito dos conceitos de fronteira, cultura, identidade e língua(gem) que estão sendo adotados nesta pesquisa. Muitos desses conceitos, tomados aqui como instáveis, dinâmicos e extremamente fluidos, acabam sendo relativos, já que estão em constante movimento. Para isso, julgo ser de fundamental importância a comparação e o cruzamento entre teorias, ideias e conceitos, problematizando e discutindo muitos deles. Além dos conceitos-chave para as discussões conceituais e o aporte teórico, outros se fazem necessários para a análise dos registros no próximo capítulo. Por isso que questões como território, Estado, Nação, etnicidade, representação, discurso, Pluriculturalismo e Educação Intercultural Crítica se tornam importantes e necessárias para a realização da pesquisa e o pleito a ser assumido.

2.1 FRONTEIRAS EM MOVIMENTO

Esta seção tem por finalidade discutir as noções de Estado-nação, territórios, espaços e fronteiras, conceitos de extrema importância para a presente pesquisa, já que no decorrer das entrevistas me deparei, muitas vezes, com sujeitos que dizem não pertencer a apenas um território/espaço/nação, senão vários, ou até mesmo nenhum. São percebidas, por meio dos discursos dos entrevistados, as angústias e incertezas que sentem quando precisam dizer a alguém (ou preencher em algum formulário) sua *nacionalidade* ou *origem*, sabendo que não são de (e não pertencem a) apenas um lugar, mas estão *entre-lugares*.

2.1.1 Estado, Nação e Território: Conceitos e Conflitos

Como bem sabemos, quando se atravessam as fronteiras nacionais, os documentos básicos que garantem a cidadania no país de origem dos imigrantes (cédula de identidade, cadastro de pessoa física, carteira de motorista, carteira de trabalho, título de eleitor, entre outros) perdem sua validade e são necessários novos documentos para que se permaneça legalmente no novo território nacional, no solo do “Outro”. Os indivíduos deixam de ser reconhecidos como cidadãos e são rotulados como estrangeiros. Contudo, “os limites precisos entre o cidadão e o estrangeiro são produtos da construção do Estado nacional. Conceitos como migração e fronteiras internacionais, cidadania, soberania, língua e território nacionais estão diretamente relacionados com o Estado-nação” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 34). A

noção de nação pré-moderna deu lugar à concepção de Estado-nação, já que a estrutura dos papéis tradicionais não poderia mais manter a sociedade unida.

No século XIX, a nacionalidade fundamentava-se na equação Povo=nação=Estado (HOBSBAWM, 1990). Os limites políticos deveriam corresponder aos limites culturais. Acreditava-se, assim, no lema: “um Estado, uma nação, um território”. Houve, dessa maneira, a imposição de uma determinada cultura e língua sobre as demais dentro do Estado em formação. Essas tentativas de homogeneização e unificação geraram (e ainda geram) conflitos sociais, políticos e ideológicos, que se prolongaram desde então, originando até mesmo guerras, isso porque pessoas estão dispostas a matar ou morrer para poder preservar ou adquirir territórios.

Hoje, no século XXI, em relação ao termo território, Haesbaert (2006) oferece perspectivas que atendem a muitas áreas do saber para além da geografia, como a psicologia, a antropologia, a história, a economia etc. O território, para o autor, é visto como o produto da apropriação e valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. Em outras palavras, a dimensão simbólica, na qual o território se encontra, “habita um espaço social, organizando-se pela historicidade e geograficidade, quesitos de territorialidade” (FERREIRA, 2011, p. 174). Além dos processos geográficos e históricos, um território é constituído também por vertentes econômicas, políticas e culturais. É importante ressaltar que os territórios não são espaços fixos, bem demarcados e estáveis; eles sofrem processos de instabilidade, inconsonância e hibridização.

Os territórios podem ser, assim, palco de confrontos, conflitos, choques, fricções e embates de todos os âmbitos, em todos os níveis e possibilidades, gerando contextos e situações praticamente anárquicos. Como exemplo desses conflitos territoriais (que não deixam de ser, também, políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos) é possível citar o Templo Hindu de *Preah Viher*, que está localizado na fronteira Camboja-Tailândia e tem sido objeto de conflito de soberania entre os países (BADÔ, 2010). Em 2008, ambas as nações mobilizaram centenas de soldados na tentativa de dominar o local, o que resultou em um confronto militar entre os exércitos que durou até 2011, quando cinco pessoas morreram e houve a decisão de um cessar-fogo por data indeterminada.

Outro território em disputa está localizado entre as fronteiras da Etiópia, do Sudão do Sul e do Quênia: o Triângulo de Ilemi. A disputa entre os países pelo local já provém da era colonial, devido a problemas de tratados territoriais, e dura até hoje. O território abriga diversas etnias, como os turkana, didinga, toposa, dassanetch e nyangatom, mas é difícil saber

e classificar a qual país essas etnias pertencem, já que cada um dos três países considera o território como seu (BADÔ, 2010).

“Fazer as pazes” e deixar que os territórios pertençam a ambos os países significaria aceitar o “estrangeiro”, o “diferente”, o “estranho”, o “outro” em meu território, mas que também é o território dele, e por isso eu não poderia expulsá-lo. Decidir unir e aproximar os territórios significa unir e aproximar também as culturas, e “os cruzamentos intensos e a instabilidade das tradições podem ser também fonte de preconceito e confrontos. Isso porque o híbrido, o mestiço e ‘cruzado’ é visto como o ‘estranho’, o ‘novo’, e isso pode ser arriscado, não é confiável” (CANCLINI, 2011a, p. 326).

Territórios podem ser tomados, devolvidos, disputados, conquistados, vendidos, alugados, consignados, arrendados, empenhorados, roubados, emprestados etc., sobretudo na era da globalização, em que fica muito fácil chegar a lugares nunca pensados e possuir territórios jamais imaginados (a Lua e o Planeta Marte, por exemplo). Eles estão sempre propensos a mudar de dono ou de ficar sem dono, até mesmo podem nunca ter possuído um, tornando-se motivo de disputas, como os exemplos citados acima.

Contribuindo com as concepções de território, Carvalho (2011), retomando Haesbaert (2002), pondera que é possível interpretar, hoje, território de três maneiras: a) defini-lo como uma base material, concreta, de reprodução da sociedade; b) uma forma de controle dos indivíduos e dos processos sociais a partir do controle do seu espaço material da existência, ou seja, território e poder são concepções indissociáveis⁸; e c) tomá-lo como uma dimensão cultural, como um espaço dotado de identidade⁹. Podemos dizer, assim, que as três concepções se complementam e que apenas uma não conseguiria dar conta de um conceito de território pronto, acabado e indiscutível. Vinculados à concepção de território, estão os conceitos de Estado e nação.

Estou assumindo a ideia de *Estado* como uma “instituição de dominação legal que reivindica o monopólio do uso da violência legítima e da cobrança de tributos sobre um determinado território claramente determinado” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 37). O Estado se constituiu por meio de processos de centralização e concentração de poder político na sociedade capitalista, se desenvolvendo em uma “relação direta com a economia capitalista. Ele se consolida através dos impostos advindos da economia e, por sua vez, esta necessidade da legalidade e do monopólio da violência, garantidos pelo Estado” (ALBUQUERQUE,

⁸ Quando fala-se em território e poder, entramos no campo da Geopolítica. Contudo, para o presente trabalho, não se torna relevante nos aprofundarmos em tal ramo da pesquisa científica.

⁹ Abordarei os conceitos de *identidade* mais adiante.

2005, p. 37). Assim, o Estado é uma instituição politicamente organizada, que possui um organismo administrativo, o qual é dirigido por um governo próprio e internacionalmente reconhecido.

O Estado é, por assim dizer, responsável pela organização e controle social, sendo um “poder soberano”, pois detém o capital do país e regulamenta as regras sociais. Ele representa a forma máxima de organização humana, que se organiza política, social e juridicamente, ocupando um território definido, ou melhor, relativamente definido, já que os territórios, como afirmado, sofrem processos de instabilidade e transformações ao longo da história. Para Eagleton (2011, p. 89):

Os Estados diferem uns dos outros, mas essas diferenças não são sempre de extrema importância. O que importa é que você seja cidadão de um Estado que lhe garanta liberdades civis, e não os mecanismos particulares pelos quais isso é assegurado. No que diz respeito a isso, ser francês não é mais inerentemente desejável do que ser chileno. Culturalmente falando, entretanto, pertencer a uma nação em vez de outra é tão vitalmente importante que as pessoas muitas vezes estão preparadas para matar ou morrer por essa questão. Se política é o que unifica, cultura é o que diferencia (EAGLETON, 2011, p. 89).

Daí surge a ideia, então, de um Estado centrado, essencialista e homogêneo, capaz de controlar e manipular as línguas, etnias, religiões, costumes, tradições e as culturas como um todo no país, não admitindo, nem permitindo, “interferências”, “mestiçagens” e “estrangeirismos”¹⁰. Contudo, vale frisar que o Estado é formado e organizado por sujeitos da sociedade, de carne e osso, ou seja, são os próprios sujeitos que possuem a capacidade de controlar, fiscalizar e exercer poder sobre outros sujeitos.

Em sua tão aclamada obra “Aparelhos Ideológicos de Estado”, Althusser (1998) aduz que o Estado é representante da classe dominante, que dita as regras e as normas de convivência social, estabelecendo o que é normal, legal, e o que é transgressor, por meio de seus aparelhos ideológicos, práticas jurídicas, exército, polícia, tribunais, força repressiva entre outros. O filósofo francês, de origem argelina, expõe que os Aparelhos Ideológicos de Estado (igreja, escola, família, política, mídia etc.), que são mediados pela ideologia burguesa, além de deter o poder do Estado, também são o palco da luta de classes, pois, a classe que se

¹⁰ Exemplo dessa tentativa de inibição de “culturas estrangeiras” no Brasil foi o Projeto de Lei nº. 1676/1999, proposto pelo então deputado Aldo Rebelo, que objetivava defender o uso exclusivo da língua portuguesa no Brasil como garantia da soberania nacional, com a exclusão de qualquer palavra ou expressão em língua estrangeira, os chamados estrangeirismos, no território nacional ou em repartição brasileira no exterior. O projeto não logrou êxito.

encontra no poder não estabelece tão facilmente as leis, sem resistências das classes exploradas. São, também, por meio desses Aparelhos que o modo de produção capitalista se repete e acaba por incorporar na mente das pessoas uma ideologia de exclusão e desigualdade (ALTHUSSER, 1998). Assim, o Estado, que detêm o poder por meio da classe dominante, é tomado como um “apaziguador político”, uma instituição capaz de controlar e regular a sociedade, visando o bem-estar da população, garantindo seus direitos e exigindo seus deveres.

Já em relação ao conceito de *nação*, que tem sua origem ainda no Império Romano (*‘natio’*: qualquer coisa nascida), Elias e Scotson (2000) afirmam que remete aos conceitos de cultura e de civilização. Isso explicaria as inúmeras manifestações ditas *nacionalistas* (e não “estadistas”), pois as pessoas sentem-se unidas e afiliadas entre si, isto é, veem-se como um *povo*, muito mais por questões culturais e linguísticas do que políticas (apesar desta última permear todas as outras questões). A ideia de nação está vinculada a valores, tradições e costumes de um povo, e apresenta uma forma singular de agrupamento formado por valores e histórias que se associam com o território.

Para Anderson (2008), a nação é uma *comunidade imaginada*, e não *imaginária*, uma vez que os membros das nações, por menor que esta seja, jamais conhecerão, jamais poderão encontrar e jamais ouvirão falar de *todos* os outros membros da mesma nação. Entretanto, na mente de cada um deles, estará a imagem de uma eterna comunhão. Neste sentido, as identidades nacionais seriam uma comunidade imaginada, na qual os membros compartilhariam de uma “cultura comum”, de aspectos nacionais que os unem. A consolidação do capitalismo de imprensa e a criação das línguas nacionais foram importantes para a construção de determinados aspectos culturais comuns transmitidos para os espaços do território nacional. Os símbolos e acessórios nacionais (bandeiras, hinos, brasões), os mitos e heróis nacionais funcionam como formas de (re)construção de uma identidade nacional, como recursos de identificação de uma nação e, conseqüentemente, de seu povo (ANDERSON, 2008).

Na modernidade, houve uma reinvenção das tradições, uma certa sacralização dos símbolos e rituais nacionais. O ato de hastear a bandeira da nação, o culto e as estátuas feitas aos heróis nacionais, a ação de cantar o hino, em tudo isso há algo de sagrado nacionalmente (ALBUQUERQUE, 2005). Todas essas ações nada mais são do que um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas, de natureza ritual ou simbólica, que visam incorporar certos comportamentos por meio da constante repetição. A

esse conjunto de práticas, que é formalmente institucionalizado, Hobsbawm (1997) chama de *tradições inventadas*.

Para ele, a invenção das tradições nacionais é “essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição de repetições” (HOBSBAWM, 1997, p. 12). No passado de qualquer sociedade e nação pode-se encontrar um amplo repertório de tradições e costumes que regulam as práticas sociais. O autor declara ainda que “o estudo das tradições inventadas não pode ser separado do contexto mais amplo da história da sociedade. Esse estudo esclarece bastante as relações humanas com o passado e utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal” (HOBSBAWM, 1997, p. 21).

Mas, afinal, o que faz com que os indivíduos desejem viver em conjunto e permanecer unidos no quadro nacional? Poutignat e Streiff-Fernart (2011) constatam que esse desejo de *pertença* certamente não é pelo interesse individual em pertencer a uma nação, mas um sentimento (o amor pela pátria) “no qual se incluem em grande parte o sacrifício, o luto e o sofrimento compartilhado no passado, e cuja memória se transmite pelo culto aos ancestrais, pela lembrança dos grandes homens e suas ações heroicas” (POUTIGNAT e STREIFF-FERNART, 2011, p. 35).

Quando falamos em Estado, nação e território devemos salientar que tais termos abarcam uma gama de conceitos e significados muito discutidos e revisitados, principalmente nos últimos anos, sendo extremamente polissêmicos e contraditórios. Mas há um outro termo que se estabelece como fundamental ao abordarmos os temas acima citados: as fronteiras.

2.1.2 Fronteiras: Espaços Socialmente Construídos, Limites Relativos

As fronteiras emergem como espaços que devem receber uma análise diferenciada na modernidade, elas já não podem mais ser definidas por meio de conceitos precisos, objetivos e generalizadores como: “a fronteira é o limite entre duas partes distintas”, “as fronteiras dividem dois países, dois estados ou duas cidades”, “as fronteiras unem dois territórios diferentes”, entre outros. É certo que as fronteiras dividem, separam, repartem, desunem, limitam, restringem, mas, ao mesmo tempo, elas também unem, ligam, juntam, aproximam, acercam. Martínez (2007, p. 30) afirma que:

Os conceitos tradicionais de fronteira, enquanto recortes da nacionalidade que se tornam visíveis pela presença de símbolos nacionais, perdem vigor

em face do objetivo de juntos buscar a solução para problemas comuns. Ocorre uma mudança de funcionalidade: do papel de símbolo de separação e de limite de terras onde estava “o fim do País”, para o de aproximação e permeabilidade (MARTÍNEZ, 2007, p. 30).

Não é mais possível tomarmos as fronteiras como um “lugar”, um “espaço”, onde algo termina e outro começa. Elas são espaços sociais de tensões, contradições e conflitos. São ambientes de lutas políticas e ideológicas, mas, ao mesmo tempo, de contatos culturais e diferentes formas de integração, das mais variadas formas de vida. Como bem aponta Albuquerque (2005), as regiões fronteiriças são campos de conflitos de classes, disputas étnicas, tensões nacionalistas, choques entre civilizações e processos de integração. Para o autor, as fronteiras são fluxos, mas também obstáculos, misturas e separações, integrações e conflitos, domínios e subordinações. Elas representam um “espaço de poder e de conflitos variados. Há uma disputa e confluência de nacionalidades nesse espaço social em que se configuram as fronteiras dos meios de comunicação, da escola, da cidadania e das línguas nacionais” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 236).

Dessa maneira, se pensarmos a nação como comunidade política, isto é, como Estado-instituição, teremos fronteiras físicas bem demarcadas e harmoniosas, mas se a entendermos como comunidade formada a partir de diferentes histórias, culturas, etnias e línguas que se entrelaçam, teremos um complexo, caótico e heterogêneo espaço sem fronteiras delimitadas (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011). O que chamamos de fronteiras não é uma linha desenhada e bem contornada, mas um espaço que abriga uma constelação de sujeitos performatizando. Este “espaço” não está somente na esfera geográfica, física, senão, também, na esfera social. Torna-se muito complexo e incoerente “manter o olhar condensador sobre o espaço geográfico sem levar em conta a presença de processos habitados pela práxis de sujeitos” (FERREIRA, 2011, p. 173).

Já Hobsbawm (1990), ao tratar do tema das novas nações, constata que: “a característica fundamental da nação moderna e de tudo que a ela se liga é justamente sua modernidade” (HOBSBAWM, 1990, p. 44). O autor aduz que tentar definir uma nação através de critérios objetivos e homogêneos seria uma atitude destinada ao fracasso, uma utopia. Qualquer que seja o critério estabelecido para definir uma nação (cultura, etnia, língua, história, religião, território etc.), ele sempre será flutuante, relativo e até mesmo negociável, propício a exceções e ações refutatórias.

O fator-chave da existência das nações, afirmam Poutignat e Streiff-Fernart (2011, p. 45), “é exatamente a consciência de si do grupo, que o separa de todos os outros, (...), a nação

é o grupo mais amplo ao qual as pessoas creem estar ligadas por uma filiação ancestral”. Assim, no processo de identificação nacional, o principal elemento é a vontade de marcar os limites entre “eles” e “nós”, estabelecendo, o quanto antes, e mantendo fronteiras. O que separa e “diferencia” dois grupos, comunidades ou povos distintos não é, em princípio, a diferença cultural, mas sim as fronteiras, “a vontade de se diferenciar e o uso de certos traços culturais como marcadores de sua identidade específica” (CUCHE, 2002, p. 200).

Colaborando com o conceito de fronteiras, Cuche (2002, p. 201) expõe que “as fronteiras não são imutáveis, são concebidas como demarcação social suscetível de ser constantemente renovada pelas trocas. Qualquer mudança na situação social, econômica ou política pode provocar deslocamento de fronteiras”. Por isso, as fronteiras estão sempre suscetíveis a deslocamentos, a processos de (re)construção, (re)estruturação e (re)significação. Pelo fato de serem construções políticas (permeadas por processos culturais e históricos), elas podem ser negociadas, manipuladas, erguidas, derrubadas, reerguidas, reinventadas e assim por diante. Não há mais possibilidade de entendermos as fronteiras modernas como limites rígidos e concretos.

As fronteiras rígidas, estabelecidas pelos Estados modernos, se tornaram porosas, fluidas. Atualmente, poucas fronteiras e culturas (ou talvez nenhuma) podem ser descritas como unidades estáveis, com demarcação e limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado (CANCLINI, 2011a). É fato que “em todas as fronteiras há arames rígidos e arames caídos. As ações exemplares, os subterfúgios culturais, os ritos são maneiras de transpor os limites por onde é possível” (CANCLINI, 2011a, p. 349).

Kumaravadivelu (2006) assevera que a fase atual da globalização está mudando a paisagem do mundo e, conseqüentemente, as estruturas dos Estados e as noções de fronteiras e territórios. Para o autor, a distância espacial está diminuindo com a moderna globalização: “As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). A distância temporal também acaba por diminuir: “Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedentes, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Contudo, a mudança mais drástica e impactante trazida pela globalização é o *desaparecimento de fronteiras*, afirma o autor.

As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores. É exatamente porque os territórios, os espaços, o capital, as relações e as ideias a todo o momento se desestabilizam é que não há como as fronteiras permanecerem intactas. É

extremamente difícil e incoerente que as fronteiras físicas se conservem e se preservem por muito tempo; elas estão se desestabilizando. Por isso, torna-se preferível falar em fronteiras em movimento, fronteiras móveis, instáveis (ou relativamente estáveis). Na mesma direção caminham os conceitos de cultura, identidade e etnicidade. É a essa questão que me deterei a seguir.

2.2 CULTURA, IDENTIDADE E ETNICIDADE

Dedicarei-me agora à outra discussão que permeia toda a nossa pesquisa: conceitos de cultura, identidade e etnicidade. Tais noções, que de maneira alguma estão sendo tomadas aqui como unívocas, prontas e acabadas, apresentam-se como conceitos primordiais para discutirmos a relação entre cultura, etnicidade e identidade escolar transfronteiriça. Os sujeitos da pesquisa, além de parecerem estar em constantes conflitos territoriais, como afirmado anteriormente, permanecem em contínuos conflitos culturais/identitários/étnicos. Alguns dizem não pertencerem a apenas uma cultura, ou terem apenas uma etnia. Outros negam suas identidades e preferem esconder e/ou rejeitar determinadas representações que lhes foram atribuídas. Para que tais análises e discussões sejam feitas, torna-se necessário, assim, apresentar e discutir os conceitos a seguir.

2.2.1 Cultura: Conceitos em Construção

Se todas as pessoas possuem a mesma carga genética, com aproximadamente vinte cinco mil genes, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada qual inventando soluções para os problemas colocados pela sociedade. Quando falamos em cultura, estamos, ao mesmo tempo, rejeitando explicações naturalizantes dos comportamentos humanos: “nada é puramente natural no homem” (CUCHE, 2002, p. 11). Isso quer dizer que a cultura não é um dado ou um fim, mas um processo e um meio.

Cuche (2002), revisitando os conceitos de cultura ao longo dos anos, constata que o termo veio do latim (*colere*), significando, em seus primórdios, o cuidado dispensado ao campo e ao gado. No século XVI, ela não significava mais um estado, e sim uma ação: cultivar terras. O termo cultura passa a designar, então, uma faculdade, o ato de trabalhar para desenvolvê-la.

Já no século XVIII, falava-se em “cultura da arte”, “cultura das ciências”, “cultura das letras”, mas sempre empregada no singular. Foi somente no final deste mesmo século que,

na França, aparece o conceito dito “moderno” de cultura, ligada cada vez mais ao conceito de nação, sendo tomado como “um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade” (CUCHE, 2002, p. 28). A palavra cultura, dessa forma, representa “a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo” (EAGLETON, 2011, p. 10).

Cuche (2002), retomando os conceitos de Margaret Mead, insiste que a cultura não é um “dado”, atributo, que o indivíduo recebe como um todo ao longo de sua criação. Ela não se transmite como os genes; o indivíduo se apropria de sua cultura progressivamente no curso de sua vida e não pode nunca adquirir toda cultura de seu grupo. Dessa maneira, não há como pensar nas culturas como uma herança genética, que se transmite imutável de geração em geração, pois ela é uma produção histórica, ou seja, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si. Até as funções mais vitais, as necessidades fisiológicas, são informadas e estabelecidas pela cultura: “comer, dormir, copular, dar à luz, mas também defecar, urinar ou andar etc. Cada cultura determina todas essas práticas do corpo, aparentemente naturais. Não se senta, não se deita ou se anda da mesma maneira em todas as culturas” (CUCHE, 2002, p. 90). Nós nos assemelhamos à natureza, já que, como ela, “temos de ser moldados à força, mas diferimos dela uma vez que podemos fazer isso a nós mesmos, introduzindo assim no mundo um grau de autorreflexividade a que o resto da natureza não pode aspirar” (EAGLETON, 2011, p. 15). É por isso que dizemos que toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. O conjunto de processos que cada cultura sofre em situação de contato com outras culturas é o princípio da evolução de qualquer sistema cultural.

Pelo fato das culturas sofrerem transformações ao longo da história e passarem por processos de (re-des)construção, elas são palcos da diversidade, da identidade e da alteridade humana; permitem-nos reconhecer o outro enquanto ser sócio-politicamente semelhante e autônomo, e culturalmente distinto. Warnier (2003, p. 12) afirma que “as palavras ‘cultura’ e ‘civilização’ designam uma totalidade complexa que compreende os conhecimentos, as crenças, as artes, as leis, a moral, os costumes, e qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem enquanto membro da sociedade”.

Para o autor, a cultura é a “bússola da sociedade”, sem a qual o homem não saberia de onde vêm, onde está, pra onde vai e como deveria se comportar. Uma cultura não pode viver ou transmitir-se independentemente da sociedade que a alimenta. Reciprocamente, não há nenhuma sociedade no mundo que não possua sua própria cultura. Desta forma, nenhuma

cultura existe em estado isolado, isso porque as sociedades humanas reais são sistemas abertos sem fronteiras.

Thomaz (1995, p. 427) sustenta que a cultura:

[...] se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significados às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois, a um fenômeno individual; por outro lado, (...) cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, dá diferentes significados às coisas e passagens da vida aparentemente semelhante. O homem é um ser social, o que quer dizer que compartilha com outros homens formas de agir e de pensar (THOMAZ, 1995, p. 427).

Dentro do enfoque dos Estudos Culturais, as culturas podem ser tomadas como conjuntos de significados partilhados entre os sujeitos de determinado grupo ou comunidade localizados num tempo e espaço específicos. A cultura organiza e regula as práticas sociais através da luta entre diferentes grupos sociais pela legitimação de certos significados em detrimento de outros, por isso os Estudos Culturais enfatizam a linguagem no processo de constituição de identidades. Para Turner (1997, p. 52):

Nós nos tornamos membros de nossa cultura por meio da linguagem, adquirimos nosso senso de identidade pessoal com a linguagem, e é graças a ela que internalizamos os sistemas de valores que estruturam nossa vida. Não podemos sair do âmbito da linguagem para produzir um conjunto de significados pessoais totalmente independentes do sistema cultural (TURNER, 1997, p. 52).

Como a própria linguagem, as culturas estão sempre em atividade porque “são porosas, de margens imprecisas, indeterminadas, intrinsecamente inconsistentes, nunca inteiramente idênticas a si mesmas, seus limites transformando-se continuamente em horizontes” (EAGLETON, 2011, p. 139). Para Eagleton (2011), é um erro pensar que uma cultura possa dialogar com outra em virtude de alguma especificidade que ambas possuem além de suas peculiaridades locais, pois essas peculiaridades locais não existem. Todas as localidades são porosas e sem margem definidas, têm áreas em comum com outros contextos, manifestam semelhanças “e diluem-se em seus igualmente diluídos arredores” (EAGLETON, 2011, p. 74). Na visão do autor, as culturas deixaram de ser parte da solução para se tornarem parte do problema, ou seja, elas não são mais um meio de resolver rivalidades políticas e sociais; ao invés disso, tornaram-se parte dos conflitos políticos e sociais, isso porque o capitalismo transnacional colocou diversos modos de vida juntos, tornando os indivíduos mais

inseguros em relação a suas culturas, como se elas estivessem desaparecendo em meio a este contexto inter/transnacional.

No entanto, esta “insegurança cultural”, o medo da perda de suas culturas e de suas identidades, causado pela globalização excludente, pelas políticas neoliberais e pela militarização dos conflitos, é perfeitamente compreensiva, já que as pessoas acreditam que, a partir do momento em que suas culturas, tradições, língua(s) e etnia(s) são “mescladas” e “globalizadas”, essas culturas são perdidas; a partir daí já não há mais uma comunidade a qual pertencer, uma bandeira pela qual lutar, não existe mais motivo para se orgulhar de pertencer a um lugar e não a outro. Além disso, os cruzamentos de culturas, as relações interculturais são vistas como um “problema”, um erro, é como se todas as culturas fossem, em sua essência, bem delimitadas, demarcadas e divididas.

Contudo, não podemos mais falar em culturas genuínas. Como bem coloca Cuche (2002), não existem de um lado as culturas “puras” e de outro, as culturas “mestiças”. Todas elas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são culturas mistas, feitas de continuidades e descontinuidades. Para o autor, o homem é essencialmente um ser de cultura: “A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar esse meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza” (CUCHE, 2002, p. 9).

Considerando que o “virgem”, o “autêntico”, o “nativo”, o “original”, o “puro” e o “homogêneo” são termos muito arriscados para serem utilizados na pós-modernidade, podemos pensar a cultura como um conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade no âmago do conceito (COX e ASSIS-PETERSON, 2007). Como bem declara Canclini (2011a, p. XIX), precisamos tomar as culturas como hábitos, crenças e formas de pensamentos *híbridos*, “como processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Essas estruturas discretas já foram resultado de hibridação, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras”. Em outras palavras, a intensificação da interculturalidade, com a globalização, favoreceu intercâmbios e trocas culturais e de tradições: é completamente possível ser brasileiro por nacionalidade, português pela língua, chinês pela origem étnica e católico pela religião.

Na mesma perspectiva de Canclini (2011a), Bhabha (2001), em oposição ao conceito de cultura dominante (como algo estático e essencialista), propõe que tomemos as culturas

como práticas agonísticas, híbridas, produtivas, dinâmicas, abertas, em constante re(significação) e transformação. Para o autor, essa perspectiva assegura a tradução cultural de uma cultura para qualquer outra, tornando-as traduzíveis e criando inúmeras possibilidades de diálogo entre as diversas culturas, impedindo, assim, a homogeneização, perspectiva de suma importância para considerarmos a complexidade do mundo contemporâneo. O hibridismo cultural, dessa forma, não é um “homogêneo híbrido”, não é fixo, mas é a incompletude que permite ora estar aqui, ora estar lá, ora estar entremeio.

Rejeitando as posturas essencialistas, Bhabha aponta para a necessidade de se compreender as diferenças culturais deixando de lado a construção de binarismos fixos e homogeneizantes. Tomarmos as culturas como híbridas, então, rejeita a maneira de pensá-las como puras, genuínas, estáticas e homogêneas, permitindo, assim, entendê-las como caminhos oblíquos, repletos de transições, pelos quais forças antagônicas interatuam. Não só as culturas podem ser vistas como campos abertos para novas hibridizações, mas, também, as identidades.

2.2.2 Examinando os Conceitos de Identidade

Há algumas décadas a identidade não estava nem perto de ser o centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objetivo de meditação filosófica. Atualmente, é um assunto de extrema importância, em evidência, e a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. Não podemos mais negar as fragmentações e desestabilizações das identidades, pois “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente constituída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha” (BAUMAN, 2005, p. 60). Bauman (2005, p. 54) assevera que:

A identidade não pode ser como um quebra-cabeça: sim, há um monte de peças na mesa que você espera poder juntar formando um todo significativo, mas a imagem que deverá aparecer ao fim do seu trabalho não é dada antecipadamente, de modo que você não pode ter certeza de ter todas as peças necessárias para montá-la, de haver selecionado as peças certas entre as que estão sobre a mesa, de as ter colocado no lugar adequado (BAUMAN, 2005, p. 54).

A trajetória dos indivíduos contemporâneos vem sendo caracterizada por desestabilizações, descontrole, descredencialização, destradicionalização e vertigem perante as transformações culturais, políticas e econômicas (FABRÍCIO, 2006). As identidades não têm

a solidez de uma rocha, nem são garantidas para toda a vida. São, isso sim, bastante negociáveis¹¹ e revogáveis, e as próprias decisões dos indivíduos, os caminhos que eles percorrem e a maneira como agem são fatores cruciais para suas identidades (BAUMAN, 2005). Além disso, as identidades nunca são unificadas, mas cada vez mais fragmentadas; não são singulares, e sim multiplamente construídas e reconstruídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas (HALL, 2000).

Hall (2006) afirma que os sujeitos assumem identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente e homogêneo. Dentro de cada indivíduo há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas; “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p.13).

Não é novidade que as identidades não podem mais serem vistas como essencialistas, fixas e homogêneas, mas, na pós-modernidade, elas se tornaram ainda mais complexas e caóticas. Essas múltiplas e diversificadas identidades

[...] constituem o sujeito, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (LOURO, 1997, p. 12).

Em outras palavras, ter uma identidade seria ter o sentimento de pertença a uma nação, uma região, uma cidade, um bairro, uma comunidade, um grupo, uma instituição, onde tudo o que é compartilhado pelos que ali habitam se torna válido para todos, sejam direitos ou deveres, bens ou prejuízos e assim por diante. Vale ressaltar, no entanto, que as identidades são aquilo que está em jogo nas lutas sociais, pois elas são sempre resultantes das identificações impostas pelos outros e da que o indivíduo afirma por si mesmo. Contudo, nem todos os indivíduos, de um determinado grupo, têm o mesmo poder de identificação, pois tal poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos, ou seja, “nem todos os grupos têm o poder de nomear e se nomear” (CUCHE, 2002, p. 185).

¹¹ Segundo Cuche (2002, p. 195), as identidades podem ser negociáveis porque “cada indivíduo integra, de maneira sintética, a pluralidade das referências, identificatórias que estão ligadas à sua história. (...). Cada indivíduo tem consciência de ter uma identidade de forma variável, de acordo com as dimensões do grupo ao qual ele faz referência em tal ou tal situação relacional”. Um mesmo indivíduo, desse modo, pode se identificar como asiático, oriental ou chinês, já que as identidades funcionam como bonecas russas, umas se encaixam nas outras. Afirmar que uma identidade é negociável, contudo, não significa dizer que tal negociação é realizada de forma amigável e harmônica, pelo contrário, muitas vezes acontece de maneira conflituosa ou até mesmo caótica.

Isso faz com que as identidades sejam negociáveis e manipuláveis: cada indivíduo tem consciência de ter uma identidade de forma variável, de acordo com as dimensões do grupo do qual faz parte e do contexto em que atua. Por isso, as identidades se tornam tão difíceis de serem delimitadas e definidas, especificamente em razão de seu caráter multidimensional, dinâmico, manipulável, fluido e pouco rígido, além de estar em constante (re)construção (CUCHE, 2002).

Para Rajagopalan (1998), a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela, isso significa que o indivíduo não adquire uma identidade fora do campo da linguagem, ou seja, “a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). Em outras palavras, língua e identidade possuem implicações mútuas. É, então, por meio da linguagem, da língua especificamente (e também através de outros construtos culturais como as roupas, danças etc.), que os indivíduos constroem, formulam e manipulam suas identidades.

Sarup (1996) constata que as identidades sociais são manifestadas através dos discursos: “embora a identidade possa ser construída de diversas formas, ela é sempre construída no simbólico, ou seja, na linguagem”. Para o autor, “a identidade é, de certa forma, um efeito das instituições sociais. (...). Todas as identidades, sejam baseadas em classe social, etnia, religião ou nação, são construtos sociais” (SARUP, 1996, p. 48). O autor aponta que é sempre dentro da representação que nos reconhecemos. Além disso, identidade está sempre relacionada ao que não se é – o Outro.

Caminhando na mesma perspectiva, Silva (2000) declara que as afirmações sobre identidade só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a *diferença*. Identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. Quando dizemos, por exemplo, “sou brasileiro”, parece que estamos fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma, isto é, “sou brasileiro”, pronto e acabou. Contudo, nós só conseguimos e precisamos afirmar isso porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em sociedades imaginárias, totalmente homogêneas, onde todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam nenhum sentido. De certa forma, “é exatamente isto que ocorre com nossa identidade de ‘humanos’. É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que “somos humanos” (SILVA, 2000, p. 75).

Além da identidade não existir sem estar em contraste com a diferença, ela também não existe fora do campo da linguagem. As identificações dependem de recursos simbólicos, envolve discursos e marcações de fronteiras:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e de práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais um produto de marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma “identidade” em seu significado tradicional (HALL, 2006, p. 10).

Juntamente com Hall (2006), afasto-me de uma perspectiva essencialista de identidade social, que vê as identidades como fixadas e “dadas” a partir do nascimento do indivíduo, como parte da natureza de cada um de nós, como se ela fosse transmitida hereditariamente, através de um gene. Assim como as culturas, as identidades são múltiplas, conflitantes, complexas e sempre em desenvolvimento. Considerá-la como hereditária, geneticamente herdada, é estar fadado a conviver com a(s) mesma(s) identidade(s) durante toda a vida, sem possibilidade de “escapar” de um “destino traçado na maternidade”.

O sociólogo Berger (1985) constata que as identidades que construímos têm relação com nossos papéis sociais. Em uma sociedade de classes há mobilidade social, isto é, as pessoas podem mudar suas posições e, concomitantemente, suas identidades; as classes não são fixas e estáticas. Dessa maneira, há uma forte influência da sociedade em nossas constituições enquanto sujeitos: ela determina, em grande escala, o que somos. Enquanto sujeitos socioculturais, nós temos a capacidade de observar o contexto, analisar a situação e de selecionarmos um determinado papel social. Todo papel social acarreta certa identidade que julgamos constituir a essência de nossas personalidades. A identidade, contudo, é atribuída, sustentada, transformada e reconhecida socialmente, já que ela não é, de forma alguma, pré-existente, como já afirmado. É negociada em atos de reconhecimento social, ou seja, também somos aquilo que os outros pensam que somos (BERGER, 1985).

Para Bauman (2005), existem dois polos da hierarquia global que acabam por dividir as identidades: em um dos polos estão os que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos independentes, escolhendo-as no amplo leque de ofertas onde elas são oferecidas. No outro polo, amontoam-se aqueles que estão impedidos de escolher suas identidades, aqueles que não podem manifestar suas preferências e que terminam por internalizar e tomar como suas as identidades determinadas pelos que detêm o poder.

Nesta nossa reflexão acerca dos conceitos de identidade, não podemos deixar de apresentar uma concepção muito discutida atualmente: as construções das identidades como processos híbridos. As interconexões políticas, econômicas, linguísticas e culturais nos levam a pensar o sujeito como híbrido, um sujeito que se constitui em um contexto inter/transnacional e é interpelado por influências e discursos múltiplos. Como colocado anteriormente a respeito do termo *hibridação*, Canclini (2011a) o entende como processos socioculturais em que antigas práticas que existiam individualmente se combinam para gerar novas estruturas. Assim, o autor critica a crença referente a de identidades “puras”, livres de processos de “misturas”. Contudo, não devemos achar que os processos de hibridação cultural e identitários são processos harmoniosos e coerentes, ao contrário, estão sempre em conflito, permeados por lutas ideológicas.

2.2.3 Identidade e Etnicidade: Relações Mútuas

Na era dos fluxos transnacionais, da globalização moderna e da mundialização das culturas (MATTELART, 2005), os indivíduos estão se tornando cada vez menos livres para definir suas próprias identidades (CUCHE, 2002). Alguns estados pluri-étnicos insistem em impor a seus cidadãos a menção de uma identidade etnocultural ou confessional em sua carteira de identidade, mesmo que alguns deles não se reconheçam como tal. A dupla nacionalidade é vista como uma renegação, uma traição, uma blasfêmia patriótica, uma deslealdade para com a nação: se é pertencente a determinado país, não se pode pertencer também a outro; se é desta etnia, não se pode ser também de outra; se faz parte desta cultura, não se pode querer fazer parte de outra ao mesmo tempo. Isso porque se uma pessoa possuir dupla nacionalidade, ela estará também adquirindo dupla identidade, e aos olhos do Estado isso é uma apostasia política e nacional. Sempre houve a busca por uma dita “limpeza etnocultural nacional” (EAGLETON, 2011), gerando inúmeras guerras e conflitos entre culturas e que assombram a história da humanidade até os dias atuais.

Acaba-se por haver, assim, um medo obsessivo dos indivíduos de se sentirem “entre lugares”, de terem “dupla lealdade”. Contudo, nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado em uma identidade unidimensional, isso porque as identidades possuem caráter multidimensional. Querer considerá-la como monolítica impede a compressão dos fenômenos de identidades mistas que são cada vez mais frequentes nas sociedades modernas.

Da mesma maneira que os indivíduos buscam se unificar em uma *pátria imaginada* (FERREIRA, 2011) para garantir uma fortificação das tradições, costumes, culturas, línguas e

etnias, eles também procuram diferenciar-se dos “outros” por meio de processos de identificação, que objetivam marcar os limites entre “eles” e “nós” e logo estabelecer e manter fronteiras. Na realidade, o que separa dois ou mais grupos etnoculturais não é, em princípio, a diferença cultural. As fronteiras étnicas são criadas a partir da vontade dos indivíduos de se diferenciar e a partir do uso de certas peculiaridades culturais como marcadores de uma identidade específica (CUCHE, 2002).

Ao abordar o tema das identidades etnoculturais, Cuche (2002, p. 179) constata que “alguns consideram a identidade etnocultural como primordial porque a vinculação ao grupo étnico é a primeira e mais fundamental de todas as vinculações sociais. É no grupo étnico que se partilham as emoções mais profundas e mais estruturantes”. É a partir de sua etnicidade, em um primeiro momento, que o indivíduo se vê diferente do outro, por isso que somente através da interação social é que a identidade étnica pode ser vislumbrada: são nos processos de contatos interétnicos que os membros de um grupo expõem as suas diferenças em relação a outros grupos, ocasionando, desta maneira, a construção ou permanência das fronteiras identificatórias entre etnias. Em outras palavras, os grupos étnicos são tipos de organizações que incluem como membros aqueles que se identificam e são identificados como pertencentes ao grupo (OLIVEIRA, 1976).

A etnicidade é essencialmente dinâmica: as definições de “nós” e “eles” recompõem-se continuamente para reger as interações nas situações de mudança social induzidas pelos processos macrossociais (colonização, urbanização, migrações). As identidades étnicas estão longe, assim, de se imporem aos atores sociais como um dado do mundo a ser aceito sem questionamentos; a etnicidade oferece-se a eles como um meio de construção, de manipulação e modificação social: “No curso das negociações identitárias, os atores procuram impor uma definição da situação que lhes permita assumir a identidade mais vantajosa” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 116-117).

Contudo, nem sempre existiu essa concepção de etnia no campo dos estudos étnicos e culturais. Foi apenas a partir da década de sessenta, no século XX, com o antropólogo Fredrik Barth, que a noção estática das identidades étnicas foi substituída por uma concepção dinâmica. Para Barth (2011), as identidades étnicas, como qualquer outra identidade coletiva, são construídas e transformadas na interação de grupos sociais por meio de processos de exclusão e inclusão que estabelecem limites entre tais grupos, definindo padrões que os integram ou não. Poutignat e Streiff-Fenart (2011), refletindo a respeito dos processos de classificação e legitimação das identidades étnicas assumidos por Barth (2011), assumem a ideia de que, nesses processos, “os traços que levamos em conta não são a soma das

diferenças ‘objetivas’, mas unicamente aquele que os próprios atores consideram como significativos” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 11).

Da mesma maneira que as concepções de fronteiras, territórios, culturas e identidades, as etnicidades não são conjuntos intemporal, imutáveis de traços culturais transmitidos de geração para geração na história de um grupo: “ela provoca ações e reação entre este grupo e os outros em uma organização social que não cessa de evoluir” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 11). Não existem grupos etnicamente puros, imunes a fusões e hibridações. As etnicidades podem ser negociadas, manipuladas, mobilizadas, mas em níveis e condições diferentes, por isso não há como negar que a etnicidade, assim como a língua e outros fatores culturais, são permeados por questões políticas. É mais fácil e “aceitável”, por exemplo, que um caucasiano, para conseguir recursos e benefícios específicos que o Estado oferece, afirme ser negro, do que um chinês ou japonês fazer o mesmo. A identidade étnica denuncia, ela não se permite ser oculta, como é o caso da identidade sexual, por exemplo, em que o homossexual pode viver a vida inteira negando ou escondendo sua homossexualidade¹². É por isso que a “estratégia de mobilização étnica” é relativa, e só é válida em contextos específicos, com sujeitos sócio-historicamente localizados. Por essa razão, as fronteiras entre grupos étnicos são mais ou menos estáveis: “no decorrer do tempo as fronteiras étnicas podem manter-se, reforçar-se, apagar-se ou desaparecer. Elas podem tornar-se mais flexíveis ou mais rígidas” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 154).

Poutignat e Streiff-Fenart (2011), citando Weber (1971), afirmam que os grupos étnicos são

[...] esses grupos que alimentam uma crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois, ou nas lembranças da colonização ou da migração, de modo que esta crença torna-se importante para a propagação da comunalização, pouco importando que uma comunidade de sangue exista ou não objetivamente (WEBER apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 37).

Assim sendo, a etnicidade é simultaneamente perene e contingente: “perene, já que representa um dado subjacente, sempre suscetível de ser ativado e mobilizado; contingente, já

¹² Vale ressaltar também que isso está mudando com a globalização e a internacionalização dos padrões estéticos. Lembremos, por exemplo, que vem aumentando a procura por cirurgias plásticas, nos últimos anos, pelos orientais, sobretudo os chineses, com a intenção de “se parecerem” mais com os ocidentais. Mais de três milhões de chineses já se submeteram a tais cirurgias, com a intenção de aumentar o queixo e o tamanho dos olhos, por exemplo (Disponível em: <http://www.tvi24.iol.pt/internacional/lei-cirurgia-tvi24-saude-china-ultimas-noticias/1386805-4073.html>. Acesso em: 15/09/13).

que as condições e as formas de sua emergência são historicamente determinadas” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 140). Parafraseando Poutignat e Streiff-fenart (2011), vale ressaltar ainda que, ao estudarmos as identidades étnicas, estamos estudando os processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomização nós/eles, estabelecidas a partir de traços culturais.

Ao tratarmos das identidades étnicas, ainda, há uma ampla discussão teórica que vem permeando os estudos da etnicidade na atualidade, que discute veementemente a questão da substituição do termo “raça” por “etnia”. Apesar das inúmeras contradições e discussões, alguns autores contemporâneos, sobretudo aqueles que trabalham com conceitos de cultura, salientam que o termo raça é um tanto quanto delicado e não deve ser utilizado como sinônimo da palavra etnia. Em relação a esse contraste, Bourdieu (1989) pondera que, embora o termo etnia tenha sido utilizado como substituto de raça, uma vez que esse último termo está adquirindo um tom pejorativo, no discurso cotidiano, entretanto, as referências a supostas distinções raciais ainda são frequentes.

Ferreira (2012) coloca que o termo raça deve ser entendido como social, histórico e culturalmente construído. A etnia difere-se de tal termo por referir-se a grupos que dividem a mesma identidade cultural, como língua, religião e história. Na mesma perspectiva, Poutignat e Streiff-fenart (2011) nos explicam que um grupo étnico será sempre uma construção social, que se constitui a partir da diferença, isto é, “a atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estrangeiros” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011, p. 40). Em contraste, o grupo racial compartilha de traços hereditários em comum, mas isso não quer dizer que não possam compartilhar também uma história e memória social, pelo contrário, bem sabemos que a *não-utilização* do termo raça só faria sentido em uma sociedade em que não houvesse desigualdades sociais por conta da cor da pele e, infelizmente, não é isso que acontece na maior parte das sociedades atualmente (GILLBORNS, 1995).

A história dos negros no Brasil, por exemplo, foi sempre marcada pelo racismo e rechaçar o termo raça é o mesmo que camuflar e tentar negar o preconceito existente por conta de processos históricos. Vale ressaltar ainda que, apesar das influências genéticas preponderantes, não podemos afirmar que os grupos raciais estão imunes a processos de hibridação, todos esses grupos já sofreram, e continuam sofrendo, contatos intergrupais.

O termo “raça” não deve ser rechaçado. Como bem coloca Ferreira (2003, p. 125): “os elementos aprendidos historicamente são mais fortes que os geneticamente herdados”,

mas seria hipocrisia não falarmos em diferenças raciais, como se todos fôssemos geneticamente iguais, compartilhando a mesma cor de pele, cabelos, olhos etc. Bem sabemos que isso é falso, tanto que, na memória coletiva é a crença numa afinidade sanguínea, real ou imaginária, que subsiste.

Abrindo espaço para essa mesma discussão e problematizando os termos raça e etnia, Hall (2009) afirma que o primeiro vem aparecendo cada vez mais entre aspas (como se isso diminuísse o teor pejorativo do termo), materializando as diferenças genéticas que podem ser “lidas” nos significantes corporais visíveis e reconhecíveis, como a cor da pele e cabelo e as feições do rosto, por exemplo. O termo etnicidade gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais, linguísticas e religiosas. Nesse sentido, o termo etnicidade se contrapõe ao termo raça. No entanto, como bem aponta Hall (2009, p. 67-68), tanto o discurso da raça quanto o da etnia, “funcionam estabelecendo uma articulação ou uma ‘cadeia de equivalências’ entre o registro sociocultural e biológico, fazendo com que as diferenças em um sistema de significados sejam inferidas através de equivalente em outra cadeia”. Em suma, o autor aponta que “o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo” (HALL, 2009, p. 68).

Não podemos nos esquecer também que, em um primeiro momento, o conceito de etnicidade e a discussão sobre conflitos étnicos passam despercebidos aos olhos de muitos pesquisadores que se utilizam dos estudos culturais e antropológicos. Entretanto, a importância de tais reflexões ultrapassa a mera teoria, pois resultam em problemas sociais reais, que assolam pessoas de carne e osso. Desde a Segunda Guerra Mundial até os dias de hoje, por exemplo, os conflitos étnicos levaram à morte em torno de vinte milhões de pessoas; quase a metade das nações globais já foi tocada por esse tipo de conflito (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 2011).

Para Ladson-Billings (2006, p. 275), vivemos em um período em que as identidades étnicas se tornam tão desafiadoras “para a perspectiva de desfrutarmos de um futuro no qual podemos e iremos prosperar, que somos forçados a assumir uma revisão dos fundamentos de algumas de nossas convicções básicas” e refletirmos acerca de quem somos, o que nos tornamos e, até certo ponto, ao que chegaremos a ser.

2.2.4 Identidades como Representações

Discutindo sobre a natureza subjetiva das identidades, Cuhe (2002) explica que as identidades não podem ser reduzidas à dimensão atributiva: elas não são recebidas, mas sim

construídas. Uma identidade etnocultural não é nada além de um sentimento de vinculação ou de identificação a uma *coletividade imaginária*. É por isso, então, que dizemos que as identidades são formadas por representações.

No que tange às concepções de representações, são entendidas como um construto que se dá via linguagem e que coloca em pauta e funcionamento um imaginário social a respeito da realidade. De acordo com Hall (1997), as representações constroem sentidos sobre os sujeitos e objetos, isto é, elas “são as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca das coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos” (HALL, 1997, p. 3). Nesse sentido, representar é produzir significados por meio da linguagem, através do discurso. As representações são parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e negociado entre os membros de uma cultura. Hall pondera ainda que: “as coisas – objetos, pessoas, eventos do mundo – não têm em si qualquer significado estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos” (HALL, 1997, p. 61). Por isso que, para o autor, as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas. Sua construção é tanto simbólica quanto social, sendo as representações atuações simbólica e culturalmente marcadas para classificar o mundo e as relações dentro dele. Há, assim, um significativo e estreito vínculo entre as produções de significados e as construções das identidades, sendo estas posicionadas pelos sistemas de representação.

Segundo Silva (2000), a representação é concebida em sua dimensão de significante, ou seja, “como sistemas de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio da pintura, fotografia, de um texto! Ela não é nunca representação mental ou interior, e sim, traço visível, exterior” (SILVA, 2000, p. 90). Por isso dizemos que a representação é um sistema linguístico e, ao mesmo tempo, cultural: “arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2000, p. 91). É por meio da representação, em outras palavras, que as identidades adquirem sentido, isto é, é por meio da representação que as identidades passam a existir.

É importante ressaltar, todavia, que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar as identidades. Por isso são ligadas a sistemas de poder” (SILVA, 2000, p. 91). É possível afirmar, dessa forma, que as representações, pelo fato de estarem ligadas a relações de poder e ideologias, são construídas situacionalmente, em contextos específicos, que determinam as posições e dirigem as representações. Como bem explica Cuche (2002, p. 182):

Se a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito da representação, isto não significa que ela seja uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais. A construção das identidades se faz no interior dos contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais (CUCHE, 2002, p. 182).

Vale ressaltar, ainda, que estou aderindo, na presente pesquisa, ao conceito de representação não no sentido de reflexo da realidade, mas como resultante de um processo ativo de elaboração simbólica, a partir de referências (culturais e sociais) disponíveis (PENNA, 1998). Nesse aspecto, as representações são mecanismos de significação pelos quais os significados são produzidos.

Quando nos identificamos com um modelo de representação, assumimos uma determinada posição de identidade dentro de um contexto social específico. Por isso que as representações são construções discursivas que encaminham os sujeitos a certas posições de identidade nas diversas práticas sociais. Estes sujeitos desempenham, assim, papéis diferentes na vida social, isto é, dependendo de cada contexto, os indivíduos se posicionam de maneiras diferentes nas relações sociodiscursivas: eles são levados a assumir certas identidades segundo relações de poder vigente nesse contexto. Dessa forma, como já foi colocado, representar só é possível por meio da língua(gem) e dos discursos. É esse assunto que discutirei a seguir.

2.3 LÍNGUA(GEM), DISCURSO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Para trabalhar a relação entre língua, linguagem, discurso e ensino, apresentarei a seguir algumas concepções de língua(gem) e discurso necessárias para a compreensão das relações entre esses conceitos e as representações que os sujeitos da pesquisa constroem acerca da diversidade linguística e sociocultural da região em que vivem. O objetivo deste subcapítulo, então, não é historiar os conceitos de língua e linguagem, senão que apresentar algumas concepções relevantes para a análise dos registros, já que estou trabalhando com narrativas, em outras palavras, o *discurso* é meu objeto primeiro de análise. Em seguida, discutirei brevemente as noções de pluriculturalismo e Educação Intercultural Crítica, para, desta maneira, relacionar tais conceitos com o pleito que estou assumindo no presente trabalho em relação às noções de língua, linguagem, discurso e ensino.

2.3.1 Língua(gem) e Discurso: Conceitos em Movimento

Fabrcio (2006) afirma, com base na teoria bakhtiniana, que a linguagem precisa ser compreendida como prtica social, constituinte e constitutiva da sociedade e da cultura, pois nossas prticas discursivas no so neutras. A linguagem est sempre presente no processo cultural de socializao, e atravs da e pela linguagem que exteriorizamos o nosso prprio ser no mundo social e interiorizamos o mundo social como realidade objetiva.

A concepo de lngua como instrumento capaz de mediar a interao do homem com o ambiente e, desta maneira, provocar transformaes no mundo em que vivemos ampara a ideia de que a linguagem e uma construo social que constitui e e constituída em um processo dialtico: o que dizemos, fazemos e somos e resultado de nossa vivncia em sociedade, de nossas interaes, de nossa subjetivao de objetividade real. A linguagem s vive na comunicao dialgica daqueles que a usam, e, conseqentemente, em um dialogismo ideolgico. E precisamente essa comunicao dialgica, por meio do discurso, que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem est impregnada de relaes dialgicas. Essas relaes, podemos assim dizer, se situam no campo do discurso (BAKHTIN, 2004).

Para Bakhtin (2004), a lngua no e um ato individual, mas sim, uma forma de interao entre locutores e interlocutores, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que tambm estabelecem uma relao dialgica com o mundo. Por isso que o estudo da lngua, para o autor, deve comear com o estudo do contexto social em que se efetuam suas mltiplas formas, pois “a lngua, no seu uso prtico, e inseparvel de seu contedo ideolgico ou relativo a vida” (BAKHTIN, 2004, p. 95). Esta concepo sociointeracionista/dialgica da linguagem, que compreende as interaes como fundamentais para o processo de aprendizagem do ser humano, nos permite superar a mera decodificao de palavras e nos faz refletir a respeito de quem somos, o que enunciamos, como o fazemos, para quem o fazemos e, acima de tudo, onde nos situamos no mundo ao enunciarmos.

A lngua, para Bakhtin (2004, p. 106), no e recebida pronta e acabada para ser usada pelos indivduos, eles “penetram na corrente da comunicao verbal; somente quando mergulham nessa corrente e que sua conscincia desperta e comea a operar. Os sujeitos no adquirem sua lngua materna; e nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da conscincia”. Apoiando-se em Bakhtin (2004), Marcuschi (2008, p. 61) toma a lngua como “uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente

situados”. O autor complementa dizendo que “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para ‘fotografar’ a realidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Nesta mesma premissa, e também a partir de uma visão sociológica, Berger e Lukmann (1985) tratam a linguagem como construção social que se constitui e, ao mesmo tempo é constituída, em um processo inter-relacional, no qual o que dizemos, fazemos e somos é resultado de nossa vivência em sociedade; passamos pelo processo cultural de socialização, apreendemos o mundo social, suas regras, suas noções, e tais fundamentos são primordiais para a vida em sociedade. É por meio da linguagem, então, que exteriorizamos e construímos o nosso próprio ser no mundo social e também interiorizamos o mundo social como realidade objetiva (BERGER e LUKMANN, 1985).

Buscando uma reflexão sobre linguagem e práticas sociais situadas, alegando a necessidade de abordar conceitos sobre língua que enfrentem mitos como o monolinguismo e superem o rótulo de “língua ideal”, César e Cavalcanti (2007) nos propõem um conceito de língua como caleidoscópio:

Nossa metáfora do caleidoscópio inclui o movimento da mão que move o objeto constantemente para posicioná-lo de acordo com a luz, para que se possa ver as imagens de formas nítidas, mas sempre em mutação. Isso nos remete a um olhar sobre a língua(gem): não é possível entendê-la de modo “estático”, olhando apenas os pedaços e segmentos que constroem as formas descontextualizadas, fora do líquido que os movimentos/ (des)organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de)compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 45).

Para as autoras, a maioria das práticas pedagógicas atuais reflete o ideal do monolinguismo, ignorando o multi/plurilinguismo. Estamos inseridos numa ordem em que a complexidade dos usos linguísticos é reduzida a formulações neutralizadas das diferenças, sob a denominação de língua. Elas ainda complementam seu conceito de língua(gem) afirmando que:

A nossa convicção é a de que: se deslocarmos essa concepção teórica de língua retificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos; se professores e teóricos procurassem sob o manto da “língua” a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao invés de procurar a “unidade” na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as “misturas”, as diferenças, ao invés de buscar semelhanças

estruturais para justificar uma pretensa “unidade sistemática da língua” ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Fairclough (1992), por sua vez, toma a linguagem como ação e o discurso como prática social, uma maneira que os indivíduos têm para agirem sobre a sociedade na qual estão inseridos, sobre os outros indivíduos com os quais convivem e, concomitantemente, se torna um modo de representação. As línguas, todas elas, estão ligadas ao processo de identificação social dos grupos que as falam. Elas são afetadas por condições históricas específicas e sempre de acordo com outras línguas, por isso dizemos que ideologia e linguagem são fatores indissociáveis.

Guimarães (2005) pondera que as línguas

[...] funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes. Ou seja, as línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e enquanto tais estão relacionadas àqueles que as falam (GUIMARÃES, 2005, p. 3).

Os discursos, nesta perspectiva, possuem importância vital na sociedade, já que os sujeitos experimentam suas vidas segundo os seus próprios discursos e também os discursos alheios; para construir nossa própria história, devemos recorrer ao âmbito da linguagem, e ela é sempre dos outros (VEGA, 2011). Da mesma maneira, Foucault (2002) aponta que os discursos produzidos nunca são os mesmos, nem são inéditos, nem mesmo neutros ou transparentes; eles ocorrem em escalas de produção bem engendradas, distintas e configuradas em relação de poder. Dessa maneira, por mais que se busque a originalidade, ela não existe, pois é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por procedimentos que tramam seus poderes e perigos, dominam acontecimentos aleatórios e esquivam sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2002, p. 8).

De uma maneira mais sociológica, Bourdieu (1997) também contribui com as concepções de língua e discurso, afirmando que “uma língua vale o que valem aqueles que a falam, da mesma forma, igualmente, no nível das interações entre indivíduos, a fala sempre deve uma parte principal de seu valor ao valor da pessoa que a enuncia” (BOURDIEU, 1997, p. 652). O autor destaca que as relações sociais, assim como as relações de dominação, embora possam ser reconhecidas como simbólicas, não podem deixar de ser reconhecidas

como trocas linguísticas e relações de poder simbólico que envolvem falantes, discursos e contextos.

Não precisamos nem lembrar que uma das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua, porque é o modo mais eficiente, apesar de geralmente lento, para impor toda uma cultura – seus valores, tradições, inclusive o modelo socioeconômico e o regime político (FIORIN, 2001). Os grupos minoritários¹³ são os primeiros a se verem obrigados a “perder” parte de sua cultura, sobretudo sua língua, e através de mitos como o da superioridade de língua escrita sobre a oral e do monolinguismo, propaga o racismo, a exclusão e apagamento das culturas subalternizadas, o que Calvet (1978) chama de *Glotofagia*.

Revuz (1998), por sua vez, afirma que a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa, pois solicita ao sujeito seu modo de relaciona-se com os outros e com o mundo por meio dos discursos. Dessa forma, língua(gem), poder e ideologia estão diretamente relacionados; não julgamos uma língua, por exemplo, sem levarmos em consideração os seus falantes e o contexto social, político, histórico, cultural, econômico etc. no qual eles estão inseridos.

Isso é tão certo que o conceito de língua continua sendo enclausurado pelos cientistas da linguagem, pois

Ainda preferimos palavras como: variante, variedade, dialeto, norma, para falar da diversidade de uma língua, sem nos dar conta de que, ao fazer isso, estamos relegando a pluralidade linguística a uma questão secundária. O que quer dizer que, ao procurarmos legitimar uma “essência”, que precisa ser identificada enquanto construto teórico (a língua), invisibiliza-se uma realidade sociocultural complexa, empírica, que se torna periférica em diversas perspectivas teóricas. E, como periférica, deduz-se que seja superficial (CAVALCANTI apud CAVALCANTI e CÉSAR, 2006, p. 240).

Devemos deixar bem claro que não se torna importante, no presente momento, fazer a diferença entre variantes, dialetos, regionalismos, falares, dizeres etc., conceitos que criam categorias internas que dão conta das variedades linguísticas sem dividir a língua, conservando-a una, inteira e completa. Estou adotando no presente trabalho uma concepção

¹³ Deleuze (1992, p. 214) afirma que: “as maiorias e as minorias não se identificam pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual precisa estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem um modelo, é um devir, um processo”. Estou aderindo, assim, o termo “minorias” no sentido ideológico, e não no aspecto quantitativo.

de língua híbrida, multifacetada, multiforme e incompleta, não se prestando a categorias fixas e estabilizantes (CORACINI, 2011).

2.3.2 Pluriculturalismo e Educação Intercultural Crítica

Neste cenário pluricultural, marcado por hibridizações e forças antagônicas, percebemos que comunidades, sociedades e grupos minoritários, em suma, as populações que estão distante das forças de poder hegemônico, recebem tratamento desigual e discriminatório na arena pública, política, social e, é claro, educacional. Para Cavalcanti (2006), é necessário que as vozes das minorias sejam ouvidas, que nossas vozes, enquanto pesquisadores, sejam as vozes deles. Quando buscamos investigar suas identidades, não estamos apenas averiguando e desvendando suas representações, mas buscando maneiras de mudança social, formas de transformar a estrutura global e modificar a hierarquia hegemônica dominante.

Contudo, vale ressaltar que, de nada adiantaria apenas “incluir” as vozes dos minoritarizados nos discursos dominantes e deixarmos de tomar os discursos hegemônicos como principais. É importante que vejamos o mundo por meio dos olhos daqueles que são construídos e representados como o “Outro” na sociedade, a isso que chamamos de “intervenção social democrática” (CARLSON e APPLE, 2003).

Por esse viés, não podemos deixar de ponderar que a preocupação com a igualdade e não-discriminação das minorias, especificamente as minorias linguísticas, liga o pluriculturalismo de modo fundamental à democracia. Em relação ao termo pluriculturalismo, Hamel (1993) afirma que tal concepção opõe-se ao monoculturalismo/monolinguismo, que representa a diversidade negada, tendo como orientação ideológica a exclusão social, e faz uma crítica ao multiculturalismo, que assume a diversidade, mas a reconhece como “problema”, propondo uma orientação ideológica de inclusão e subordinação cultural.

O pluriculturalismo, para o autor, assume a diversidade como recurso enriquecedor para toda a sociedade, e a interculturalidade como forma de descolonização do pensamento e da educação. A interculturalidade, assim, deixa de ser tomada como um campo despojado de contradições e conflitos para a percepção da influência de culturas umas sobre as outras, culturas híbridas e multifacetadas; da interdependência entre as diferentes culturas e no desenvolvimento de capacidades para resistir aos conflitos culturais entre valores distintos, considerando que o processo cultural implica transformações, reinterpretações, reconstruções e reformulações (MAHER, 2007).

A partir desses entendimentos, pode-se pensar em uma educação intercultural crítica, que busca educar para a negociação cultural, no reconhecimento do Outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e, sobretudo, para o reconhecimento e valorização da própria cultura e na aproximação com a cultura daquele que não sou eu, sempre considerando a impossibilidade de culturas unificadas e fechadas em si mesmas (PIRES-SANTOS, 2012).

Essa visão intercultural crítica possibilita pensar as escolas como “espaços públicos”, onde diferentes grupos e indivíduos “podem reunir-se para dialogar, tanto para clarear suas diferenças quanto para trabalhar no sentido de alguns entendimentos e acordos em relação ao significado de equidade, liberdade, comunidade e outros construtos democráticos em situações concretas” (CARLSON e APPLE, 2003, p. 34). A escola é, por excelência, a instituição normalizadora da modernidade.

Encontramos o poder normalizador na classificação, na divisão e na rotulação dos alunos: estudiosos, delinquentes, especiais, responsáveis, irresponsáveis, inteligentes entre outros. Já que ela, a escola, é o maior poder normalizador de uma comunidade, é por meio dela que as vozes minoritizadas deveriam ser legitimadas, e os “estudos educacionais”, a partir de uma visão intercultural crítica, buscam fazer com que o número de vozes que precisam se tornar públicas aumente, possibilitando às minorias oportunidade de empoderamento¹⁴ (CARLSON e APPLE, 2003).

Para Candau (2012), uma educação intercultural crítica

[...] se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção das identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano interacional (CANDAU, 2012, p. 46).

A autora afirma, ainda, que os sujeitos e atores sociais, as práticas socioeducativas, as políticas públicas e os saberes e conhecimentos fazem parte de uma importante aliança

¹⁴ Para Sacavino (apud CANDAU, 2012, p. 49): “empoderamento significa que cada cidadão deve descobrir, construir e exercer no cotidiano, individual ou coletivamente, o poder que tem pela própria condição de cidadania. Constitui uma tarefa educativa fundamental colaborar na construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e hoje excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terra, sem casa, etc.; todos esses grupos aos que o sistema dominante faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado principalmente nos políticos, empresários e investidores”.

educacional necessária para *uma reinvenção da escola*. A perspectiva intercultural promove uma educação para o reconhecimento do Outro, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, estando orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2012). Uma educação intercultural crítica, neste viés, admite hibridizações e relações culturais, étnicas e linguísticas na escola, tomando os contatos interculturais como imprescindíveis às sociedades e seus indivíduos, e superando, assim, o mito do monoculturalismo na era da globalização.

Para Pires-Santos (2011, p. 45) a escola, neste cenário mundial marcado por relações mútuas, “ao mesmo tempo reflete, cria e transforma a heterogeneidade e a hibridização, em contraste com as políticas educacionais que, quase sempre, privilegiam o monolinguismo, a monocultura”. A autora complementa afirmando que o ambiente escolar torna-se um contexto importante para a construção das identidades e as representações que construímos, já que é nela que as crianças têm os primeiros contatos fora do ambiente homogeneizador da família. É nesta instituição que, pela primeira vez, as crianças se deparam com questões que as fazem contestar quem elas são, como o Outro é e por que esse Outro age de determinada maneira e não de outra.

Dessa forma, a educação linguística certamente pode colaborar com a superação de preconceitos e estereótipos identitários e é primordial na construção de sentidos e representações que ultrapassem o politicamente correto e o “apenas tolerável”. Isso porque, volto a afirmar, é o professor quem tem o poder para controlar o significado e as identidades sociais dos alunos. E quando abordamos questões referentes a alunos pertencentes a grupos minoritários, especificamente em contexto de fronteira, percebemos que “embora a escola tenha uma prática próxima a uma pedagogia culturalmente sensível, ainda há um longo caminho a percorrer no sentido da co-construção das subjetividades a fim de contribuir para novas ‘leituras’ e ‘escritas’ no grande livro-texto que é o mundo” (PIRES-SANTOS, 2011, p. 65).

Torna-se importante, dessa maneira, a superação das práticas escolares tradicionais, contaminadas pelos preconceitos (CANDAUI, 2012), que ainda acreditam no monolinguismo e na pureza linguística e sociocultural; uma educação para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade; que favoreça a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. Em outras palavras: “*reinventar a escola*, para que possa ser mais significativa e relevante para os tempos pós-modernos em que vivemos” (CANDAUI, 2012, p. 134).

Como afirma Skliar (2003, p. 199): “a tarefa de educar se transformou num ato de fabricar mesmices e ali se deteve, satisfeita consigo mesma”. Estudar a cultura escolar, nesta perspectiva intercultural crítica, implica estudar os processos, e não somente os produtos, envolvidos nas práticas pedagógicas, historicamente situadas, e as representações (re)construídas e manifestadas por meio dos discursos que permeiam o ambiente escolar. Preocupar-se com uma educação intercultural crítica, então, implica também em preocupar-se com a questão das identidades escolares e suas discussões em sala de aula.

3 DISCURSOS EM FOCO: ANÁLISE DOS REGISTROS GERADOS

Neste capítulo pretendo apresentar, analisar e discutir as narrativas dos participantes da pesquisa, concentrando a atenção no modo como são discursivizadas, representadas e construídas suas identidades. Para tanto, a partir dos discursos gerados, pretende-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Por meio de olhares para si e pelos olhares do Outro, como os alunos transfronteiriços constroem suas identidades e se auto-representam?
- b) Como os alunos transfronteiriços, por meio de suas próprias narrativas, negociam, revogam e manipulam suas identidades?
- c) Quais são e como são construídas as representações acerca do pluralismo social, cultural, linguístico e étnico do cenário transfronteiriço pelos alunos que vivem no Paraguai e estudam no Brasil?

3.1 ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1.1 (Pré)conceitos: *a gente fala um pouco enrolado, daí a professora corrige*

O primeiro excerto a ser analisado tratará especificamente de duas questões: o preconceito linguístico que os alunos bilíngues sofrem no contexto escolar transfronteiriço somado ao “atraso escolar” de cada um deles e a representação que esses alunos fazem da língua guarani, do Paraguai e do paraguaio. Pelas narrativas, é possível perceber o estigma presente no contexto pesquisado em relação ao guarani e ao Paraguai, e como as representações acerca dessa língua e desse país são, quase sempre, estereotipadas e estigmatizadas:

Thiago. Vocês estão no 9º ano certo?/ Mas o Yuri tem 13 anos/ o Felipe tem 14/ e a Raquel 16/ Raquel/ você reprovou em alguma série ou parou de estudar?

Yuri. Porque ela é burra! [risos]

Raquel: Não sou não/ é que no Paraguai tem uma série a mais/ daí eu tive que voltar uma série aqui no Brasil.

Thiago. Ah/ entendi/ vocês estão na mesma sala né?/ vocês acham que têm mais dificuldades que os brasileiros nas aulas de português ou não?

Raquel: Ah/ acho que sim né?

Felipe: Claro que sim.

Thiago. Por quê?

Raquel: Porque a gente fala um pouco enrolado/ daí a professora corrige né?

Yuri: Às vezes eu escrevo uma palavra em espanhol sem querer/ daí a professora tira ponto.

Thiago. Vocês falam guarani também?

Felipe: Mais ou menos.

Raquel: Quase nada/ nada mesmo.

Yuri: Eu entendo tudo! [risos]

Thiago: Mas por que vocês não falam se moram no Paraguai e estão rodeados por pessoas que falam o guarani?

Raquel: Porque é feio né?

Yuri: Só os mais pobres do Paraguai que falam guarani.

Felipe: Aqui na escola tiram sarro de quem fala.

Thiago. É?/ e os alunos brasileiros aqui da escola têm resistência/ já discriminaram vocês por serem de outro país?

Felipe: Não/ eles tratam bem a gente.

Thiago: Tratam bem vocês?/ como qualquer outro aluno?

Todos os alunos. Humhum [em coro]

Neste primeiro excerto, como dito, meu objetivo era colocar em pauta, sobretudo, a questão do “atraso escolar” de alguns desses alunos e suas dificuldades na escola brasileira na qual estudam. Contudo, como se pôde perceber, as narrativas foram tomando outro rumo. Uma questão que sempre vem à tona quando tocamos em temas referentes à língua(gem) diz respeito ao “falar errado”. Na escola, esse “falar errado” não passa despercebido pelo professor, há um preço a se pagar, uma punição a cumprir quando tal “crime” é cometido. Na melhor das hipóteses o professor pode *apenas* descontar nota do aluno ou, levado ao extremo, o estudante pode até mesmo ser reprovado, ou ser discriminado linguisticamente (BAGNO, 1990; LEITE, 2008; SCHERRE, 2008).

Quando Raquel diz: “a gente fala um pouco enrolado/ daí a professora corrige né?”, estamos apenas escutando um relato muito comum e frequente no ambiente escolar brasileiro,

uma narrativa impregnada na cultura escolar nacional. Neste caso, especificamente, não é apenas o “falar errado” que condena esses alunos, mas também seu “modo enrolado de falar”, ou seja, acabam por utilizar mais de uma língua simultaneamente, de forma alternada, ato que para muitos professores de língua portuguesa é chamado de erro, descuido, incorreção, mas que para alguns teóricos do campo da linguagem é considerado um fenômeno (sócio)linguístico e vêm ganhando diversas rotulações: “línguas em contato” (WEINREICH, 1953), “*code-switching*” (GROSJEAN, 1982), “intercâmbio de códigos” (SILVA-CORVALÁN, 1989) entre outros.

É interessante observar que a expressão “né?” utilizada por Raquel transforma a atitude da professora (descontar nota) como algo normalizado, apropriado e correto a se fazer quando uma regra gramatical é infringida ou quando acontecem “misturas de códigos”. A aluna acaba por fazer representações do ensino de língua materna: todo erro gramatical deve ser corrigido e punido, toda regra deve ser seguida sem ser questionada. Estas não se tornam apenas representações da disciplina de língua em si, mas também da própria identidade escolar e da concepção de ensino pelos alunos. A escola, não admitindo essa língua(gem) híbrida dos estudantes, “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” (PIRES-SANTOS, 2011, p. 54). Quando Yuri diz “Às vezes eu escrevo uma palavra em espanhol sem querer/ daí a professora tira ponto”, ele está apenas narrando uma das atitudes mais frequentes nas aulas de língua portuguesa no Brasil.

No entanto, isso não acontece apenas com os alunos bilíngues em português-espanhol. Um estudo realizado por Fritzen (2008) aponta que os estudantes de escolas localizadas em comunidades bi/multilíngues em zonas de imigração alemã no sul do país preferem ser invisibilizados e “esquecidos” na sala de aula por causa da insegurança que eles têm em falar português. Esses alunos, chamados de *colonos alemães* de forma pejorativa, são altamente discriminados e reprimidos linguisticamente por professores que não falam o alemão. Os professores se referem “ao ‘sotaque dos alunos’ como um defeito, uma falha, que desqualifica a fala das crianças” (FRITZEN, 2008, p. 350).

Tal pesquisa revela que as atitudes discriminatórias e opressoras dos professores mostram como o bi/multilinguismo, tão escancarado na sociedade, desestrutura os desempenhos em sala de aula, pois força os professores a lidarem com situações para as quais não receberam formação. A pesquisadora complementa afirmando que, diante do conflito vigente, os professores aplicam a punição por meio da nota: “Quem fala português com

‘sotaque alemão’, do seu ponto de vista, não pode ter uma boa nota de leitura, não está apto a falar em público, nem sequer dentro da sua própria comunidade” (FRITZEN, 2008, p. 351).

Outra representação importante a ser discutida aqui diz respeito às representações que os alunos fazem da língua guarani quando lhes pergunto por que eles não sabiam/falavam guarani se moram no Paraguai e estão rodeados por pessoas que falam tal língua. Raquel me dá uma resposta bastante peremptória: “Porque é feio né?”. Todavia, a resposta de Yuri nos permite saber o porquê da resposta de Raquel: “Só os mais pobres do Paraguai que falam guarani”. Quer dizer: quando a aluna afirma que o guarani é feio, ela não está representando apenas a língua em si, mas os seus falantes. Isso porque língua e sujeito mantêm relações mútuas assim como as identidades das línguas e dos indivíduos que as falam (RAJAGOPALAN, 1998).

Quando Raquel representa a língua guarani, ela está, ao mesmo tempo, representando o indivíduo que fala essa língua, o paraguaio, e isso também é perceptível na descrição de Yuri, quando ele afirma que somente os paraguaios mais pobres é que falam tal língua. O resultado desse estigma, o de falar guarani e por isso ser considerado pobre, nos é apresentado na fala de Felipe, quando o aluno diz que, na escola, as pessoas que falam guarani são motivos de chacota e brincadeiras.

É por esses e outros casos que Bagno (2003) assevera que uma língua não é estigmatizada por sua estrutura, forma ou dificuldade/facilidade de aprendizagem, mas são os seus falantes, com todas as suas características e especificidades culturais, que servem como parâmetro para os julgamentos linguísticos. Isto significa dizer que, segundo o autor, se o guarani fosse língua oficial da França ou da Itália, por exemplo, as pessoas o achariam bonito, dado o *status* social e cultural que ambos os países possuem no mundo atualmente. O preconceito linguístico é, então, no fundo, um pungente e cruel preconceito social (BAGNO, 2003).

3.1.2 Língua infame, sujeitos marginalizados

As narrativas a seguir não apenas continuam a tematizar as questões voltadas à língua guarani, mas também ao ensino dessa língua nas escolas paraguaias. É muito perceptível, nos discursos dos alunos, o descaso que há no Paraguai para com o ensino da língua guarani. Esse descaso (e desleixamento), entretanto, acabada por atravessar as fronteiras nacionais e se reflete também no contexto escolar brasileiro:

Thiago. Vocês estudaram o guarani quando estudavam nas escolas no Paraguai?

Raquel. Sim/ era cinco aulas por semana/ mas não adiantava/ eu não aprendia nada.

Yuri. É porque você é burra mesmo! [risos]

Raquel. Cala a boca Yuri/ você também nunca aprendeu.

Felipe. É que o guarani não tem importância/ não precisa aprender sabe?/ não faz diferença pra gente.

Thiago. Por quê?/ vocês acham que nas escolas do Paraguai não precisava ter guarani?

Todos os alunos. Não [em coro]

Raquel. Na escola que eu estudava/ ninguém reprovava em guarani/ todo mundo passava/ eu não sabia nada/ mas passava igual.

Yuri: Quando você sai do Paraguai/ você não usa mais o guarani/ quando você vem pro Brasil ou outro país ninguém entende o guarani/ então pra quê aprender né?

Seguindo com suas práticas de representação, os alunos continuam a tematizar, no excerto acima, a língua guarani e o Paraguai. Todas as perguntas que faço a eles sobre esse assunto resultam na marginalização da língua guarani e levam, automaticamente, às mesmas respostas: língua feia (“Porque é feio né?” – Raquel), língua marginalizada (“Só os mais pobres do Paraguai que falam guarani” – Yuri; “Tiram sarro de quem fala” – Felipe), língua sem importância (“É que o guarani não tem importância/ não precisa aprender sabe?/ não faz diferença pra gente” – Yuri; “Na escola que eu estudava/ ninguém reprovava em guarani” – Raquel), língua invisível (“Quando você vem pro Brasil ou outro país ninguém entende o guarani/ então pra quê aprender né?” – Yuri). Em suma, uma língua que Uyeno (2011) chamaria de “língua infame”, já que é falada por “sujeitos infames”, isto é, línguas e sujeitos sem fama, marginalizados, silenciados, invisíveis e rejeitados na/pela sociedade capitalista.

Como é perceptível, a língua guarani e o paraguaio são representados negativamente pelos alunos. O curioso é que eles vivem no Paraguai, são parte desse território que eles próprios marginalizam. O fato é que eles não nasceram lá, e por isso se sentem “legitimados” a falar dos paraguaios, isto é, a falar “deles”, dos “Outros”, dos “forasteiros”, que nunca sou eu. Contudo, esquecem-se que fazem parte do contexto social, político, econômico, cultural e linguístico do país, que, apesar de não se considerarem paraguaios, eles moram lá, e estar contribuindo para uma identidade negativa do país, é cooperar com a criação de uma identidade negativa de todas as pessoas que lá vivem, independente de suas origens/raízes étnico-nacionais. A naturalização de atributos que discriminam e excluem faz com que os pré-

juízos e as representações negativas sejam interiorizados pelos próprios sujeitos que são alvos dessa depreciação, afetando negativamente suas identidades, já que essas são moldadas e (re)construídas pela sociedade: afinal, “a sociedade determina não só o que fazemos, como também o que somos” (BERGER, 1985, p. 106).

Discutindo sobre esse mesmo tema, através de sua metáfora do dinheiro, Mey (1998) relaciona língua e sociedade com economia: meu dinheiro, assim como minha língua, é minha propriedade privada, mas quem determina o seu valor é a sociedade. O pesquisador alega que, “Embora ninguém possa tirar o meu dinheiro, no momento em que a sociedade colapsa, meu dinheiro se torna sem valor” (MEY, 1998, p. 79). Da mesma forma é, segundo esse autor, a minha língua.

Isso significa dizer que, não faz sentido alguém comprar moeda argentina para viajar à Europa, ou trocar euros em dólares para vir ao Brasil. Essa analogia nos permite saber qual é a concepção de língua para esses alunos: um sistema com valor do qual as pessoas se utilizam para troca de informações, ou seja, há uma visão de língua como mero instrumento de comunicação: não há porque aprender guarani se ninguém, além dos “paraguaios pobres” (utilizando a expressão de Yuri do excerto anterior), fala essa língua. Além disso, tal língua adquire um valor de mercado e, neste comércio, o valor do guarani é extremamente baixo.

Nesta mesma perspectiva, Spink e Frezza (2000) alegam que existem maneiras através das quais nós apreendemos e representamos os “outros”, tanto os “outros” da sociedade em que vivemos como também os outros dos quais queremos nos afastar, isto é, das comunidades, nações, sociedade e grupos dos quais não nos sentimos pertencentes, no caso em questão, dos alunos que vivem no Paraguai, mas não se identificam como paraguaios pelo fato de terem nascido no Brasil. A essas maneiras de apreensão e representação, Spink e Frezza (2000) chamam de *esquemas tipificadores*.

Para os autores, esses esquemas vão se naturalizando à medida que o tempo passa e, a partir disso, há a institucionalização desses esquemas, tornando-os “dados objetivos”. Os esquemas tipificadores, ou formas de representação e identificação, após naturalizados, objetivados pela sociedade, vão se perpetuando no imaginário das pessoas. A partir daí, então, esses esquemas acabam servindo para desqualificar aqueles que não se encaixam em determinado grupo, comunidade ou sociedade. Não somente os indivíduos, de carne e osso, acabam sendo excluídos e aviltados, mas também suas línguas e culturas, já que é por meio da linguagem que representamos e identificamos. As línguas e seus falantes, dessa maneira, sofrem um constante processo de identificação, no qual as práticas discursivas podem tanto

incluir, conectar, igualar e acolher como rejeitar, desconectar, marginalizar, discriminar, afastar e excluir.

3.1.3 Eles e Nós: adjetivando...

As questões referentes aos estereótipos e preconceitos étnicos são discutidas a seguir. O Paraguai e os paraguaios, então, voltam a serem abordados no fragmento abaixo. Contudo, o que mais chama a atenção são as representações construídas acerca dos chineses em quais posições discursivas que os alunos entrevistados se colocam ao falar de tal grupo. O interessante é perceber as estratégias de identidade que tais alunos utilizam para se posicionar no discurso, às vezes autodenominando-se paraguaios, às vezes chineses:

Thiago. Vocês nunca sofreram nenhum tipo de preconceito aqui na escola por morarem no Paraguai?

Raquel. Eu não/ acho que nunca.

Felipe. Só brincando mesmo né?/ tipo/ ah/ seu paraguaio/ vai passar muamba e essas coisas/ mas é brincadeira né?/ nem ligo/ porque se você liga daí sim que eles tiram sarro.

Yuri. Só às vezes quando eu brigo [risos]/ os brasileiros ficam com raiva e falam/ vai pro teu país vender chipa¹⁵/ era melhor se você tivesse vendendo chipa/ daí dá raiva/ mas não é sempre.

Raquel. Lá no Paraguai sim/ eles xingam os brasileiros/ me perguntam porque estudo aqui no Brasil se moro no Paraguai.

Thiago. O que eles dizem lá dos brasileiros?

Raquel. Que os brasileiros são mal educados/ que se acham demais/ essas coisas tudo.

Thiago. E vocês dizem o que quando eles falam isso?

Yuri. Tenho raiva quando eles falam que eu como barata/ insetos e essas coisas.

Thiago. Sério?/ e eles dizem muito isso?

Yuri: Sim!/ às vezes/ quando passo na rua/ os paraguaios ficam falando *nirral/ nirral* [ininteligível]/ [risos] / não gosto quando falam assim/ nem sabem falar chinês e querem se intrometer/ e ainda acha que a gente é japonês [risos]

¹⁵ A *chipa* é um biscoito tradicional da culinária paraguaia, que se assemelha ao pão de queijo mineiro, porém com consistência e sabor próprio. Tornou-se o alimento mais característico e conhecido da culinária paraguaia, e é vendida pelas ruas do Paraguai, e também do Brasil, em festas de palha, pelas chamadas *chipeiras*, as quais se tornaram alvo de chacota e enorme estigma social por parte dos brasileiros.

Raquel. E eles que são índio [risos]

Thiago. Vocês acham que eles parecem com índios?

Raquel. Alguns.

Yuri. Quê alguns!/ todos! [risos]

No recorte acima, o que mais nos chama a atenção são os conflitos referentes às identidades étnicas dos entrevistados. O sujeito paraguaio e, concomitantemente, o Paraguai, país extremamente estigmatizado mundialmente por suas especificidades econômicas e culturais, acabam sendo alvo de representações estereotípicas por parte de alguns brasileiros, como bem colocam os alunos pesquisados (“vai passar muamba” – Felipe; “vai pro teu país vender chipa” – Yuri). Acontece que há, aqui, a existência de uma identidade paraguaia essencializada e unificada (HALL, 2006), ou seja, o Paraguai é visto pelos alunos brasileiros que vivem na fronteira, e talvez pela maior parte dos brasileiros, como um país repleto de pirataria, contaminado pela extrema pobreza e inundado pelo contrabando, e isso acaba fazendo parte de um imaginário social que se estabelece na sociedade.

Não é possível negar, contudo, que tais qualidades depreciativas fazem parte da realidade social do país vizinho, mais especificamente da realidade de Ciudad del Este, cidade que, juntamente com Foz do Iguaçu e Puerto Iguazú, constitui a Tríplice Fronteira do Oeste do Paraná. Ciudad del Este, com aproximadamente 250.000 habitantes, é uma cidade totalmente comercial, sendo o segundo maior polo de *muamba* e *bugiganga* do mundo, ficando apenas atrás de Miami. O comércio está presente de distintas formas, em todos os lugares: *shoppings* estabelecidos, nas calçadas, nos becos e sub-becos da cidade, acolhendo compradores oriundos de diversos países da América Latina e do mundo (MACHADO, 2004).

Em relação a esta cidade, Pereira e Costa (2007, p. 196) apontam que:

Ciudad del Este, transformada em um grande *shopping* aberto, cujos proprietários são, na grande maioria, coreanos, japoneses, chineses, alguns brasileiros e poucos paraguaios, tornou-se um ícone de corrupção, de produtos falsificados, de contrabando, de descaminhos e demais qualidades depreciativas que foram estendidas a todo o Paraguai. Neste entreposto de produtos de origem e qualidade discutível, muitos compristas, chamados de “sacoleiros” ou “muambeiros”¹⁶, chegam em comboios e muito apressadamente fazem suas compras por causa dos preços atrativos das

¹⁶ Os *sacoleiros*, também chamados de *muambeiros* ou *laranjas*, são trabalhadores que fazem a intermediação das relações comerciais entre os empresários que trabalham no Paraguai e os pontos de venda e distribuição das mercadorias. Normalmente esses trabalhadores são atravessadores e distribuidores de mercadorias paraguaias que são vendidas no Brasil e podem atuar de forma autônoma ou para um ou vários patrões (CARDIN, 2011).

mercadorias e rapidamente retornam às suas cidades de origem, normalmente para vender os produtos. Assim, o cuidado com a higiene e limpeza da cidade que os recebe praticamente inexistente, causando um aspecto muito ruim de Ciudad del Este. (...). O Paraguai, é preciso que se diga, é erroneamente visto como um local onde se produz material de baixa qualidade, visto que os produtos eletrônicos, perfumes etc. são importados da Coreia, China, Taiwan, entre outros; no entanto, a imagem já está fixada e não se faz nenhum esforço para se mudar (PEREIRA e COSTA, 2007, p. 196). [grifo dos autores]

Foi este cenário retratado pelas autoras que me impulsionou a perguntar aos sujeitos da pesquisa se eles sofriam algum tipo de preconceito por morarem no Paraguai, país que, como podemos perceber, é constantemente marginalizado e mundialmente marcado pelo estigma social.

Não só descobri que esses alunos levam consigo o peso da intolerância e do preconceito social, mas que também manifestam, eles mesmos, tais atitudes/crenças/sentimentos. Da mesma maneira que os alunos entrevistados são estereotipados pelos colegas brasileiros (“seu paraguaio/ vai passar muamba” – Felipe; “vai pro teu país vender chipa/ era melhor se você tivesse vendendo chipa” – Yuri; “às vezes quando passo na rua os paraguaios ficam falando *nirral/nirral*”), eles também são estereotipados no Paraguai, ao afirmar que os paraguaios são índios (“E eles que são índio” – Raquel).

Temos, nas narrativas expostas, três tipos de representações éticas/nacionais sendo construídas: o “ser-paraguaio” (construída pelos alunos brasileiros), o “ser-paraguaio” (construída pelos sujeitos da pesquisa) e o “ser-oriental¹⁷” (construída pelos paraguaios). A primeira representação não é feita nem por Raquel, nem por Yuri e nem por Felipe, mas sim pelos alunos brasileiros que estudam no mesmo colégio que eles. De acordo com as narrativas dos entrevistados, o “ser-paraguaio” se resume em duas profissões (que, muitas vezes, não são nem ao menos consideradas profissões): ser muambeiro/sacoleiros e vendedor de chipas. Os paraguaios, então, acabam tendo suas identidades estabilizadas e rigidamente postuladas, como se elas fossem fixadas no nascimento, como parte de sua natureza e impressa pelo parentesco e pela linhagem dos genes, como constituinte do interior de cada cidadão paraguaio (MOREIRA e CUNHA, 2011).

¹⁷ Preferi utilizar o termo “ser-oriental” e não “ser-chinês” porque, como bem ressalta Yuri, muitos brasileiros, e talvez muitos ocidentais, tendem a confundir chinês com japonês. Não é meu intuito, aqui, generalizar ou “essencializar” uma etnia, mas quero ressaltar que o “ser-chinês” e o “ser-japonês”, para muitas pessoas, significam a mesma coisa. O termo “ser-oriental”, então, proporciona um melhor esclarecimento para o que estou discutindo aqui.

Não muito longe dessa visão essencialista, estereotípica e homogênea de identidade paraguaia construída pelos alunos brasileiros, está uma representação paraguaia que sempre vem à baila quando o assunto é o sujeito paraguaio, e que é expresso na fala de Raquel: “E eles que são índio”. Doravante os paraguaios são chamados de índios e/ou indígenas. É fato que o Paraguai tem o guarani, juntamente com o espanhol, como língua oficial e, talvez por isso, essa língua de origem indígena serve como parâmetro para os julgamentos sociais e culturais do país, reforçando a associação entre paraguaios e índios:

[Os paraguaios] são por natureza mais fracos no trabalho, não têm visão do futuro, são mais índios. O pensamento deles é poder ficar dentro do mato, de viver assim de caça, pesca. O trabalho deles é fazer alguma coisinha, plantar mandioca. Eles dizem que o trabalho mata, acham que a vida deve ser vivida diferente. Então eles acham isso, vendo como o brasileiro trabalha, para quê trabalhar para fazer tanto dinheiro assim se vamos morrer um dia, tem que pensar pro dia de hoje, comer e dormir e ter sombra e água fresca. Essa é a mentalidade deles (TOMÉ apud ALBUQUERQUE, 2005, p. 178).

Segundo Albuquerque (2005), os brasileiros têm uma visão cristalizada dos habitantes dos países vizinhos, com exceção da Argentina e do Uruguai, como sendo habitados predominantemente por indígenas. Essa imagem cristalizada e estereotípica acaba gerando outras representações negativas em relação ao Paraguai: país atrasado e pobre, povo inculto e com mentalidade indígena, lugar de contrabando, tráfico, falsificações e pirataria, entre outras representações menoscabadas.

Já o “ser-oriental”, como se pôde perceber na fala de Yuri, não está mais sendo representado pelos brasileiros, mas pelos paraguaios: “às vezes/ quando passo na rua/ os paraguaios ficam falando *nirral/ nirral*”. Mais uma vez as identidades étnicas são tomadas como essencializadas, ou melhor, a identidade oriental é tomada como tal, e acaba-se por generalizar todo o oriente. Isso está bem claro quando Yuri diz que os paraguaios o confundem com japonês (“nem sabem falar chinês e querem se intrometer/ e ainda acha que a gente é japonês” – Yuri).

Parekh (apud HALL, 2009), ao discutir sobre as identidades étnicas, sustenta que as comunidades asiáticas são étnicas por natureza, e por isso ocorre a habitual generalização das mesmas. Para ele, as comunidades orientais “são fisicamente diferenciáveis, ligadas por laços sociais derivados de costumes, línguas e práticas intermatrimoniais compartilhadas; possuem história, memórias coletivas, origens geográficas, visões de mundo e modos de organização social próprios” (p. 64). Acaba-se, assim, por generalizar as identidades orientais, como se elas fossem essencializadas e homogêneas. Contudo, as generalizações se tornam

extremamente difíceis diante da complexidade pluricultural que se intensificou com o processo globalizatório. Mesmo assim, as representações continuam sendo (re)construídas e difundidas, e as generalizações acabam por apresentar-se como a maneira mais rápida, prática e fácil de rotular e categorizar o outro.

As representações do “ser-oriental” construídas pelos paraguaios acabam sendo tomadas como verdades absolutas, mas estipuladas por relações de poder. Significa dizer: por um lado temos os grupos cultural e politicamente mais poderosos (e, às vezes, mais predominantes) em seu contexto (neste caso os paraguaios), e por outro, os grupos subordinados aos primeiros (neste caso os orientais que vivem no Paraguai, já que são minoria no país). É por isso, então, que, segundo Silva (2000, p. 91), “representar significa, neste caso, dizer: ‘esta é a identidade’, ‘identidade é isso’”. Em consonância com Silva, Woodward (2000) afirma que são as representações que constroem e estabelecem os lugares onde devemos ficar e a partir dos quais podemos falar. Em outras palavras, são as representações estereotipadas que nos posicionam como sujeitos e constroem nossas identidades individuais e coletivas.

Dessa maneira, os pronomes “nós” e “eles” servem para construir representações coletivas e estabelecer os vínculos entre os indivíduos e os grupos sociais (ALBUQUERQUE, 2005). A edificação de uma “auto-imagem” positiva do “nós” significa aumentar a auto-estima individual e coletiva de meu grupo. Uma das formas de fazer isso é depreciar o “eles”, fazendo com que a imagem do “Outro” seja cristalizada, aviltada, menoscabada, e, sobretudo, estereotipada. Assim, ao mesmo tempo em que representamos e identificamos os paraguaios como “chipeiros”, “muambeiros/sacoleiros” e “índios”, estamos nos afastando dessas designações, tentando reafirmar nossa imaginária e mitológica identidade branca, bonita, pura, correta, perfeita e estabelecida.

3.2 ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

3.2.1 Yopará: “*enrolação*” e “*mistureba*”

No fragmento a seguir, o que volta a ser discutido é a questão do bilinguismo na sala de aula, ou, neste caso, o silenciamento dele. Percebe-se claramente, pelas narrativas abaixo, a tentativa de silenciar e reprimir alunos bilíngues em salas de aula marcadas pelo monolinguismo. Isso acaba sendo ainda mais intenso e constante quando as línguas em questão são minoritárias, ou seja, quando uma das (ou todas as) línguas que o aluno bilíngue

fala está(ão) no nível mais baixo na escala de hierarquia das línguas, o que é o caso do *yopará*¹⁸:

Thiago. Você aprendeu qual língua primeiro/ Daniela?

Daniela. O português/ meus pais são brasileiros/ daí em casa eu falava só o português né?/ aprendi o espanhol quando fui pra escola no Paraguai/ nossa/ como sofri [risos]

Thiago. Por quê?

Daniela. Ah/ porque não podia falar brasileiro lá/ a professora de matemática não deixava/ ela xingava e descontava nota/ eu nunca falava nada/ ficava quieta.

Leonardo. Não sei porquê eles não deixavam/ dava raiva/ eu queria falar/ mas ninguém entendia/ eles riam e mandavam eu aprender o guarani.

Thiago. Sério?

Leonardo. Sim/ e ainda nem é guarani que eles falam/ falam tudo misturado/ o *yopará*.

Thiago. O que é o *yopará*?

Daniela. É uma enrolação [risos]

Leonardo. Uma mistura do castelhano com o guarani.

William. Por isso eu nunca quis aprender o guarani/ nem eles falam direito [risos]

A primeira coisa que chama atenção no excerto acima é o fato de que, ainda hoje, com salas de aulas globalizadas (NELSON, 2006), muitos alunos se veem obrigados a sacrificar sua língua materna porque são proibidos de usá-la no contexto escolar. Quando Daniela afirma que sofreu muito, pois era proibida de falar “brasileiro” pela professora da escola em que estudava no Paraguai, ela relata uma realidade mais do que comum no ambiente escolar, sobretudo no ambiente escolar de fronteira.

A língua do outro é sempre vista como um perigo, uma ameaça, um cavalo de troia que, aos poucos, ingressará na cultura nacional e acabará com a língua lá existente (FARACO, 2001). Como se não fosse o suficiente proibir falar o português brasileiro, a professora de Daniela ainda descontava nota caso a aluna utilizasse tal língua nas aulas. A consequência disso é que a professora tinha em sua classe uma aluna com uma mordança invisível, que optava por não falar nada para não correr o risco de ter sua nota descontada (“eu nunca falava nada/ ficava quieta” – Daniela). Tal visão de ensino, enclausurada em si, que

¹⁸ “*Yopará* é uma palavra de origem indígena que significa ‘mesclado’ e é utilizada, no Paraguai, para denominar a hibridização entre o guarani e o espanhol” (PIRES-SANTOS, 2012, p. 15).

objetiva reprimir o aluno e impedi-lo de estabelecer uma relação discursivo-dialógica em classe, é o que Narayan (apud NELSON, 2006) chamaria de sala lacrada, onde não há lugar para as diferenças, transformações e a heterogeneidade cultural. Para a autora,

precisamos nos afastar de visões de contexto nacionais e culturais como salas lacradas, impermeáveis a mudanças, com um espaço homogêneo “dentro” delas, habitados por “membros autênticos” que compartilham, igualmente, uma história uniforme e consistente de suas instituições e valores. Os contextos nacionais e culturais do Terceiro Mundo são permeados por pluralidade, divergência e mudança, da mesma forma que suas contrapartes “ocidentais” (NELSON, 2006, p. 221).

Para que nos afastemos dessa sala lacrada, impermeável e enclausurada em si, é importante que vejamos a escola como um espaço institucional de construção de conhecimentos e significados, que aproxime sujeitos, reconheça diferenças e seja vista como um palco de disputas ideológicas, onde questões políticas fazem parte do cenário vigente. É por isso que Pennycook (1998, p. 47) admite que “precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas, onde formas diversas estão em conflito permanente, e precisamos compreender, acima de tudo, a política cultural do ensino de línguas”. As narrativas acima parecem confirmar essa complexidade e as disputas culturais e políticas que as línguas sofrem na sociedade, sobretudo no contexto escolar.

Percebe-se que, por meio de suas práticas discursivas, os alunos tentam aviltar a língua guarani, mas não pelo fato de ela ser falada “errada”, “misturada” e “enrolada” no Paraguai, mas porque eles não falam nem entendem tal língua, criando uma resistência a ela. Isso é claramente perceptível quando Daniela diz que sofreu muito na escola paraguaia quando não entendia o que os outros alunos falavam, já que eles se comunicavam quase sempre em guarani.

William, por sua vez, afirma que nunca quis aprender o guarani, julgando tal língua desinteressante. Em consonância com Rajagopalan (2003), vale ressaltar aqui que, às línguas de menor prestígio, neste caso especificamente o guarani e o *yopará*, resta a representação e qualificação de “exóticas”, “dialetos”, “pidgins” e, como os próprios alunos qualificam, “mistureba e enrolação de/entre línguas”. A resistência e o preconceito contra a miscigenação linguística são muito arraigados nas sociedades, e as línguas chamadas comumente como *misturas* acabam sendo “marginalizadas por não possuírem a pureza de vinte e quatro quilates que se credita às ‘línguas normais’” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 26).

Além desses conflitos linguísticos, é possível notar que os relatos dos alunos nada mais retratam que a frustração que tem um indivíduo ao ingressar em uma cultura diferente da sua e ver-se obrigado a abrir mão da sua própria cultura. Assim, uma das maneiras de se adaptar à determinada cultura é, em última instância, rejeitá-la, criar uma resistência a ela. Isso fica bem claro quando os alunos representam o guarani, língua oficial do Paraguai juntamente com o espanhol, e o falante dessa língua de maneira depreciativa (“nem é guarani que eles falam/ falam tudo misturado” – Leonardo; “nem eles falam direito” – William). Na sequência, afirmam que o guarani falado no Paraguai nem sequer pode ser chamado de guarani, mas *yopará*. Ao perguntar aos alunos o que significa tal termo, Daniela me responde de maneira sarcástica: “É uma enrolação”, e Leonardo complementa afirmando que é “uma mistura do castelhano com o guarani”.

É comum escutar na fronteira Brasil-Paraguai, até mesmo por parte dos próprios paraguaios, o discurso de que no país vizinho não se fala a língua guarani “corretamente”, e sim o *yopará*, que seria, para o senso comum, uma “mistura” entre o espanhol paraguaio e o guarani. O *yopará*, de um modo geral, é tido pela maior parte dos paraguaios como um dialeto, uma variação linguística que se propagou pelos quatro cantos do país e vem sendo visto como um possível “exterminador” da língua guarani, esta que, para muitos, é uma língua pura, sem interferências linguísticas, a qual ninguém, ou apenas uma pequena minoria, seria falante genuíno.

Porém, se esquecermos as dicotomias língua/variedade, língua/variação, língua/norma, língua/dialeto, e tratarmos essas recorrentes hibridações linguísticas tão somente como *línguas*, especificamente como *línguas multiformes* (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007), admitiríamos a pluralidade dos contextos multiculturais, sobretudo do contexto de fronteira aqui discutido. Visto dessa forma, o *yopará* não seria visto como uma “mistureba” ou “enrolação”, mas como *uma das* línguas paraguaias, e ao mesmo tempo, reconheceríamos que os paraguaios são de fato multilíngues e não estão, de maneira alguma, perdendo sua identidade nacional por isso.

3.2.2 Estratégias de Identidades: *eu posso ser considerado chinês ou brasileiro, mas não paraguaio*

A tentativa de essencializar as identidades é feita a todo o momento pelos alunos entrevistados, utilizando-se, para isso, de estereótipos, memórias já internalizadas socialmente e discursos recorrentes na fronteira, como, por exemplo, o discurso de que só as pessoas mais

pobres do Paraguai é que falam guarani. Abaixo podemos notar as tentativas de negociar e manipular as identidades. Para isso, os alunos utilizam-se das estratégias de identidades, as quais lhes permitem acolher e aceitar uma identidade que lhes foi dada e descartar e rejeitar outras que não lhes agradam:

Thiago. William/ você me disse que estuda de manhã aqui na escola/ no Brasil/ e à tarde você vai pra escola chinesa lá no Paraguai né?/ Mas qual foi a primeira língua que você aprendeu?

William. O chinês/ em casa/ depois o espanhol/ na escola do Paraguai/ e o português quando comecei estudar aqui.

Thiago. Qual delas você acha mais difícil de falar?

William. Ah/ o chinês/ tem gente que sabe falar bem/ mas não sabe escrever/ é bem complicado a escrita do chinês.

Thiago. Você entende o guarani?/ você mora faz tanto tempo no Paraguai e nunca quis aprender?

William. Não/ lá eu não utilizo/ meus amigos não falam/ minha família também não/ só os mais pobres mesmo/ os muambeiro/ os campesinos¹⁹/ só eles.

Thiago. Você acaba misturando as línguas quando fala com alguém?

William. Não!/ nunca misturei/ em casa falo chinês com meus pais/ aqui no Brasil o português/ e com meus amigos da rua e do prédio falo espanhol.

Thiago. Entendi.

William. E também faço inglês na sexta-feira/ cinco horas seguida/ daí os outros dias tenho aula de chinês no Paraguai.

Thiago. Mas você é paraguaio com descendência chinesa né?

William. Não!/ sou brasileiro/ nasci no Brasil.

Thiago. Ah/ você nasceu aqui e depois foi pro Paraguai?/ com quantos anos você foi pra lá?

William. Não!/ Eu morava lá/ sempre morei/ mas vim no Brasil só pra nascer.

Thiago. Ah!/ por quê?

¹⁹ *Campesinos* é o termo utilizado no Paraguai para se referir aos pequenos produtores agrícolas que praticam a agricultura baseada no trabalho familiar e orientada, sobretudo, pelo auto-consumo. Possuem a mesma estrutura social que os chamados “sem-terras” no Brasil. Cabe lembrar aqui também que, no Paraguai, as representações construídas acerca dos campesinos são sempre negativas, depreciativas e estigmatizadas, visto que não possuem territórios/lares fixos e são rotulados como nômades.

William. Porque minha mãe não queria que eu nascesse no Paraguai/ daí ela passou a ponte só pra eu nascer e depois voltou pro Paraguai.

Thiago. Ela acha que os hospitais do Brasil são melhores?

William. Sim!/ os médicos/ tudo é melhor/ escola/ tudo.

Thiago. Mas então você acha que você é brasileiro só porque nasceu no Brasil?

William. Claro!

Thiago. Mas você veio no Brasil só pra nascer né?

William. Sim!/ mas no meu documento está brasileiro/ minha prima/ por exemplo/ ela é americana/ porque minha tia morava no Brasil/ mas foi passear nos Estados Unidos e teve ela lá/ então ela é americana né?

Thiago. E você também se considera chinês/ apesar de não ter nascido na China?

William. Sim!/ olha/ eu posso ser considerado chinês ou brasileiro/ mas não paraguaio.

Thiago. Por quê/ se você viveu a vida inteira lá?

William. Porque não/ paraguaio não/ sou chinês e brasileiro/ mas não paraguaio/ só moro lá/ só.

Na narrativa acima, William tenta se afastar de uma identidade, a identidade de “ser-paraguaio”, afirmando que a nacionalidade de uma pessoa é definida pelo lugar onde ela nasce, não por onde ela vive. Contudo, é possível notar uma incoerência e contradição no discurso do aluno: William não nasceu na China, mas disse que, além de brasileiro, ele também se considera chinês. Isso nos permite pensar em duas possibilidades: ou para William a nacionalidade pode ser definida pelo parentesco e/ou etnia (já que seus pais são chineses e ele também possui traços orientais) ou, então, ele só não se considera paraguaio pelo fato de o Paraguai ser um país com baixíssimo prestígio social e altamente estigmatizado, sobretudo na tríplice fronteira, onde as pessoas têm contato direto com Ciudad del Este, lugar que muitas vezes é retratado pela mídia como cidade de “sacoleiros/muambeiros”, local de pirataria e contrabando.

William opta por afasta-se de uma identidade vista por ele como negativa, que se associa, subjetivamente, à condição de inferior e subalterna, tendo, talvez, vergonha e repúdio por ela. Para Cucho (2002), a *identidade negativa* é originada por meio de representações estigmatizadas e discriminadas que os sujeitos constroem. Ao trabalhar tal conceito, o autor afirma que o indivíduo que decide aceitar tal identidade, assumindo-a (isso quando o indivíduo tem a possibilidade de escolher), é tido como diferente das referências dominantes e

passa a se reconhecer (ou passam a reconhecê-lo) como inferior, negativo, ao passo que interioriza a identidade que lhe é imposta pelos outros, passando a ter vergonha e rejeição pela mesma. Dessa forma, sendo a identidade paraguaia uma identidade negativa, caso William opte por incorporá-la, ele poderia sofrer os preconceitos e estigmas que tal identidade carrega, sentindo-se deslocado e inferior.

Provavelmente William afirma ser chinês por se identificar com a cultura chinesa, seja por meio da língua, família ou religião. É a etnia, então, que faz William se auto-definir e se auto-representar como chinês. Para Sarup (1996), a etnia é uma construção realizada a partir de identificações com a consciência de um grupo sobre sua língua, religião, história, tradição e modos de vida entre outros, ou seja, a etnia é construída nas interações sociais, a partir de características culturais e históricas partilhadas entre os sujeitos.

Para William, então, é a sua identidade étnica, sua ancestralidade, que lhe permite definir-se como chinês, enquanto o que o autoriza a se considerar brasileiro é a sua nacionalidade. Optar por uma identidade significa aderirmos aquela com a qual mais nos identificamos e nos afastarmos daquela que não nos agrada. Muitas vezes é possível, também, nos afiliarmos a uma identidade apenas quando esta se torna mais conveniente do que outra, ou seja, as identidades são revogáveis, manipuláveis e negociáveis (HALL, 2000; 2006; 2009). Porém, isso não acontece de modo pacífico e harmonioso, mas de forma conflituosa e até, muitas vezes, caótica. As construções das identidades e das diferenças pautam-se em disputas, em jogos de constatação e relativização.

Essas inúmeras maneiras de “escolher” e “negociar” as identidades, em um incessante movimento de construção, desconstrução e reconstrução, é o que Cuche (2003) chama de *estratégias de identidades*, que nos permitem aderir, rejeitar ou relativizar as identidades que escolhemos ou que nos são impostas. Para o autor, indivíduos ou grupos sociais, ao avaliar determinada situação, podem utilizar-se de recursos de identidades de maneira estratégica, com a intenção de alcançar seus objetivos. Vale ressaltar, porém, que a elaboração de tais estratégias, construídas pelos atores sociais, não significa que os indivíduos são livres e que possuem sempre autonomia para a definição de suas próprias identidades; ao contrário, estas estão sempre relacionadas à situação social e aos atores sociais envolvidos. Por isso que as estratégias de identidades estão sempre relacionadas com a ideologia e o poder; há sempre uma hierarquização que estabelece quem pode representar, catalogar, rotular e identificar mais facilmente do que outros.

Além das representações que William constrói sobre si mesmo, isto é, além de suas auto-identidades²⁰ (CUCHE, 2002), é importante discutir também as representações que ele constrói do Outro, mais especificamente do paraguaio. Quando pergunto por que o aluno nunca quis aprender o guarani, já que vive no Paraguai, ele diz que “só os mais pobres mesmo/ os muambeiro/ os campesino” são os que falam o guarani no país.

É interessante notar que William, em toda sua narrativa, tem uma visão essencialista dos habitantes do Paraguai, e as representações do paraguaio construídas por ele acabam por formar uma identidade paraguaia essencializada (HALL, 2006), tomada como verdadeira e indiscutível. No entanto, Hall (1997) acrescenta que as representações, enquanto formas de interpretar, nunca produzem uma verdade final e absoluta, uma vez que o processo de significação é sempre infinito. Na mesma direção, Said (1996, p. 365) alega que “devemos estar preparados para aceitar o fato de que uma representação está implicada, entretecida, embutida, entrelaçada em muitas outras coisas além da ‘verdade’, que é ela própria uma representação”. Logo, as representações construídas por William nada mais são do que projeções, ilusões cambiantes de realidade, construções sociais que não podem ser tomadas como parte essencial dos sujeitos, já que são apenas sistemas de significação que usam a linguagem para se materializar e, ao mesmo tempo, constroem identidades (NETO, 2012).

3.2.3 Nômades: *se as escolas no Paraguai fossem melhores, é claro que íamos estar lá*

As fronteiras em movimento e a constante sensação de mobilidade são tematizadas no excerto a seguir. Os alunos entrevistados, os quais Bauman (1999) chamaria de *turistas*, *andarilhos*, *nômades*, já que não possuem apenas *uma* etnia, *uma* nacionalidade ou *uma* língua bem definidas e delimitadas, são exemplos máximos da instabilidade e desestruturação das fronteiras (tanto sociais e culturais como físicas e simbólicas):

Thiago. Vocês não cansam de atravessar a ponte todo o dia para estudarem aqui/ ou já se acostumaram?/

William. É até legal/ gosto de falar que estudo no Brasil pros meus amigos/ é divertido.

²⁰ Cuche (2002), ao trabalhar com o conceito de identidade, especificamente a identidade negativa, aponta que a identidade concebida como relacional é composta por dois fatores, um externo ao indivíduo (como os outros o veem) chamado hetero-identidade e um interno (como o indivíduo se vê) chamado auto-identidade.

Daniela. Eu não gosto muito/ às vezes a polícia para a gente no transporte/ na aduana/ e pensa que estamos levando contrabando/ daí manda todo mundo descer/ é chato isso né?/ a gente só quer estudar/ se as escolas no Paraguai fossem melhores/ é claro que íamos estar lá.

Thiago. Vocês gostariam de morar no Brasil?

Leonardo. Eu queria.

William. Eu não!/ lá é tudo mais barato/ os eletrônicos/ carro/ casa/ tudo né?

Daniela. Eu não/ eu gosto de lá/ tenho bastantes amigos lá.

O foco aqui se volta à possibilidade de estar em constante movimento e em permanente estado de mobilidade, em outras palavras, a questão crucial no excerto acima está pautada nas fronteiras móveis. Bauman (1999), em seu aclamado livro *Globalização: as consequências humanas*, atenta que a ideia de “estado de repouso”, de imobilidade e imutabilidade, só faria sentido em um mundo homogêneo e estático, ou que assim o fosse percebido, e, com certeza, esse não é o caso do mundo em que vivemos. O sociólogo afirma que foi graças à globalização que estamos hoje em constante estado de mobilidade e foi ela que nos deu essa nova e desconfiada percepção que temos de “as coisas estarem fugindo do controle” (BAUMAN, 1999, p. 66).

No mundo em que vivemos, a distância não parece mais importar tanto, e às vezes parece que só existe para ser quebrada, como se “o espaço não passasse de um convite contínuo a ser desrespeitado, refutado, negado. O espaço deixou de ser um obstáculo – basta uma fração de segundo para conquistá-lo” (BAUMAN, 1999, p. 85). Isso é bastante perceptível quando pergunto aos alunos entrevistados se eles não se cansam de atravessar todos os dias uma fronteira para poderem estudar e William diz não ver problema nenhum; ainda mais, o aluno afirma gostar de fazer isso, já que pode dizer aos seus amigos paraguaios que estuda no Brasil.

No entanto, vale lembrar que não são todas as pessoas que podem e conseguem estar neste constante estado de “ir e vir”. A globalização não apenas oportunizou a quebra de distâncias e de muitas fronteiras geográficas, mas também deixou o mundo mais seletivo: como é de conhecimento de todos que agora o mundo está mais aberto e as fronteiras mais dissolvidas, a tendência é “criar e fazer ações impenetráveis aos forasteiros” (BAUMAN, 1999, p. 40). Por isso que, quando falamos em mobilidade, não podemos ignorar as possibilidades que uma classe social tem e outra não de movimentar-se pelo globo:

Como todas as outras sociedades, a sociedade pós-moderna de consumo é uma sociedade estratificada. Mas é possível distinguir um tipo de sociedade de outro pela extensão ao longo da qual ela estratifica seus membros. A extensão ao longo da qual os de “classe alta” e os de “classe baixa” se situam numa sociedade de consumo é o seu grau de mobilidade – sua liberdade de escolher onde estar. Uma diferença entre os da “alta” e os da “baixa” é que aqueles podem deixar estes para trás, mas não o contrário. As cidades contemporâneas são locais de um “*apartheid* ao avesso”: os que podem ter acesso a isso abandonam a sujeira e pobreza das regiões onde estão presos aqueles que não têm como se mudar. (BAUMAN, 1999, p. 94). [grifo do autor]

Nessa perspectiva, Bauman afirma que todas as pessoas podem desejar ser um consumidor e aproveitar as oportunidades que esse modo de vida oferece, mas nem todas elas podem, de fato, serem consumidores: “todos nós estamos condenados à vida de opções, mas nem todos temos os meios de ser optantes” (BAUMAN, 1999, p. 94). Por mais que a mobilidade seja extremamente relativa, a imobilidade forçada, a condição de estar preso a algum lugar, como aponta Bauman, “parece abominável, cruel e repulsiva; é a proibição de movimento, mais do que a frustração de um efetivo desejo de mudar, que torna essa situação especialmente ofensiva. Estar proibido de mover-se é um símbolo de impotência, de incapacidade e dor” (BAUMAN, 1999, p. 130).

Intensificando ainda mais sua reflexão, o autor compara nosso mundo e sociedades atuais com “areia movediça” e, assim sendo, não se pode ficar estagnado em cima de tal matéria. Esse movimento, para Bauman, acontece em todas as partes do mundo e, de uma forma ou de outra, em todas as sociedades e culturas. Isso não se torna diferente, e talvez seja ainda mais recorrente, em contextos fronteiriços, onde culturas distintas estão em constantes contatos e interferências. Sendo assim, os próprios alunos entrevistados, que fazem parte de um cenário não apenas fronteiriço, mas transfronteiriço, são o que Bauman (1999) chamaria de *turistas*, *andarilhos* e *nômades*, isso porque são sujeitos flexíveis, emergentes, fluidos e estão em constante movimento.

Contudo, como bem lembra o autor, tais sujeitos não são vistos com bons olhos, tanto pelas pessoas como para o Estado: “são indesejados, e como indesejáveis, são naturalmente estigmatizados” (BAUMAN, 1999, p. 104). É claro que muitos desses sujeitos preferem não ir a outros lugares e não ter uma vida nômade, o que seria muito menos custoso para eles e poderiam ser mais facilmente “aceitos” na sociedade. Isso fica bem claro quando Daniela afirma que “se as escolas no Paraguai fossem melhores/ é claro que íamos estar lá”. A aluna diz que não gosta quando a polícia aduaneira decide abordar o transporte utilizado pelos alunos para atravessar a fronteira, alegando que, muitas vezes, os policiais fazem isso porque

acham que há contrabando no veículo. Entretanto, quando pergunto aos alunos se eles gostariam de morar no Brasil, Daniela diz que não, afirmando que tem bastantes amigos no Paraguai. William, por sua vez, apesar de gostar de estudar no Brasil, como já colocado, diz que não gostaria de morar aqui. Afirma que no Paraguai os eletrônicos, carros e casas são mais baratos e, por isso, gosta de viver no país vizinho.

É possível notar, neste cenário de “transitoriedade” de espaço, onde as intersecções sociais e culturais emergem, que, enquanto alguns alunos gostam de atravessar fronteiras físicas (que não deixam de ser simbólicas) todos os dias, outros prefeririam morar no Brasil para não precisar fazer esse percurso. Mas o que cabe ressaltar é que esses sujeitos são, como já comentado, *nômades sociais, estrangeiros diários, turistas constantes, andarilhos permanentes*. Estamos testemunhando, como bem lembra Bauman (2001, p. 20), “a vingança do nomadismo contra o princípio da territorialidade e do assentamento”. Se durante muito tempo o nomadismo foi visto com maus olhos, e seus praticantes vistos como desconfiáveis e duvidosos, hoje “é prática dos ricos e dos possuidores do poder” (BAUMAN, 2001, p. 20), em outras palavras, atualmente todos querem se tornar nômades.

3.3 ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

3.3.1 O “ser-xiru”: *só não gostava muito quando chamavam a gente de xiru*

Os conflitos escolares causados por questões étnicas e culturais vêm à baila no trecho abaixo. Tais conflitos são constantes, sobretudo, em ambientes marcados pelo monoculturalismo, onde as diferenças culturais, étnicas, linguísticas e sociais acabam sendo razão de discriminação e motivo de exclusão social. A escola acaba sendo um dos principais alvos dessa exclusão e palco de inúmeras lutas e conflitos culturais, já que é, ainda hoje, um dos principais espaços monoculturais da sociedade:

Thiago. Como foi quando vocês vieram estudar no Brasil?/ como foi no começo?

Alexandre. Nossa/ nossa/ nem me fale/ eu tinha que escutar/ vai passar de barquinho [risos]/ vai passar de barquinho²¹.

Diego. Mas aqui o povo é muito legal.

²¹ Este foi um caso que ocorreu quando a Ponte da Amizade havia fechado por motivos de protestos políticos por parte dos sacoleiros, impossibilitando a entrada dos estudantes que moram no Paraguai. Quando os protestos foram cessados e eles conseguiram atravessar a fronteira e entrarem no Brasil para irem ao colégio, alguns alunos brasileiros lhes perguntavam de maneira burlesca: “Por que não atravessaram de barquinho?”.

Alexandre. É verdade!/ nossa/ o povo é bem camarada/ eles só falam brincando mesmo.

Diego. É que/ mano/ que você se dá ao respeito/ todo mundo te respeita/ pero si uno viene burlar yo le voy a pegar boludo!/ le pego.

Jorge. É!/ só não gostava muito quando chamavam a gente de xiru.

Thiago. Ah/ é?

Diego. É uns retardados que falam.

Alexandre. É/ uns otários.

Thiago. E vocês sabem o que é xiru?

Alexandre. É a pessoa que fala o espanhol e o português.

Diego. Não burro/ é quem fala espanhol e guarani.

Alexandre. Ah/ é!

Thiago. E vocês falam o guarani?

Diego. Eu falo/ ninguém me chinga/ não em guarani.

Thiago. Então vocês não gostam de serem chamados de xiru?

Diego. Eu não!

Alexandre. Não/ ninguém né?

Thiago. Por quê?

Jorge. Porque ninguém gosta/ é muito favelado né?

Alexandre. E mesmo eles não sendo xiru/ chamam eles de xiru/ mesmo parecendo chineses/ só porque moram no Paraguai/ todo mundo aqui chamam eles de xiru.

As falas acima mostram como se dão os conflitos sociais no ambiente escolar. Percebemos, por meio dos discursos, o preconceito presente no cotidiano desses alunos e como ele vem sendo manifestado: ora de forma sorrateira, ora de forma escancarada. Quando Alexandre diz que seus colegas brasileiros lhes diziam para atravessar a fronteira Brasil-Paraguai de “barquinho”, notamos sua tentativa de negligenciar tal fato, mas, ao mesmo tempo, percebemos seu desapontamento e inquietação. Alexandre afirma que tal atitude é realizada apenas como “brincadeira” pelos alunos brasileiros, isto é, sem a intenção de discriminar, mas desconhece o fato de que o preconceito é construído culturalmente de forma naturalizada, transformando-se em rejeição e discriminação (LEITE, 2008). As pessoas acabam normalizando o preconceito, deixando-o natural na sociedade, acreditando ser algo inato ao homem desde sua origem e não um construto histórico, cultural e social.

Notamos, também, que Diego utiliza o espanhol em sua segunda fala do excerto acima, talvez por achar tal língua mais expressiva para manifestar discursivamente sua raiva e indignação com os alunos que satirizam o fato de ele morar no Paraguai e estudar no Brasil. Isso porque o sujeito bilíngue percorre por suas línguas de acordo com suas necessidades linguísticas e da maneira que mais lhe convém. Maher (2007) se opõe à visão do sujeito bilíngue ideal como falante nativo e rejeita alguns termos que já foram muito utilizados nos estudos linguísticos tradicionais, como semilinguismo²² e ambilinguismo²³. Considerando o bilinguismo como um fenômeno multidimensional, a autora conceitua bilinguismo como uma condição muito comum e que se refere “à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (p. 79).

Inúmeras pesquisas realizadas no contexto escolar, voltadas ao bilinguismo (CUNHA, 2012; FRITZEN, 2008; MAHER, 2007; PIRES-SANTOS, 2008), apontam que, quase sempre, o aluno bilíngue, ao invés de sentir-se e ser visto pelos professores como um privilegiado pelo fato de ser conhecedor de mais de uma língua, acaba tendo experiências frustrantes e traumáticas na escola, isso quando não desiste de estudar logo nos primeiros meses de aula. O bilinguismo, então, que deveria ser visto como uma vantagem, uma qualidade, acaba tornando-se um carma, um fardo a ser carregado.

Quando tratamos do guarani, porém, o problema torna-se ainda mais caótico, já que, na fronteira pesquisada, tal língua é sempre associada aos paraguaios sem escolaridade e economicamente mais carentes, em suma, os mais estigmatizados no país. É possível perceber isso quando Jorge declara não gostar de ser chamado de “xiru”, termo da língua guarani utilizado pelos paraguaios com o significado de “meu amigo” (*che iru*), mas que, na fronteira, foi sendo utilizado de forma pejorativa para fazer referência às pessoas que vivem no Paraguai. Diego também se mostra ofendido com o termo (“É uns retardados que falam”).

Contudo, quando lhes pergunto o significado do termo “xiru”, Diego nos responde que são as pessoas que falam o espanhol e o guarani, ou seja, afirmam ser a língua, juntamente com suas implicações ideológicas e sociais, o fator determinante para o “ser-xiru”. Esse exercício de metalinguagem feito pelos alunos nos permite afirmar que uma língua está diretamente associada a quem a fala e as identidades de um indivíduo se constroem na língua

²² Para Maher (2007), o indivíduo semilíngue, que para a autora é um mito, seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas, quando comparado aos monolíngues de cada uma delas. O semilinguismo, então, toma o falante nativo como referência para uma “boa língua”, critério que a autora chama de nebuloso e incoerente.

²³ Maher (2007), em relação ao termo ambilinguismo, afirma que há uma falsa crença de que existam bilíngues capazes de se desempenhar em *todos* os domínios *em ambas* as línguas de seu repertório verbal. Esse caráter fictício da noção de sujeito bilíngue, faz com que surja a perigosa concepção de ambilinguismo, também chamado de “bilinguismo equilibrado”.

e por meio dela. Isso quer dizer que “o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). Dessa maneira, a (re)construção das identidades de um indivíduo na e por meio da língua depende do fato de a própria língua ser uma atividade em evolução. Em suma, as identidades têm implicações mútuas e estão sempre em um estado de fluxo.

Ao serem indagados se gostavam de serem chamados de “xiru”, os alunos rápido e repulsivamente disseram que não, afirmando que ser rotulado como tal é o mesmo que ser chamado de favelado (“Porque ninguém gosta/ é muito favelado né?” – Jorge). Para esses alunos, ser chamado de “xiru” significa, portanto, ser pobre, socialmente inferior, por isso, preferem negar uma identidade, neste caso a identidade dita “xirua”, a qual é vista como inferior e subalterna por eles, afastando-a de si, rechaçando-a.

Entretanto, como aponta Silva (2000), ao negar uma identidade se adquirem outras, isso porque, “a identidade, para existir, depende de uma outra, algo fora dela, de uma identidade que ela não é” (SILVA, 2000, p. 9). Em outras palavras, ser paraguaio significa não ser brasileiro e a identidade paraguaia se distingue por aquilo que ela não é. Dessa maneira, a identidade, como afirmamos, é marcada pela diferença e negar uma identidade que lhe foi dada cultural e socialmente é reconstruir essa identidade; reafirmá-la é reconstruí-la (SILVA, 2000).

No entanto, as identidades, que são construídas nos e pelos discursos, são contraditórias, pois dependem das relações de poder existentes exercidas em práticas sociais particulares. Essa natureza contraditória das identidades é facilmente observada quando analisamos a última fala de Alexandre (“E mesmo eles não sendo xiru/ chamam eles de xiru/ mesmo parecendo chineses/ só porque moram no Paraguai/ todo mundo aqui chamam eles de xiru”).

Uma identidade não é construída apenas pelos discursos de si-mesmo, mas também pelos discursos do outro. Como aponta Moita Lopes (2002, p. 34), “a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso”. O autor ainda afirma, citando Johnston (1973), que a identidade é o que você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é.

Dessa forma, as pessoas têm suas identidades sociais construídas nos encontros interacionais dos quais participam (MOITA LOPES, 2002; SILVA, 2000). Construir uma identidade não é um ato individual exclusivamente; ao contrário, as representações sociais são produzidas na interação, mediante processo de contestação, colaboração e, até mesmo,

rejeição. Por isso, quando Alexandre tenta negar uma identidade, ele está rechaçando uma representação já construída socialmente, neste caso a representação do “xiru” construída pelos brasileiros que vivem na fronteira e, conseqüentemente, arraigada nas escolas deste contexto transfronteiriço, mas, ao mesmo tempo, está se auto-reconstruindo, utilizando o discurso para isso.

3.3.2 As línguas que nos habitam

No excerto a seguir, a língua materna – ou as línguas maternas, neste caso – é colocada em pauta. Como dito anteriormente, os alunos entrevistados possuem duas ou mais línguas, as quais eles utilizam de diversas maneiras, em contextos sociais diferentes. É perceptível, como veremos no excerto abaixo, a dúvida e a dificuldade que esses alunos têm quando vão falar *sobre* suas línguas: não sabem ao certo qual foi aquela que aprenderam primeiro nem aquela que mais utilizam. Isso revela o caráter multiforme das línguas (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007) e o aspecto multidimensional das culturas:

Thiago. Diego/ você fala espanhol onde lá no Paraguai?

Diego. Com meus amigos.

Thiago. E em casa você fala em que língua?

Diego. Chinês e português/ chinês com meu pai e português com minha mãe.

Thiago. E você Jorge/ você fala o que em casa?

Jorge. Em/ em chinês.

Thiago. E o espanhol?

Jorge. Também/ quando ajudo meus pais na loja/ daí tenho que falar em espanhol com os clientes né?

Thiago. Então vocês acham que aprenderam o espanhol só por isso?/ só para utilizar no emprego?

Diego. Não!/ o negócio é que/ é que/ a gente sempre usa lá no Paraguai pra tudo.

Jorge. É!/ é que os clientes falam tudo em espanhol.

Thiago. E o guarani?

Alexandre. Eu falo guarani com minha avó.

Diego. Mas acho que nem precisa/ as pessoas que vão comprar no Paraguai são tudo brasileiras.

Alexandre. Tipo/ a primeira língua que aprendi foi guarani/ mas não uso muito lá/ mas o espanhol/ e o português aqui né?

Nesse excerto, os alunos tematizam as línguas em “estado de conflito”, mas não em conflito externo, isto é, entre falantes de diferentes línguas, senão conflito interno, línguas que residem em um mesmo indivíduo, mostrando as fragmentações identitárias e culturais no contexto de fronteira. Eles demonstram estarem flutuando entre as línguas e, concomitantemente, adquirindo diversas identidades, de acordo com a situação e a posição social. Percebemos que seus lugares de origem, seus chãos, onde suas culturas se enraizavam, agora tendem a ser interpretados como locais de trânsito, de circulação de fluxos culturais (COX e ASSIS-PETERSON, 2007). Isso, talvez, seja pelo fato de que em nossa época líquido-moderna, “o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o ‘herói popular’, ‘estar-fixo’ – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Percebe-se que esses alunos se encontram em um contexto plurilíngue, onde apenas uma língua não supriria suas necessidades comunicativas nos contextos social, escolar, familiar entre outros. Por mais que muitos professores, para facilitar seu trabalho talvez, quisessem que as coisas fossem diferentes, e que as línguas vivessem em plena harmonia e em fronteiras bem demarcadas, elas estão em “constante contato uma com a outra e se ‘contaminam’ mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 39).

Diego, por exemplo, precisa saber a língua chinesa para poder se comunicar com seu pai, que é chinês, e o português para conversar com a mãe, que é brasileira. Ao mesmo tempo, o português se torna imprescindível em sua realidade escolar, já que estuda no Brasil e sente a necessidade de se comunicar com os alunos brasileiros e professores de sua escola. Como se não fosse o suficiente, ele ainda precisa conhecer a língua espanhola, já que ajuda seus pais, sendo vendedor, no negócio da família localizada no Paraguai e necessita do espanhol para isso.

Um ponto importante a se refletir aqui diz respeito à língua materna desses alunos: qual seria ela? Alexandre, por exemplo, por morar no Paraguai e já ter estudado lá, conhece o espanhol, língua utilizada para sua interação com os amigos paraguaios. Desde pequeno sempre utilizou essa língua para conversar com seus pais e o guarani para falar com sua avó. Além disso, pelo fato de estudar no Brasil, o português também faz parte de seu vocabulário linguístico, língua que utiliza para conversar com os outros alunos e professores da escola. Dessa forma, se sempre utilizou o espanhol e o guarani para interagir com seus familiares,

qual seria a língua materna de Alexandre: o espanhol ou o guarani? E de Diego: o chinês ou o português?

Quando falamos em língua materna, no singular, estamos ignorando o fato de que esses alunos sempre foram bilíngues, desde quando começaram a adquirir e fazer uso da língua(gem). Isso nos permite falar em *línguas maternas*, no plural, caso contrário, estaríamos considerando a língua chinesa (ou o português) de Diego e a língua espanhola (ou o guarani) de Alexandre como línguas estrangeiras, e bem sabemos que isso seria uma apostasia linguística, uma negligência para com suas línguas maternas.

Não podemos nos esquecer de ressaltar também que esses alunos não podem escrever, no contexto escolar, em outra língua a não ser o português nas avaliações e atividades, exceto nas disciplinas de língua espanhola e língua inglesa. Acaba-se por prevalecer e perpetuar, assim, a cultura do monolinguismo e do monoculturalismo na escola, e nega-se a presença do pluriculturalismo latente nessa instituição.

Uma visão escolar pluriculturalista seria a forma mais justa, coerente e democrática para acolhermos esses minoritarizados, já que o pluriculturalismo torna-se um movimento de reconhecimento das diferenças e questionamentos das identidades imperiais, dos falsos universalismos e dos poderes imperiais (SOUZA SANTOS, 2003). Maher (2007, p. 88) afirma que

O multiculturalismo que caracteriza a nova ordem mundial, a crescente heterogeneidade das sociedades devido à intensificação das migrações e das interações interétnicas e interculturais, não nos permite mais fechar os olhos para o fato de que as culturas não são monolíticas e estáticas e que, por isso, não há como trabalharmos com noções de identidades culturais mumificadas (MAHER, 2007, p. 88).

Portanto, para acolhermos no cenário escolar esses “alunos transfronteiriços”, os quais estamos considerando aqui como minoritarizados, é necessário um currículo pedagógico inter/trans/multi/pluricultural, que não proponha fechamentos e homogeneidades culturais, mas que busque compreender como são produzidas as identidades sociais e como estas estão colocadas em posição de subordinação e dominação. Nem a cultura hegemônica, dominante, nem a cultura subordinada, dominada, deveriam servir de parâmetros, de modelos para a atividade pedagógica, pois simplificariam, assim, a complexidade da vida social e cultural (GIROUX e MCLAREN apud FOCHZATO, 2010). Só mesmo assim é possível pensar em uma *educação intercultural crítica* (CANDAUI, 2012), que se situa em uma sociedade que vive o complexo hibridismo de várias culturas, que, por sua vez, mobilizam construções de

identidades abertas e ambíguas, em permanente construção, permeadas, sempre, por relações de poder.

3.3.3 Identidades étnicas e nacionais: *sou brasiguai, mas brasiguai oriental*

Da mesma forma que a questão das línguas em “estado de conflito” foi discutida acima, no fragmento abaixo será o tema das etnias em “condição de instabilidade” o ponto a ser desenvolvido e colocado em pauta. É notória a incerteza que os entrevistados têm acerca de suas etnias e nacionalidades. São sujeitos que nasceram em um país, mas viveram a vida inteira em outro; indivíduos que possuem pais de diferentes etnias e nacionalidades, mas que, muitas vezes, precisam optar por apenas uma delas; pessoas que se movem de um lugar a outro como se as fronteiras estivessem despedaçadas, porém precisam fazer, em muitos momentos, escolhas de pertencimento. Em suma, a discussão a seguir direciona-se à seguinte pergunta: quem sou eu?

Thiago. Quando perguntam pra vocês/ o que vocês são/ o que vocês dizem?

Diego. Brasileiro!

Jorge. Brasileiro né?!

Alexandre. Eu sou paraguaio/ eu nasci lá/ sou puro [risos]/ sou original do Paraguai/ sou puro.

Thiago. Mas vocês vieram no Brasil só pra nascer né?/ nunca moraram aqui?

Diego: Sim!

Jorge: Sim!

Thiago. Vocês acham/ então/ que vocês são brasileiros só porque nasceram no Brasil?

Diego. Mas não é isso? [risos]

Thiago. Mas se te perguntarem se você é chinês/ o que você diz?

Diego. Que sim/ também [risos]

Jorge. Eu sou brasiguai [risos]/ mas brasiguai oriental [risos]

Thiago. Mas você diz que é o que/ Jorge?/ você diz que é brasileiro?

Alexandre. O Jorge diz que é chinês.

Diego. Dice que es chino/ chino.

Alexandre. Para um amigo chinês ele diz que é chinês/ aqui no Brasil ele diz que é brasileiro [risos]

Thiago. E nos formulários que vocês preenchem/ vocês colocam que são o quê?

Diego. En eso si o sí tené que poner brasileiro/ porque es lo que está en tu documento.

Jorge. Sí!

Vem à baila, nesse excerto, a questão da identidade étnica e da identidade nacional. Percebemos que os alunos flutuam livremente de uma etnia a outra e de uma nação a outra, confirmando a fragilidade das fronteiras tanto físicas, geográficas, como culturais. Inegavelmente, como já afirmado, as fronteiras, por causa do processo de globalização, estão se dissolvendo, se diluindo, passando do estado sólido para o estado líquido. Estamos passando, como bem afirma Bauman (2005, p. 57), “da fase ‘sólida’ da modernidade para a fase ‘fluida’”. E os ‘fluidos’ são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e continuam mudando de forma”.

A necessidade de marcar os limites entre “eles” e “nós”, estabelecendo fronteiras, é uma forma de garantir a identificação. As fronteiras estabelecidas resultam de um compromisso entre a que o grupo pretende marcar e a que os outros querem lhe designar. Trata-se, evidentemente, de fronteiras sociais, simbólicas. O que cria a separação, a fronteira, é o desejo de se diferenciar e o uso de certos traços culturais como marcadores de uma identidade específica, não obrigatoriamente a diferença cultural, política e linguística (CUCHE, 2002). Neste caso, as identidades nacionais, que são comunidades imaginadas, como já afirmamos, assumem um campo periférico, fazendo com que as identidades desses “alunos transfronteiriços” não tenham fronteiras geográficas, linguísticas, ideológicas, políticas ou étnicas (simbólicas) bem delimitadas, mas fluidas, ou, melhor dizendo, fluidez de fronteiras estabelecidas socialmente.

Quando perguntei aos alunos o que eles dizem ser quando são indagados a respeito de suas etnicidades, isto é, de qual “grupo” dizem pertencer, eu já esperava respostas diversificadas e contraditórias. Diego e Jorge, por exemplo, possuem traços físicos visivelmente orientais, mas, pelo fato de estudarem no Brasil e morarem no Paraguai, utilizam traços linguísticos do espanhol quando usam o português, ou seja, possuem uma linguagem híbrida (PIRES-SANTOS, 2011), multifacetada e multidimensional (CÉSAR e CAVALCANTI, 2007), que não possuem fronteiras bem delimitadas entre uma língua e outra, demonstrando, mais uma vez, a fluidez das identidades e o dissolvimento das fronteiras simbólicas, tanto linguísticas quanto culturais.

Devido às recorrentes hibridizações, estamos todos em constante etnização, isto é, em processo constante de alterações e mudanças étnicas. Sansone (2003, p. 12) declara que:

As fronteiras e os marcadores étnicos não são imutáveis no tempo e no espaço e, em algumas circunstâncias, a despeito de muitas provas de discriminação racial, as pessoas preferem mobilizar outras identidades sociais que lhes parecem mais compensadoras. Se a identidade étnica não é medida como essencial, é preciso concebê-la como um processo, afetado pela história e pelas circunstâncias contemporâneas e tanto pela dinâmica local quanto pela global. A identidade étnica pode ser considerada como um recurso cujo poder depende do contexto nacional ou regional. Ela é, portanto, uma história sem fim (SANSONE, 2003, p. 12).

Os sujeitos adquirem diversas identidades de acordo com os contextos possíveis. A construção dessas identidades assumiu a forma de uma experimentação interminável; os experimentos jamais acabam. Assumimos uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que as escolhamos (BAUMAN, 2005).

Alexandre revela que Jorge diz ser chinês quando está com seus amigos chineses, e brasileiro quando está com seus amigos do Brasil. Além disso, é considerado paraguaio (ou “xiru”) por seus colegas na escola, já que vive no Paraguai. Isso nos permite refletir sobre as negociações das identidades e a natureza revogável dessas.

Bauman (2005) acredita que as identidades são negociáveis e revogáveis, sendo influenciadas pelas decisões do próprio indivíduo e da posição social que ocupa, de acordo com as apostas que faz, com os caminhos que percorre e a maneira como age. As identidades seriam, então, inventadas e não descobertas. Ao se definirem como chineses, paraguaios ou brasileiros, Alexandre, Diego e Jorge estão falando isso, obviamente, apenas de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em seus genes, mas eles pensam, efetivamente, que elas fazem parte de sua natureza essencial (HALL, 2006).

Por terem apenas nascido no Brasil, Diego e Jorge dizem ser brasileiros, isto é, nunca moraram realmente no Brasil, mas em seus documentos (certidão de nascimento e carteira de identidade) constam a nacionalidade brasileira e, para eles, nascer em um país é o que os faz ser daquele país, definitivamente. Suas mães atravessaram a Ponte da Amizade apenas para que eles pudessem nascer no Brasil, mas logo após o parto voltaram ao Paraguai. O que estou querendo discutir é: o que faz um indivíduo ser, realmente, de uma nacionalidade e não de outra?

Todorov (apud SERRANI-INFANTE, 1998) tenta responder a essa pergunta da seguinte maneira: a) uma pessoa pode ser considerada de determinada nação se segue o modelo de etnia, de uma “comunidade de ‘sangue’”, na qual se nasce e se permanece sempre; e b) um indivíduo pode pertencer a uma nação a partir do *modelo de contato*: pertence-se a uma nação por um ato de vontade, por um compromisso de viver adotando regras e

projetando porvires comuns. Para mostrar a terceira via que Todorov utiliza para abordar essa questão, Serrani-Infante (1998, p. 239), citando o autor, afirma que:

A antinomia das duas “nações” pode ser superada se aceitarmos pensar a nação como cultura. Tal como “raça”, a cultura pré-existe ao indivíduo, e não se pode mudar de cultura do dia para a noite. Mas a cultura tem também traços comuns com o contrato; ela não é inata, mas adquirida; e mesmo se essa aquisição for vagarosa, ela depende, no fim das contas, da vontade do indivíduo e pode dizer respeito à educação. Em que consiste sua aprendizagem? Em um domínio da língua, antes de tudo; em uma familiarização com a história do país, com sua paisagem, e com os costumes do seu povo de origem, regidos por mil códigos invisíveis (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 239).

Nessa perspectiva, as identidades não são jamais dadas, descobertas, mas sim, inventadas e construídas. Diego e Jorge se veem na situação de terem que escolher entre uma identidade ou outra, entre ser brasileiro, paraguaio ou chinês. Quando Jorge diz, satiricamente, ser um “*brasiguaiio oriental*”, ele não se refere ao termo *brasiguaiio*²⁴ dicionarizado, e sim ao fato de haver nascido e estudado no Brasil (*brasileiro*), mas viver e trabalhar no Paraguai (*paraguaio*), contudo, como já foi colocado, ele diz ser chinês quando está com seus amigos chineses.

Já Alexandre, diz ser “paraguaio puro”, “original”, isto é, ter nascido e sempre vivido no Paraguai, nunca ter deixado seu país, nem mesmo para nascer. Logo, ser “puro”, para Alexandre, é sinônimo de ter raízes nacionais, culturais e sociais fixas, bem demarcadas, não ter que flutuar entre nações ou culturas. Ser “original”, então, é o mesmo que “ter fronteiras”.

Da mesma maneira que as palavras puro, nacional e original, as palavras estrangeiro, *outsider* e mestiço foram construídas sócio-historicamente, por meio de processos de (re)significação, classificação e nomeação. Como bem afirma Butler (apud PENNYCOOK, 2006, p. 81): “ser chamada de ‘garota’ desde o começo da existência é um modo no qual a garota se torna transitivamente uma garota com o passar do tempo”.

Podemos afirmar, a partir da mesma colocação, que, ser chamado de “estrangeiro” desde o começo da existência é um modo pelo qual o estrangeiro se torna transitivamente um estrangeiro com o passar do tempo. O “ser-estrangeiro”, então, significa não fazer parte de determinada nacionalidade, estar em um lugar onde não se deveria estar, pisar em um solo que não é o seu, ser o estranho, o incômodo, o diferente, o alheio, aquele que é tudo o que eu não sou e faz parte de um lugar que não é aqui.

²⁴ Pires-Santos (2011) denomina “*brasiguaios*” os migrantes brasileiros que se deslocaram para o Paraguai, tanto aqueles que lá permanecem quanto os que estão retornando ou já retornaram ao Brasil.

Percebemos assim que, para esses alunos (ou pelo menos é isso que eles se representam), uma nacionalidade, a qual se sobressai, está diretamente associada ao enraizamento, ao “lugar de origem”, onde ocorre o nascimento do indivíduo. Chnaiderman (1998, p. 95), a partir do termo *enraizamento*, propõe indagações a respeito do *desenraizamento*: “questionamos se a referência a raízes puras (ou a uma identidade originária), muitas vezes, subjacente à noção de desenraizamento (...), não é uma idealização. Pois será o ato de saída da terra natal que, por si mesmo, produz desenraizamento?”.

No entanto, o enraizamento no lugar de origem pode ser apenas um pressuposto, é relativo. Como fica, por exemplo, “a concepção de ‘terra natal’ dos filhos de migrantes que nasceram em um dos pousos do caminho?” (CHNAIDERMAN, 1998, p. 95). E como fica a concepção de língua, etnia e nacionalidade, de enraizamento, para um indivíduo, como Diego, que nasceu e estuda no Brasil, onde fala o português com os outros alunos e professores; reside e trabalha no Paraguai, onde está em constante contato com o espanhol e o guarani; tem o pai chinês com quem conversa na língua chinesa; e a mãe brasileira, com quem se comunica em português?

3.4 ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

3.4.1 Conflitos etnoculturais: *você pode escrever, nenhum árabe trabalha honesto*

Os conflitos étnicos e culturais uma vez mais estão sendo tematizados no excerto a seguir. Pelo fato da região em questão ter uma imensa gama de culturas, as disputas por espaço linguístico, étnico, religioso, político e econômicos acabam sendo inevitáveis. Por meio das narrativas dos alunos, é possível notar as constantes lutas ideológicas – o que não deixam de ser lutas políticas – existentes no cenário pesquisado:

Thiago. O que vocês escutam sobre os paraguaios aqui?

Fausto. Que são pobres!

Saulo. Lá/ tipo/ tem gente de muito dinheiro/ muita grana mesmo.

Fausto. Entre trabalhar lá e trabalhar aqui/ eu prefiro trabalhar lá/ lá você consegue muito mais dinheiro.

Saulo. Lá não tem muito profissional/ tipo/ aqui tem muito mais profissional/ lá não.

Fausto. Mas os cursos de medicina do Paraguai são muito bons.

Saulo. Que nada!

Fausto. Claro que sim/ mas o problema é que as pessoas se formam lá e vão trabalhar em outro lugar.

Saulo. É porque lá não são muito bem remunerados né?/ quem vai querer trabalhar lá por mixaria?

Oscar. Só fica lá aqueles que se formam em faculdade ruim lá.

Fausto. Lá/ as pessoas com estudo e tudo/ não vão querer ficar trabalhando lá e não ganhar quase nada.

Saulo. E aqui no Brasil também não tem muito futuro de vida pra quem quer trabalhar no comércio.

Thiago. Você quer trabalhar no comércio?

Saulo. Sim!/ tipo/ não tem outra coisa/ por isso acho que eu não preciso de faculdade né?/ porque tipo/ pra ser médico eu vou ter que estudar pra caramba/ e eu não estudo muito.

Oscar. Eu quero me formar e ir pra Taiwan fazer faculdade/ aqui vai ser muito difícil pra mim.

Fausto. Mas o pior é que até pra nós/ paraguaios/ não tem muito emprego no Paraguai/ os árabes vão tudo lá trabalhar/ roubam demais.

Saulo. Árabe?/ ish/ árabes são tudo ladrão/ roubam demais.

Fausto. Eles vendem de tudo/ de tudo/ de tudo/ só querem vender/ só pensam em vender/ nunca vi.

Saulo. Sim/ e ainda ficam falando em árabe/ dá uma raiva/ só pra ninguém entender e eles roubarem as pessoas.

Oscar. Os árabes que quebraram tudinho o comércio lá no Paraguai.

Saulo. Sim!

Thiago. Por quê?

Saulo. Porque eles/ tipo/ tipo/ eles/ eles trazem celular/ eletrônicos recondicionados sabe?/ aí o pessoal pensa que é de verdade sabe?/ nossa/ aí eles cresceram muito rápido os árabes/ eles fazem lavagem de dinheiro.

Thiago. Os paraguaios se dão bem com os árabes ou não?

Todos os alunos. Não! [em coro]

Thiago. Por quê?

Saulo. Porque eles tratam muito mal os paraguaios.

Thiago. Por que será?

Fausto. Tipo/ eles são muito ricos/ são ricos.

Saulo. Árabe se paga demais cara/ se paga demais.

Fausto. Você sabe sobre o árabe né?/ tipo/ o árabe quer ser mulhereço/ só usa roupa boa/ tem tudo/ tem uns que chegam assim/ com carro de luxo assim/ e ele quer passar por cima de tudo e de todos/ até dos brasileiros.

Oscar. Sim!/ e tipo/ se tem um grupo de árabe/ daí eles pegam e se juntam/ e tipo/ se você xingar um árabe/ daí vem tudo eles em cima de você.

Thiago. E os paraguaios não?/ se alguém quer brigar ou xingar algum de vocês/ vocês se juntam?

Oscar. A gente também/ mas se é conhecido/ se é conhecido né?

Saulo. É que a gente tem mais gente aqui que árabe né?

Fausto. Tipo/ e eles querem humilhar/ e tipo/ ninguém tem tanto dinheiro assim né?

Saulo. Cara/ você pode escrever/ nenhum árabe trabalha honesto/ lá no Paraguai nenhum trabalha honesto.

Oscar. É!

Mais uma vez o que está sendo focalizado aqui são os conflitos etnoculturais, mas dessa vez não internos, e sim escancarados, visivelmente exteriorizados. Pudemos perceber por meios das narrativas dos alunos no 2º ano do Ensino Médio que alguns deles estão em uma luta interior na tentativa de encontrar apenas uma etnia para pertencer, mas, como discutimos, é uma tentativa vã, já que suas identidades estão cada vez mais diluídas e “despedaçadas”, no sentido fragmentário do termo.

No excerto acima, é possível notar os conflitos *entre* etnias, povos e/ou comunidades, isto é, conflitos *entre* indivíduos e não *em* um mesmo indivíduo. Por meio das narrativas dos alunos, percebemos as rivalidades étnicas que existem entre eles não apenas na escola, mas em todos os âmbitos sociais. São notórias as representações que os alunos entrevistados constroem em relação aos árabes (“Os árabes vão tudo lá trabalhar/ roubam demais” – Fausto; “Árabe?/ ish/ árabes são tudo ladrão/ roubam demais” – Saulo; “Os árabes que quebraram tudinho o comércio lá no Paraguai” – Oscar).

Vale ressaltar, aqui, que tais situações conflituosas, típicas de contextos fronteiriços, provêm de lutas políticas e históricas, de guerras nacionais, ou entre povos e comunidades, que perduram anos, décadas ou até mesmo séculos. Para esses alunos, os árabes são “ladrões”, “fraudulentos”, “mulhereços”, “luxuosos”, “desonestos”, “maltratam as pessoas”. Essas representações negativas em relação a esse “Outro”, estereotípicas, intolerantes e excludentes, mostram como os discursos de resistência ainda são muito fortes nas sociedades atuais:

resistência de aceitar o estrangeiro em um local que não é seu, de “tolerar” o diferente em um lugar no qual ele não deveria estar.

Para esses alunos, os árabes que trabalham no Paraguai não deveriam estar ali, já que a maior parte deles apenas trabalha em tal país, mas mora no Brasil. Ou seja, os alunos acabam afirmando e reconhecendo, nesse momento, uma identidade (a identidade paraguaia, tendo em vista que eles moram no Paraguai) para terem a “legitimação” de excluir/rejeitar outra identidade que se encontra em um mesmo espaço geográfico. Nesse caso, rejeitam a identidade árabe (a qual é tomada por eles como essencialista e generalizada) e acabam por representar tal grupo/comunidade de maneira negativa. Para os entrevistados, os árabes que vivem em um país que não é o deles e trabalham em outro país, que também não é o seu, são vistos como estrangeiros, *outsiders*, imigrantes, e esses tipos de pessoas são vistos como “fora de ordem” na sociedade (SILVA, 2000).

É curioso, no entanto, observamos que, na tentativa de rejeitar o “Outro”, esses alunos acabam por afirmar e reconhecer uma identidade que haviam negado e afastado de si em outro momento. Quando Oscar diz que os árabes “se juntam” na escola para se proteger quando há um problema entre eles e os outros alunos, eu pergunto se isso também não acontecia entre os paraguaios. Oscar me responde: “A gente também/ mas se é conhecido/ se é conhecido né?”. Ele acaba se auto-afirmando, isto é, se reconhecendo, como paraguaio, mesmo já tendo dito ser brasileiro, pelo fato de ter nascido no Brasil, e também se auto-denominar chinês, já que possui traços predominantemente chineses e seus pais são nascidos na China.

Em outras palavras, pelo fato das identidades serem manipuláveis e negociáveis, para esses alunos não há problema em se auto-identificar, ou se auto-representar, como paraguaio quando mais lhes convêm. Reconhecer-se como pertencente a tal grupo ou comunidade se torna mais conveniente na escola, tendo em vista que alguns problemas e conflitos podem ocorrer e, caso isso aconteça, é mais válido pertencer a um grupo (mesmo não se reconhecendo pertencente a este), e estar protegido, do que afirmar e assegurar uma identidade que possa ser prejudicial.

Cada indivíduo “tem consciência de ter uma identidade de forma variável, de acordo com as dimensões do grupo ao qual ele faz referência em tal situação relacional” (CUCHE, 2002, p. 195). Em suma, um mesmo indivíduo pode se reconhecer como chinês, oriental, asiático e até mesmo brasileiro ou paraguaio ao mesmo tempo, como é o caso de Saulo e Oscar, mas jamais como árabe, por questões de honra e analogia: se os árabes são “ladrões”,

“fraudulentos” e “desonestos”, logo, não quero ser árabe, ao menos que isso seja demasiadamente conveniente para mim.

É interessante notar, também, a indignação de Saulo em relação ao uso da língua árabe por parte desses árabes que trabalham no Paraguai: “ficam falando em árabe/ dá uma raiva/ só pra ninguém entender e eles roubarem as pessoas”. Outra questão importante a se discutir, refere-se às mútuas relações entre língua, identidade e etnia. Saulo afirma que “dá raiva” escutar aos árabes falando, pois fazem isso apenas para que os outros não os entendam e possam, dessa forma, “roubar” e “enganar” os clientes. A língua árabe acaba por contribuir na (re)construção de uma representação negativa em relação ao grupo árabe que trabalha no Paraguai e mora no Brasil, isto porque língua e identidade, como já afirmado, possuem implicações mútuas (RAJAGOPALAN, 1998), sobretudo as identidades étnicas, já que as pessoas tendem a relacionar língua e etnia de maneira essencialista: se ele se parece com um chinês (mesmo não sendo) ele “deve”, obrigatoriamente, falar chinês; se alguém possui traços indígenas (mesmo não sendo um), esse alguém tem a obrigação de falar uma língua indígena.

As representações étnicas e linguísticas dos árabes em questão, construídas pelas vozes desses alunos, acabam por edificar identidades estereotípicas, congeladas e imutáveis (GUERRA, 2011). Além disso, a palavra “árabe” carrega consigo uma história, história essa permeada por conflitos religiosos e políticos que torna mais fácil e recorrente a discriminação, a exclusão e a normalidade de tais atos. Por isso que o âmbito da linguagem é uma arena de conflitos: da mesma forma como pode representar, identificar e diferenciar, a língua tem o poder de excluir, discriminar, estereotipar e estigmatizar.

3.4.2 As consequências da globalização: *ele só veio pra nascer aqui no Brasil*

A globalização intensificou o processo migratório mundial, abrindo e movendo fronteiras, desestabilizando e flexibilizando limites. Até mesmo as línguas mundiais, ou pelo menos a maior parte delas, sofreram, e continuam sofrendo, intensificação em seu processo inevitável de transformação e hibridização. Tais intensificações são ainda mais perceptíveis nas regiões transfronteiriças. São essas questões que serão discutidas a seguir. Pelos discursos dos alunos, podemos perceber como o mundo está cada vez mais conectado e, ao mesmo tempo, mais descentralizado. Assim como as línguas e as culturas, os espaços e territórios também se tornaram mais híbridos e heterogêneos:

Thiago. Qual foi a primeira língua que vocês aprenderam?

Fausto. Espanhol.

Oscar. Chinês.

Saulo. Português/ não/ não/ espanhol/ espera/ não/ foi chinês.

Thiago. Chinês?

Saulo. Sim/ chinês/ mas o português junto/ porque minha mãe é brasileira e sempre falou português em casa comigo/ daí o espanhol aprendi na escola.

Thiago. Você estuda no colégio chinês?

Saulo. Não.

Oscar. Eu sim.

Thiago. Você nasceu onde Oscar?

Oscar. Aqui no Brasil.

Thiago. E veio com quantos anos pro Brasil?

Oscar. É/ nasci aqui e/ mas moro ali mesmo.

Thiago. Como assim?

Fausto. Ele só veio pra nascer aqui no Brasil [risos]

Thiago. Ah/ sua mãe só veio ao Brasil pra você nascer?

Oscar. Isso.

Saulo. É que a mãe dele é daqui [*do Brasil*]/ o pai da China e ele só veio pro Brasil pra nascer [risos]

No recorte acima, os alunos rememoram e verbalizam, por meio das narrativas, questões que dizem respeito às suas histórias bilíngues, isto é, as memórias que possuem acerca da aquisição de suas línguas. Ao serem indagados pela pergunta “Qual foi a primeira língua que vocês aprenderam?”, Saulo dá uma resposta bastante curiosa: “Português/ não/ não/ espanhol/ espera/ não/ foi chinês”. É claramente perceptível a dúvida que Saulo tem em relação à sua primeira língua. Como já colocado, muitos desses alunos não conseguem “decidir” ou “escolher” apenas *uma* língua para chamá-la de sua primeira língua, de língua materna.

Finalmente, Saulo seleciona a língua chinesa entre suas três opções de L1 (português, espanhol e chinês), porém se mostra bastante duvidoso ao escolher *apenas* esta, já que, como ele mesmo afirmou, fala o português com a mãe, que é brasileira, e a língua chinesa com o pai, que é chinês, desde pequeno, antes mesmo de ter ingressado na escola. O espanhol acaba fazendo parte desta “dúvida cruel” justamente porque ele vive, e sempre viveu, em um contexto hispanofalante, onde ele se encontra rodeado não apenas por pessoas que falam o

espanhol (amigos da rua, amigos que ele encontra todos os dias no ônibus que o leva à escola em que estuda no Brasil, clientes da loja da família, empregada doméstica etc.), mas também em um ambiente predominantemente de língua espanhola, circundado por inúmeros gêneros e suportes textuais²⁵: televisão, rádio, jornais, revistas, publicidades, propagandas, letreiros, *outdoors*, placa, faixas etc.

Acontece que somos levados a acreditar, desde pequenos, que devemos aprender apenas uma língua quando crianças, que a aquisição de mais de uma língua antes de ingressar na escola pode levar à confusão entre/de línguas e dificultar o aprendizado. Mais ainda: o senso comum acaba internalizando a ideia de que nem sequer temos uma língua antes de ingressarmos na escola, é lá que nos ensinarão a nossa língua materna. Entretanto, como bem lembra Scherre (2008), a escola ensina gramática normativa afirmando que está ensinando língua materna, ensina a interpretar textos, conjugar verbos, encontrar o sujeito da frase, circular/sublinhar pronomes e “arrumar/consertar” os “erros de gramática” afirmando que está ensinando língua, o que, como bem sabemos, é um equívoco (SCHERRE, 2008).

Na realidade, como muito bem coloca Maher (2007, p. 71), “subestimamos em muito nossa capacidade de aprender línguas. Em regiões com alta densidade linguística, como os países da África, por exemplo, é comum encontrar falantes capazes de interagir, sem nenhum problema, em três, quatro, cinco e até mais línguas”. É um engano pensar que a convivência entre/de duas ou mais línguas representa uma sobrecarga ao cérebro, provocando confusão mental e dificuldade de comunicação.

Atualmente, estão sendo muito discutidos (nas ciências biológicas, ciências sociais, ciências humanas entre outros campos) os benefícios do bilinguismo, tanto para o cérebro (benefícios fisiológicos) quanto para o enriquecimento linguístico-cultural e vantagens comunicacionais (benefícios sociais):

Parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas das vantagens frequentes associadas ao bilinguismo na literatura especializada (MAHER, 2007, p. 71).

O problema é gerado quando, ao invés do bilinguismo ser tratado como um benefício, como vantajoso e enriquecedor, ele acaba sendo visto como um “problema a ser

²⁵ Não é meu foco adentrar, aqui, na discussão referente às diferenças entre gêneros textuais e seus suportes, muito menos entrar no intenso debate sobre as diferenças entre gêneros textuais e gêneros discursivos. Para uma discussão mais aprofundada sobre tais temas, ver Marcuschi (2008).

erradicado”. É claro que, quando são as línguas de prestígio que estão em jogo, o bilinguismo é visto positivamente, como proveitoso (MAHER, 2007). Maher (2007) sustenta, por exemplo, que o bilinguismo português-inglês é altamente incentivado e muito “bem visto” no Brasil, haja visto o impressionante número de escolas de idiomas de língua inglesa no país.

Assim, se o bilinguismo do aluno é visto como “problema”, o objetivo da escola e do professor será fazer com que o aluno abdique de sua língua materna e se torne monolíngue. Esta meta escolar é denominada por Maher (2007) como *Modelo Assimilacionista de Submersão*, o qual “apregoa o inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue: não tendo com quem interagir em sua língua materna, ele será forçado a abandoná-la” (p. 70). Outro modelo de educação bilíngue apontado, e criticado, pela autora é o *Modelo Assimilacionista de Transição*:

Nele, a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua materna do aluno. Assim que a criança é nela alfabetizada, assim que ela entende o funcionamento da escrita, vai-se, paulatinamente, introduzindo o português até que a língua materna seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua minoritária no currículo é, portanto, servir apenas de elemento facilitador, de ponte, de muleta para a aprendizagem da língua dominante, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares (MAHER, 2007, p. 70).

Quando o bilinguismo, entretanto, é avaliado como positivo, é importante que a escola e o professor estabeleçam como objetivos primordiais a garantia, a manutenção e o desenvolvimento da língua minoritária no contexto escolar, fazendo com que essa seja a língua de instrução ao longo de todo processo de escolarização do aluno bilíngue. A esse modelo de educação bilíngue, que podemos dizer ser também um modelo de educação bilíngue intercultural, Maher (2007) denomina como *Modelo de Enriquecimento Linguístico*, que investe no aumento da competência de uso da(s) língua(s) materna(s) dos alunos²⁶. Não é mais possível ocultar que o bilinguismo é uma realidade social e globalizada incontestável. Ao invés de o negarmos e o rejeitamos, tratando-o como um problema, seria melhor vê-lo como desafio:

O desafio do século XXI consiste, para os linguistas, não só em prosseguir na procura de um maior entendimento da linguagem humana, mas também em assumir, cada vez mais, sua responsabilidade social para garantir os direitos linguísticos das populações minoritárias, a salvaguarda das línguas

²⁶ Como já colocado, utilizo aqui a expressão línguas maternas, no plural, considerando o fato de que tanto Saulo como Oscar falam pelo menos duas línguas desde pequenos, antes mesmo de iniciarem seus estudos: Saulo falando chinês e português e Oscar, o chinês e espanhol.

ameaçadas de extinção, das variantes dialetais muitas vezes discriminadas, de todas as modalidades de fala e de escrita (CRYSTAL, 2005, p. 10).

Trata-se, assim, de uma “globalização linguística”, que é o que Crystal (2005) chamaria de “a revolução da linguagem”. Para o autor, as mudanças linguísticas (e todas as transformações referentes ao campo da linguagem, como a própria criação da noção de multi/plurilinguismo) acontecem sutil e vagarosamente, imprevisíveis em seus resultados e reconhecidas apenas após algum tempo. A convivência entre as línguas, que nem sempre é harmoniosa, é proveniente dos constantes contatos linguísticos gerados pela globalização, que acabam por globalizar até mesmo as línguas.

Conforme vimos no capítulo anterior, as próprias culturas, línguas e grupos étnicos orientais estão, cada vez mais, fazendo parte de regiões nunca imaginadas, sobretudo nesta região transfronteiriça que estamos estudando. Da mesma maneira que as línguas, que sofrem inúmeros processos de hibridações, contatos e interpenetrações, os próprios sujeitos se encontram em constantes fluxos e movimentos, tanto no sentido cultural como territorial.

Quando Fausto relata que Oscar só veio ao Brasil para nascer (“Ele só veio pra nascer aqui no Brasil”) e Saulo complementa: “É que a mãe dele é daqui [*do Brasil*]/ o pai da China e ele só veio pro Brasil pra nascer”, nos damos conta que a fronteira Brasil-Paraguai (Foz do Iguaçu – Ciudad del Este) torna-se fluida, apenas um espaço demarcado politicamente, mas não visto como uma “barreira” por esses alunos, ou como um “limite” insuperável, intranspassável, já que a mãe de Oscar decidiu tê-lo em outro país: veio ao Brasil grávida e nos dias seguintes voltou ao Paraguai com um bebê nos braços: são as consequências da globalização, são os seus resultados.

Tal fluxo parece ser “comum” no contexto transfronteiriço pesquisado, como se fosse parte da rotina da região. O que não podemos nos esquecer, contudo, é que tais ocorrências, intensificadas pela globalização, geram consequências. Os indivíduos que fazem parte desse intenso fluxo, sobretudo os sujeitos da pesquisa em questão, acabam por demonstrar a incerteza de pertença, isto é, acabam se perguntando: “a que lugar eu pertencço?”, “de onde eu sou”? Ao tratar dessa questão, Canclini (2007, p. 153) constata que “A globalização nos leva a reimaginar a nossa localização geográfica e geocultural”. Os espaços, os territórios, as fronteiras, os lugares acabam por se tornar incertos e imprecisos. Não são, de forma alguma, áreas delimitadas e homogêneas, mas sim “espaços de interação em que as identidades e os sentimentos de pertencimento são formados com recursos materiais e simbólicos de origem local, nacional e transnacional” (CANCLINI, 2007, p. 153).

Em suma, não é tão simples como parece responder às questões: “onde moramos?”; “de onde somos”? Esses “lugares imaginados”, por assim dizer, e constituídos socialmente, são denominados por Bauman (1992) como “*habitats* de significado”, sendo espaços que se expandem e se contraem paulatinamente. Para o autor, vivemos em “*habitats* de ofertas difusas e escolhas livres” (BAUMAN, 1992, p. 190). Às vezes, obviamente, não tão livres como se parece, pois estão condicionados por uma variedade de sistemas, regras e mecanismos sociais flexíveis, negociáveis e manipuláveis. Isto quer dizer que, a globalização, um processo que “tanto divide quanto une” (BAUMAN, 1999), afeta a todos, mas não da mesma forma ou no mesmo nível. Afirmar ser de um lugar e não de outro é apenas uma forma de estabelecer fronteiras, de delimitar um espaço ao qual pertencer, o que não significa, é claro, estar fadado a viver em tal lugar para todo o sempre. Se existe uma coisa que veio junto com a globalização, esta coisa é o *emergente*: “o emergente designa os novos significados e valores, novas práticas e relações sociais” (CANCLINI, 2011a, p. 198).

3.4.3 Questões de sexualidade: *uma coisa que eu não aguento é homossexual*

Neste último excerto, o que vem à baila é o tema da sexualidade. Bem sabemos que, não apenas o monolinguismo e o monoculturalismo fazem parte da tentativa de dominação cultural por aqueles que mantêm o poder em suas mãos, mas também a chamada heteronormatividade. Raramente questões de gênero e sexualidade são abordadas em sala de aula. Os resultados não podem ser outros: machismo e homofobia. Pelas histórias dos alunos entrevistados, é possível perceber que, quando falamos sobre sexualidade, especificamente a sexualidade no cenário de fronteira, ainda há um longo caminho a ser percorrido:

Saulo. O que mais você quer saber?

Thiago. Acho que só isso mesmo pessoal.

Saulo. Já?/ não/ pergunta mais!/ pode continuar.

Alexandre. É!

Thiago. É que está na hora de vocês saírem.

Saulo. Não/ não/ pode continuar/ quer saber/ quer saber quantos gays têm na nossa sala? [risos]

Fausto. Nossa!/ tem um monte [risos]

Saulo. Uma coisa que eu não aguento/ uma coisa que eu não aguento/ é homossexual!/ e aqui no Brasil tá cheio de homossexual/ cheio.

Thiago. Por quê?/ no Paraguai não tem?

Saulo. Mais pouco/ juro que mais pouco.

Oscar. É!

Thiago. Sério?

Saulo. Sim!/ tipo/ tipo/ lá não tem essa lei de/ de homossexual.

Thiago. Lei?/ mas aqui no Brasil tem?

Saulo. Tem!

Fausto. Não!/ é na Argentina.

Saulo. Não burro/ lá no São Paulo/ lá no São Paulo tem!/ no Paraguai não tem tanto.

Oscar. Ah!/ isso sim!

Saulo. Lá no Paraguai/ a gente vê homossexual/ a gente já baixa o vidro e fala/ puto!/
[risos]

Oscar. E lá tem uns com vestidinho e tudo [risos]

Thiago. Mas por que será?

Fausto. Lá o povo vai mais na igreja né?

Saulo. Nada a ver!

Oscar. Claro que sim!/ tipo/ lá/ lá qualquer pessoa/ qualquer pessoa passa na frente de uma igreja assim sabe?/ daí já pega e faz o sinal da cruz/ se tiver dentro do carro...

Thiago. Vocês são católicos?

Fausto. Eu sou católico.

Thiago. Você também Diego?

Saulo. Eu sou ateu!

Thiago. E você/ Jorge?

Oscar. Cristiano!

É interessante examinarmos os tipos de significados que os sujeitos da pesquisa constroem sobre a identidade homossexual em um contexto institucional específico: a escola. Para Nelson (2006), os temas referentes às identidades sexuais no campo da educação já não podem mais ser ocultados e negligenciados, devem vir à baila. A autora aponta que “tem-se dado pouca atenção a problemáticas relativas ‘a sair do armário’ em salas cada vez mais globalizadas, com grupos de alunos internacionais, transculturais e multilíngues” (NELSON, 2006, p. 216).

Na mesma perspectiva, Moita Lopes (2002) ressalta que as escolas, juntamente com outras instituições onde agimos, desempenham um papel de suma importância na definição

das identidades sociais, e as identidades sexuais não fogem à regra. Em outras palavras, os discursos construídos na sala de aula sobre os tipos de pessoas que somos têm que ser cuidadosamente examinado devido à sua relevância na definição de quem somos (MOITA LOPES, 2002).

No trecho acima, não apenas a questão da sexualidade, mais especificamente a homossexualidade, nos chama a atenção, mas também o tema da religiosidade. Os alunos tematizam, primeiramente, os homossexuais que compõem a sala de aula na qual estudam (“quer saber quantos gays tem na nossa sala?” – Saulo). É perceptível que Saulo fala de tais alunos, representando-os como gays, de maneira jocosa (“quer saber quantos gays têm na nossa sala?” [risos]) e até mesmo homofóbica (“Uma coisa que eu não aguento é homossexual!/ e aqui no Brasil tá cheio de homossexual/ cheio”; “Lá no Paraguai/ a gente vê homossexual/ a gente já baixa o vidro e fala/ puto!” – Saulo).

O mais estranho e diferente para esses alunos não é o fato de terem que (con)viver com alunos homossexuais na escola, mas sim a quantidade, dita excessiva, e a alta visibilidade de homossexuais nas escolas brasileiras (“Nossa!/ tem um monte” – Fausto). Quando pergunto se no Paraguai não há homossexuais, rapidamente Saulo responde: “Mais pouco/ juro que mais pouco”. E em seguida afirma: “lá não tem essa lei de/ de homossexual”.

As posições contraditórias das identidades (co)existindo em um mesmo sujeito fazem com que compreendamos as identidades sociais em termos de igualdade e diferença. O que há em comum, por exemplo, “entre um sindicalista, um membro do partido conservador, um cristão, um homem que espanca a mulher e um consumidor? Eles podem ser a mesma pessoa” (MERCER apud MOITA LOPES, 2002).

Quando os alunos entrevistados representam, isto é, falam de e sobre, os estudantes homossexuais de sua escola, estão, ao mesmo tempo, atribuindo-lhes outras representações: são homossexuais, mas também são estudantes, brasileiros e “não-religiosos”. Afirmo “não-religiosos” porque, ao buscar saber o motivo de no Paraguai ter menos homossexuais que no Brasil, segundo a crença dos alunos, Fausto me diz: “Lá o povo vai mais na igreja né?”. Para o aluno, então, uma identidade homossexual se afasta de uma identidade dita cristã, isto é, o “ser-homossexual” vai contra os princípios religiosos.

Além disso, está visível nas palavras de Fausto um entendimento de cultura e identidade como “museus imaginários”, como nos coloca Bhabha (2003), em que são escolhidas algumas peças para representar um grupo ou um povo, forçando a homogeneidade impossível. O autor nos alerta que “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro” (BHABHA, 2003, p. 65).

Para Fausto, então, o homossexual não faz parte desse “museu imaginário”, difundindo-se uma visão monolítica, homogênea e hegemônica da identidade social, em particular a identidade sexual, visivelmente preponderante nas práticas discursivas dos alunos. Além disso, essa visão monolítica da identidade resulta no que Bhabha (2003) chama de “falsa representação da realidade”, mais especificamente de “estereótipo”. Segundo Bhabha (2003, p. 117), o estereótipo 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”.

Os estereótipos identitários, dessa maneira, negam a relevância que a diferença, a heterogeneidade e o pluriculturalismo assumem no processo de constituição das identidades, emergindo uma ideia de sujeito construído por identidades puras, fixas e sólidas como pedras, sem possibilidade de negociação, manipulação e reivindicação. Em outras palavras, sem possibilidades de construção, apenas aceitação.

Por meio da fala de Oscar, é possível perceber a existência, ainda muito arraigada, dessa identidade homossexual estereotípica, que vê, entre muitos outros olhares, o homossexual representado como travesti ou mulher (“E lá tem uns com vestidinho e tudo” [homossexuais]). A masculinidade e a feminilidade (portanto, a heterossexualidade), ou melhor, a masculinidade e a feminilidade hegemônicas, são usualmente tomadas como a norma na sociedade (e isto também vale para a escola), sendo parâmetros para medir e julgar as práticas e emoções homoeróticas/homoafetivas, sendo estas, portanto, neutralizadas, estereotipadas, discriminadas e “proibidas socialmente” (MOITA LOPES, 2002). A questão flagrante, assim, é que o desejo homoerótico ameaça a hegemonia masculina, e também a feminina, daí a necessidade de garanti-las²⁷.

Hall (2006) declara que essa visão estereotípica e hegemônica de identidade, chamada de essencialista pelo autor, faz parte do jogo das identidades, onde inúmeras identidades disputam e lutam por “um lugar ao sol”. Nesse sentido, a luta pela afirmação de uma determinada forma de representação e o estabelecimento de um determinado significado de uma identidade é uma luta pela afirmação ou contestação da hegemonia, um campo de batalha, pois como afirma Bauman (2005, p. 83):

²⁷ Estou enfatizando mais o homoerotismo masculino pelo fato desse ser mais discriminado e estigmatizado na sociedade brasileira do que o homoerotismo feminino. Isso porque, segundo Moita Lopes (2002), a masculinidade, na sociedade patriarcal da qual fazemos parte, é tomada como um dado ou um traço natural da natureza humana em relação à qual a feminilidade e a sexualidade são definidas. Em outras palavras, a masculinidade (e, claro, a heterossexualidade) é “intrínseca” aos homens, isto é, é a norma.

O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega (...). A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado (BAUMAN, 2005, p. 83).

Devido a seu caráter estratégico, as identidades estão sujeitas a constantes manipulações dos grupos sociais e dos indivíduos que os compõem. Para Silva (2000, p. 81) as identidades “não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. Quando os sujeitos entrevistados representam e rotulam alguns alunos de sua escola como gays, eles acabam afirmando categoricamente que esses alunos são, de fato, homossexuais, mesmo eles não sabendo se isso é verdade ou não. Por isso que as identidades acabam sendo, até certo ponto, impostas, já que vão sendo construídas através de estratégias de representações, mas também podem ser manipuladas e negociadas, como já afirmei.

No contexto escolar, então, a heterossexualidade acaba sendo a identidade sexual hegemônica, que é, obviamente, constituída pelos grupos hegemônicos. Gandin e Hypolito (2003, p. 76) afirmam que: “Os grupos hegemônicos transformam seu discurso em hegemônico porque são capazes de ‘convencer’ os grupos dominados a usarem suas ‘lentes’ para ‘enxergarem’ a realidade e guiarem suas ações da vida cotidiana”. O discurso hegemônico é aceito, dessa forma, porque tem a capacidade “doutrinar” o senso comum, e convencer as pessoas a pensar usando as concepções culturais dominantes, como se elas fossem o modo natural e óbvio de pensar (GANDIN e HYPOLITO, 2003).

Nas escolas, esses discursos hegemônicos se fazem presentes até mesmo nos currículos e planejamentos. Como instituições democráticas, as escolas têm papel fundamental no desenvolvimento da consciência crítica, sobretudo nos temas referentes às identidades sociais. Fazer com que os alunos reflitam sobre suas próprias práticas discursivas talvez seja um modo de pensar em programas de ensino nos quais a transformação da sociedade seja uma questão fundamental. E nessa transformação os discursos adquirem papel essencial, já que eles têm consequências materiais, pois tanto permitem quanto impedem, tanto criam o que é possível quanto o que não é. Em outras palavras, parafraseando o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, os limites da linguagem são os limites do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não termina com uma conclusão, mas com uma conjuntura, tendo a certeza de que não são os rótulos ditos “pós-modernos” (trans, inter, pluri, multi) que mudarão a sociedade, mas sim as ações coletivas e democráticas, capazes de fazer com que tais rótulos saiam apenas dos discursos e das notas de rodapés e passem a ser instrumentos de verdadeiras mudanças sociais, sobretudo pedagógicas.

Não é possível mais ocultar que estamos em tempos de hibridismos e conflitos sociais, culturais, políticos, históricos e epistemológicos, em que o desenvolvimento tecnológico e a globalização afetam o modo como nos relacionamos e pensamos. São tempos em que as ideias da modernidade têm sido questionadas e reescritas, sobretudo aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (MOITA LOPES, 2006). Arguir sobre a vida social, os acontecimentos do cotidiano e as singularidades culturais é muito mais do que uma mera curiosidade, é, antes e, sobretudo, uma forma de conhecer a fundo a sociedade em que vivemos e, concomitantemente, descobrir maneiras de transformá-la, é uma postura ética, um compromisso.

Ao questionarmos a vida social, deparamo-nos com um sujeito pós-moderno (HALL, 2006), que está em um contínuo movimento social. Além disso, a pós-modernidade nos é apresentada com indivíduos em constante busca por um tempo e espaço ilusórios que lhes proporcionem, pelo menos superficial e momentaneamente, uma certeza de que a sociedade possa sofrer alterações profundas e suas necessidades possam ser supridas. Contudo, falarmos em certezas nesses tempos tão incertos acaba se tornando muito arriscado, sobretudo quando o assunto diz respeito a espaços relativamente estáveis, territórios movediços e fronteiras em movimento.

Bauman (2001), ao discutir sobre a diluição das fronteiras e espaços rígidos, constata que o mundo que habitamos nos dias de hoje se tornou um

“território flutuante” em que “indivíduos frágeis” encontram uma “realidade porosa”. A esse território só se adaptam coisas ou pessoas fluidas, ambíguas, num estado de permanente transformar-se, num estado constante de autotransgressão. O “enraizamento”, se existir, só pode ser dinâmico: ele deve ser reafirmado e reconstruído diariamente (BAUMAN, 2001, p. 238).

Estamos inseridos em uma “realidade porosa” e ainda estamos nos acostumando com esse mundo caracterizado pela desorientação perpétua, e refazendo e reconstruindo os espaços

que já foram um dia “rodeados por altos muros de tijolos arrematados por arames farpados ou cacos de vidro e portões bem-guardados para proteger o lugar contra intrusos” (BAUMAN, 2001, p. 134). As antigas noções de espaço, fronteira, território, cultura, identidade, etnia, língua(gem) não conseguem mais se sustentar e nos dar respostas satisfatórias nesta era de instantaneidade, e isso nos quatro cantos do globo, em praticamente todos os lugares e setores da sociedade.

Ao especularmos a sociedade na qual vivemos, especificamente o ambiente escolar, conseguimos observar os conflitos culturais e identitários presentes em ambientes como esse. Quando analisamos as narrativas dos alunos, vistas neste trabalho, por exemplo, percebemos claramente que eles tentam posicionar suas identidades de acordo com o contexto e da maneira que mais lhes convêm. No entanto, quando os alunos tentam negar uma identidade (a de ser “xiru”, por exemplo) estão (re)construindo outras identidades, isso porque elas são negociáveis e revogáveis, estão em fluxo e em constante experimentação.

Contudo, não podemos negar, nem esconder, que a questão da identidade é social e pedagógica: não pode deixar de ser estudada na escola, precisa ser uma preocupação escolar. Isso porque é importante que a escola estimule e cultive os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada pluralidade cultural, e que todas as pluralidades não sejam apenas toleradas, mas sim respeitadas. Pedagogicamente, é importante que os jovens sejam estimulados a entrar em contato com as diversas expressões culturais. É evidente que a incapacidade de conviver com as diferenças é fruto de sentimentos de discriminação, preconceitos e estereótipos (SILVA, 2000).

O cenário multi/plurilíngue perceptível neste contexto transfronteiriço estudado, onde várias línguas coexistem em conflito (o espanhol e o guarani como línguas oficiais do Paraguai, país onde os “alunos transfronteiriços” residem; o português, língua oficial do Brasil, país em que esses alunos estudam; e o chinês, língua utilizada no contexto familiar por alguns desses alunos que têm os pais nascidos na China), tem sido uma espécie de palco de disputas linguísticas, territoriais, étnicas, nacionais e culturais, o que não deixam de ser, é claro, uma disputa política e ideológica.

Como esses alunos são “representados” e representam por meio da linguagem, é justamente por meio dela que eles tentam romper com representações que acabam por construir identidades essencializadas e estereotípicas, como a de que todas as pessoas devem e precisam “escolher” (ou “ser de”) apenas *uma* nacionalidade e terem apenas *uma* etnia, por exemplo. Dessa maneira, tentar construir outras identidades se torna uma maneira de adesão ao grupo majoritário, dependendo do contexto (escolar, familiar, profissional, entre amigos

etc.) e da relação de poder, ou seja, negociam suas identidades de acordo com o que mais lhes convêm e revogam aquelas que não lhes agradam, demonstrando, assim, o caráter fluxo e instável das identidades.

Só daremos um primeiro passo em direção à mudança da educação linguística nacional quando passarmos a reconhecer e valorizar o multi/plurilinguismo e o multi/pluriculturalismo tão latentes no cenário escolar, sobretudo nos contextos de fronteiras, onde vivem os “alunos transfronteiriços”, os quais não veem somente a língua como um “empecilho cultural”, mas também a cultura, a nacionalidade, a etnia, o gênero, a sexualidade etc.

Já é difícil para esses alunos terem que fazer escolhas internas (sou brasileiro, paraguaio/xiru, brasiguaiou chinês?), e para quê dificultarmos ainda mais fazendo com que escolham também qual língua utilizar na escola e qual sacrificar neste contexto historicamente monolíngue e monocultural? Talvez, só consigamos uma mudança social, sobretudo escolar, quando deixarmos de ver o indivíduo, especificamente o aluno, com os óculos biológicos e passarmos a vê-lo com os olhos culturais.

Mas, afinal, Felipe, Yuri, Raquel, Daniela, Leonardo, William, Alexandre, Diego, Jorge, Fausto, Saulo e Oscar são, então, brasileiros, paraguaios, chineses, latino-americanos, asiáticos, orientais ou “xirus”? Será que não são, na verdade, tudo isso e um pouco mais? Esses alunos são, simplesmente, o que eles querem ser e o que os outros querem que sejam: esses são os percursos das identidades.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. L. C. *Fronteiras em movimento e Identidades Nacionais: a imigração brasileira no Paraguai*. Tese do Doutorado/UFC, 2005, inédita.
- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ANDERSON, B. R. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão no nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BADÔ, F. A guerra vai ao Google Maps. In: *Superinteressante*. São Paulo: Editora Abril. ISSN 0104-1789. Ano 24, nº 9, set. 2010, p. 28.
- BAGNO. *A norma oculta: Língua e poder na sociedade brasileira*. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 22. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, S. M. Formação crítica de educadores de línguas: política emancipatória e de transformação social. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. (orgs.). *Teorias da Etnicidade*. Trad. Elcio Fernandes. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: 1999, Jorge Zahar.
- BAUMAN, Z. *Intimations of postmodernity*. Londres: Routledge, 1992.
- BERGER, P.; LUKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. *A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceli. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CALVET, Louis-Jean. *Linguistique et colonialism: petit traité de glottophagie*. Paris: Payot, 1978.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2011a.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011b.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. Trad. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CANDAU, V. M. *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. *Educação e Sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARDIN, E. Trabalho e organização dos “barqueiros” na fronteira do Brasil com o Paraguai. In: BOSI, A. de P.; VARUSSA, R. J. (orgs.). *Trabalho e trabalhadores na contemporaneidade: diálogos historiográficos*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2011.

CARLSON, D.; APPLE, M. W.; Teoria Educacional Crítica em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, M. A construção da identidade do alfabetizador de jovens e adultos na Favela da Maré. In: MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (orgs.). *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

CELANI, M. A. A. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, 8 (1), jan./jun. 2005, p. 101-122.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s)-linguagem(ns)-identidade(s)-movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CORACINI, M. J. Histórias de vida e pobreza: por uma (intro)dução. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CRYSTAL, D. *A Revolução da Linguagem*. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CUNHA, P. S. da C. *Bilinguismo: discursos de professores em área de fronteira*, Bonfim-RR. Dissertação de Mestrado/UFRR, 2012.

DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (org.). *The landscape of qualitative research*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore: Sage Publications, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EAGLETON, T. *A ideia de Cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERICKSON, F. Prefácio do livro. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London, New York: Gongman, 1992.

FARACO, C. A. *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.

FERREIRA, M. O. V. O que há de específico na desigualdade com base em diferenças étnicas. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, D. M. M. *Interculturalidade e territorialidade*: “uma pátria imaginada?”. In: MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (orgs.). *Estudos de Identidade*: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. In: FERREIRA, A. de J. (org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade*: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

FIORIN, José Luiz. Considerações em torno do projeto de lei nº 1676/99. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). *Estrangeirismos*: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Regina Netz. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHZATO, M. A. S. “*Nós só conseguimos enxergar dessa maneira*”: Representações e formação de educadores. Tese do Doutorado/UNICAMP, 2010, inédita.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FRITZEN, M. P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. In: *Trabalho em Linguística Aplicada*. Campinas, 47 (2), jul./dez. 2008, p. 341-357.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GILLBORN, D. *Racism and antiracism in real schools*: theory, policy, practice. Buckingham: Open University Press, 1995.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages*: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUERRA, V. L. Entre a mídia impressa e o discurso da “integração”: a construção identitária dos indígenas. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis*: entre a inclusão e a exclusão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GUIMARÃES, E. *Multilinguismo*: divisões da língua e ensino no Brasil. Brasília: MEC/CEFIEL/UNICAMP, 2005.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização*: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.

HALL, S. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HALL, S. *A Identidade cultural na Pós-modernidade*. Trad. Tomás Tadeu da Silva. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- HALL, S. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (org.). *Cultural representations and signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- HAMEL, E. R. *Políticas e planificación del lenguaje: una introducción*. México: Iztapalapa 29, 1993.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.
- HOBBSAWM, E. J. *A invenção das tradições*. Trad. Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOBBSAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1970*. Trad. Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. *Educação em tempos de incertezas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2002.
- KAMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- LADSON-BILLINGS, G. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LASH, S. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In: BECK, U.; GIDDENS, A. ; LASH, S. (orgs.). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- LEITE, M. Q. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MACHADO, R. P. “A garantia soy yo”: Etnografia das práticas comerciais entre camelôs e sacoleiros nas cidades de Porto Alegre (Brasil) e Ciudad del Este (Paraguai). Dissertação de Mestrado/UFRGS, 2004.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTÍNEZ, M. S. V. de. *Rumos de formação de professores além da fronteira: identidades e diferenças*. Tese do Doutorado/PUC-RG, 2007, inédita.

MATTELART, A. *Diversidade cultural e Mundialização*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, R. C. O. da. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. In: MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (orgs.). *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

NELSON, C. D. A teoria *queer* em Linguística Aplicada: enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizadas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NETO, M; G. Representações sobre os indígenas: algumas implicações para a pesquisa de inspiração etnográfica. In. FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (orgs.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Edifurb, 2012.

OLIVEIRA, R. C. de. *Identidade étnica e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, A. M. *Alton Becker: por uma Linguística Antropológica Crítica*. Tese do Doutorado/UFGM, 2005, inédita.

PEREIRA, M. C.; COSTA, R. V. da. Quando a voz é o silêncio: questões de língua e aprendizagem em contextos sociolinguisticamente complexos. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

PIRES-SANTOS, M. E. *Plurilinguismo/Pluriculturalismo em cenários transfronteiriços: as políticas linguísticas e a formação de professores*. Relatório de projeto de pós-doutorado/UNICAMP, 2012, inédita.

PIRES-SANTOS, M. E. As práticas discursivas como lugar de construção e (in)visibilização de identidades. In: SILVA, R. C. M.; PIRES-SANTOS, M. E (orgs.). *Cenários em Perspectiva: diversidade na tríplice fronteira*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2011.

PIRES-SANTOS, M. E.; CAVALCANTI, M. C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias: alunos “brasiguaios” em foco. In: *Trabalho em Linguística Aplicada*. Campinas, 47 (2), jul./dez. 2008, p. 429-446.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. In: *Revista Ideação*. Foz do Iguaçu, 10 (1), jan./jun. 2008, p. 09-34.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da Etnicidade*. Trad. Elcio Fernandes. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: SILVA, F. L. da; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola, 2004.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SAID, E. W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção negra do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2003.

SARUP, M. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Athens, GA: University of Georgia Press, 1996.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra, 1989.

SILVEIRA, S. B.; GAGO, P. C. Identidades-em-contexto: um estudo situado da construção de identidades em audiência de conciliação no Procon. In: MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (orgs.). *Estudos de Identidade: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA SANTOS, B. de. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUSA SANTOS, B. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SPINK, M. J.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THOMAZ, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: LOPES, A.; GRUPIONI, L. (orgs.). *A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI: UNESCO, 1995.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

UYENO, E. Y. Morador de rua no ciberespaço: a inclui-se no discurso da ética do desejo. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. Trad. Judith Hoffnagel et al. São Paulo: Contexto, 2008.

VEGA, L. de la. Análisis lingüístico de historias de vida de madres adolescentes en situación de pobreza urbana: un acercamiento discursivo a la sociovulnerabilidad. In: CORACINI, M. J. (org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

WARNIER, J. P. *A Mundialização da Cultura*. Trad. Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

WEINREICH, U. *Language in contact*. New York: Mouton, 1953.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.