

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

ANA MARIA KAUST

REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES NACIONAIS EM CONTEXTO
MULTILÍNGUE, MULTICULTURAL E INTERCULTURAL DE FRONTEIRA:
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FOZ DO IGUAÇU - PR

2012

ANA MARIA KAUST

**REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES NACIONAIS EM CONTEXTO
MULTILÍNGUE, MULTICULTURAL E INTERCULTURAL DE FRONTEIRA:
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado – área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires Santos

FOZ DO IGUAÇU - PR

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas CRB-9/268

K21 Kaust, Ana Maria

Representações de identidades nacionais em contexto multilingue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores / Ana Maria Kaust. – Foz do Iguaçu, 2012.
96 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires Santos.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Paraná (Estado) – Comunidade árabe - Identidade cultural - Representação. 2. Formação de professores. 3. Multilinguismo. 4. Linguística aplicada. I.Título.

CDU 316.722(816.2=927)
371.13
800.73

ANA MARIA KAUST

**REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES NACIONAIS EM CONTEXTO
MULTILÍNGUE, MULTICULTURAL E INTERCULTURAL DE FRONTEIRA:
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Mestrado, área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marilda do Couto Cavalcanti
Universidade de Campinas – UNICAMP
Membro Efetivo (convidado)

Prof^a. Dr^a. Regina Coeli Machado e Silva
Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (da Instituição)

Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires Santos (UNIOESTE)
Orientadora

Foz do Iguaçu, 12 de abril de 2012.

Dedico esse trabalho a todos que,
de alguma forma, contribuíram para
a realização do mesmo.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires Santos, pela orientação sábia e amiga, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, de responsabilidade e firmeza.

Aos professores do Centro de Educação e Letras – CEL – da UniOeste por terem paciência quando faltei aos compromissos em grupo e pelas palavras de entusiasmo.

Aos professores do curso de Mestrado, pelo conhecimento de altíssimo nível repassado.

Aos entrevistados, que, com muita paciência e presteza disponibilizaram parte de seu tempo conversando comigo.

Aos professores entrevistados, sujeitos importantíssimos deste processo de investigação, os quais gentilmente concordaram em participar da entrevista.

À secretária do Mestrado, Vânia Valle pela atenção e disponibilidade com que sempre me atendeu.

À Escola Libanesa Brasileira que abriu as portas do estabelecimento gentilmente para que eu procedesse às entrevistas.

À Escola Árabe Brasileira que também abriu as portas do estabelecimento gentilmente para que eu procedesse às entrevistas.

À CAPES/INEP por ter disponibilizado a bolsa de estudos para os participantes do Programa Observatório da Educação.

“Most people are other people.
Their thoughts are someone else’s
opinions, their lives a mimicry, their
passions a quotation.”

Oscar Wilde

KAUST, Ana Maria. **Representações de Identidades Nacionais em Contexto Multilíngue, Multicultural e Intercultural de Fronteira: desafios para a formação de professores.** 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RESUMO

Este trabalho visa apresentar as representações de identidade nacionais construídas pelos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná, participantes desta pesquisa, e verificar como as questões multi e interculturais e multilíngüísticas foram tratadas na formação dos professores que atuam em duas escolas - uma que se auto denomina árabe e a outra libanesa – e como esta formação influencia na prática cotidiana destes profissionais, por se evidenciar a região Oeste do Paraná um complexo contexto de fronteira. A metodologia de pesquisa utilizada foi a qualitativa/etnográfica/interpretativista por ser a que melhor se adequa à necessidade de utilização de uma forma de gerar dados que respeitem os participantes de modo que o conteúdo de suas narrativas não seja somente refletido em números em um gráfico. Para a realização de uma pesquisa que considere a cultura de um grupo, seu modo de agir, de pensar, de se interrelacionar e gerar dados que respondam às perguntas de pesquisa há necessidade de recorrer a várias áreas de conhecimento trabalhando juntas e interligadas, bem como com idéias que se interconectem para que a análise desses dados possa ser feita. Sendo assim, este trabalho interdisciplinar envolveu, entre outros, os estudos culturais, a sociologia, a antropologia, a linguística aplicada, a geografia e a história. No primeiro capítulo apresento a metodologia de pesquisa bem como trago informações sobre os participantes da mesma. No segundo capítulo, para a análise dos registros gerados citei o conceito de representação de Hall (1997), quando diz que representação é o que utilizamos para nos referirmos ao mundo e como nos relacionamos neste mundo; citei Sarup (1996) para o conceito de identidade o qual afirma que identidade não é apreendida no abstrato, os discursos sociais que a formam são localizados no tempo e no espaço; citei Sarup (1996) também para a conceituação de identidades nacionais na qual este afirma que a identidade nacional é uma forma de expressar um modo de vida e isso tem um apelo poderoso porque é uma forma de auto-estima, de autodefinição de si mesmo, de realização pessoal; a língua híbrida de Santos (2004) que é o terceiro espaço ou espaço “entre”, que respeita as posições atingidas pelo indivíduo no seu deslocamento em direção à língua alvo, levando em conta os recuos que o aprendiz faz em direção à língua materna. No terceiro capítulo, trabalhei com o conceito de fronteira de Sarup (1996) quando afirma que todas as fronteiras, incluindo fronteiras das nações, são ao mesmo tempo barreiras e lugares de comunicação e troca; para cultura, o conceito que melhor se encaixa neste trabalho é o de transculturalidade de Cox e Assis-Peterson (2007) que afirmam não haver perda ou assimilação cultural, mas negociação e mudança cultural. No quarto capítulo, os professores brasileiros entrevistados para a realização deste trabalho, demonstraram ter claro os problemas que enfrentaram e ainda enfrentam em sala de aula destas duas escolas em questão, as quais possuem quase que totalmente alunos árabes ou com descendência árabe, e, ao longo das entrevistas, apresentaram suas experiências de forma organizada e significativa. Também demonstraram ter muita sensibilidade com relação ao que ensinam e à clientela envolvida neste processo de ensino/aprendizagem já que demonstraram mudança de atitude com relação à prática em sala de aula de acordo com a necessidade de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, multilingüismo, representações de identidades nacionais.

KAUST, Ana Maria. **Representations of National Identities in Context Multilingual, Multicultural and Intercultural Frontier: Challenges for teacher training.** 2012. 94 l. Dissertation (Master in Society, Culture and Borders) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

ABSTRACT

This paper presents the representations of national identities built by members of the Arab community in the west of Paraná, participants in this study, and verify how the multilingual, multicultural and intercultural issues were treated in the training of teachers working in two schools – the Arabic school and the Lebanese school - and how this training affects in the daily practice of these professionals, being the western Paraná a context of a complex border. The research methodology used was qualitative / ethnographic / interpretative to be the one that best fits the need of using a way to generate data that respects the participants so that the content of their stories is not only reflected in figures on a chart. To do research that considers a group's culture, their way of acting, thinking, inter-relate and generate data that answers the research questions there is a necessity to resort to various areas of expertise working together and interconnected as well as ideas, in order to carry out the analysis of these data. Thus, this interdisciplinary work involved, among others, cultural studies, sociology, anthropology, applied linguistics, geography and history. In the first chapter I present the research methodology as well as bring information about its participants. In the second chapter, for the analysis of the records generated, I quoted the concept of representation of Hall (1997), when he says that is the representation we use to refer to the world and how we relate in this world; I quoted Sarup (1996) for the concept of identity which states that identity is not understood in the abstract, the social discourses that form it are located in time and space; I also quoted Sarup (1996) for the concept of national identity in which he stated that national identity is a way of expressing a way of life and it has a powerful appeal because it is a form of self esteem, of self-definition of the self, of personal accomplishment; I quoted the hybrid language of Santos (2004) which is the third space or space "between", that respects the positions reached by the individual in moving towards the target language, taking into account the setbacks that the apprentice does towards the mother tongue. In the third chapter, I worked with the concept of boundary of Sarup (1996) when he states that all boundaries, including boundaries of nations, are both barriers and places of communication and exchange; for culture, the concept that best fits this work is transculturality of Cox and Assis-Peterson (2007) who claim there is no loss or cultural assimilation, but trading and cultural change. The fourth chapter brings Brazilian teachers interviewed for this study demonstrating clearly the problems they faced and still face in the classroom in the Arab and in the Lebanese schools, which have almost entirely Arab students, and during the interviews they presented their experience in an organized and meaningful way. They also demonstrated great sensibility in relation to what they teach and the students involved in this process of teaching / learning and they evidenced change of attitude towards their practice in the classroom according to the needs of their students.

KEYWORDS: teacher education, multilingualism, representations of national identities.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Dados relevantes dos participantes da pesquisa sobre construção de representação de identidades nacionais por membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná.....23

TABELA 2 - Dados relevantes dos professores brasileiros participantes da pesquisa sobre construção de representação de identidades nacionais por membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná.....26

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

L1 – Língua Mãe

L2 – Segunda Língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 Pesquisa qualitativa/etnográfica/interpretativista: um primeiro olhar sobre a comunidade árabe da região Oeste do Paraná	17
1.1 Contexto da pesquisa e seus participantes	21
2 Representações de Identidades Nacionais em Contexto de Fronteira	27
2.1 Identidades Nacionais em Foco na Tríplice Fronteira: “Sou três em um” (participante 4)	38
3 Fronteiras e Cultura	53
3.1 Fronteiras e Cultura: “Viver na fronteira é conviver com várias culturas” (participante 8).....	56
4 Formação de Professores em Contexto de Fronteira	71
4.1 O complexo contexto da sala de aula: “Eu não sabia que tinham assuntos que devem ser pulados” (professora 7).....	74
4.2 Multilinguismo, multi e interculturalidade no processo de formação de professores “Seria excelente sabermos o que íamos encontrar.” (professora 2).....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

A região Oeste do Paraná apresenta uma diversidade cultural e linguística muito rica visto que acolhe, além de turistas, várias culturas que formaram, e vem formando, sua população ao longo dos anos, entre as quais as presenças das culturas árabe, chinesa, paraguaia e argentina se destacam neste contexto de multilinguismo e multi e interculturalidade.

Este trabalho dará ênfase à comunidade árabe presente na região Oeste do Paraná que se destaca como a segunda maior do Brasil, apenas perdendo em número para a comunidade árabe do estado de São Paulo, segundo informações repassadas por membros da comunidade árabe ao longo das entrevistas. Como moradora da região de três fronteiras, observei que há residências de árabes em vários pontos diferentes da cidade, sendo que vários deles interagem usando a língua portuguesa e a língua árabe alternadamente num mesmo diálogo, o que, a princípio, parece ser um pouco desconfortável para os interlocutores envolvidos no diálogo quando entre eles há brasileiros que não dominam a língua árabe. Entretanto, com a intensificação da convivência com esta cultura, percebe-se que se trata de mais segurança e facilidade de expressar a ideia que está em questão e que nem sempre conseguem fazê-lo em língua portuguesa, na maioria dos casos, embora reconheça a necessidade de uma pesquisa futura para constatar esta afirmação.

Também observei que muitos destes árabes que vivem na região Oeste do Paraná, além de se comunicarem utilizando a língua portuguesa e a língua árabe, tem também conhecimento do espanhol, do guarani, do francês e do inglês. É fato histórico que a França dominou o Líbano durante algum tempo e por isso algumas escolas no Líbano, até hoje, tem a língua francesa como a língua estrangeira ensinada, o que fez e faz com que muitos árabes que mudam para o Brasil tenham facilidade na aquisição da língua portuguesa devido às semelhanças com a língua francesa, conforme exemplificado pelo participante 11¹ desta pesquisa. Esse entrevistado inclusive mostrou um papel-moeda árabe onde a escrita está em árabe e em francês. Um dos entrevistados também salientou que, devido ao crescimento da importância do inglês como língua internacional, muitas escolas hoje optam por esta língua ao invés do francês como língua estrangeira. Já com relação ao espanhol e ao guarani, fatores econômicos levam os árabes da fronteira a terem certo conhecimento destas línguas: a região Oeste do Paraná possui duas pontes que a ligam a outros países: a Ponte da Amizade que liga

¹ Conforme será explicado com mais detalhes no primeiro capítulo que trata da metodologia de pesquisa, os participantes, árabes e professores, são indicados por número, para garantir a anonimidade.

o Brasil ao Paraguai e a Ponte Tancredo Neves que liga o Brasil à Argentina. Muitos moradores da fronteira, entre estes os árabes, cruzam estas pontes todos os dias para trabalhar ou por lazer, o que leva muitos deles a falar, ou pelo menos entender e tentar se comunicar utilizando o espanhol e o guarani. Outro fator que colaborou para que os árabes se comuniquem nestas duas línguas foi a necessidade de contratação de funcionários paraguaios para trabalharem em suas lojas em Ciudad del Leste, segundo o participante 8 desta pesquisa.

Neste contexto de multilinguismo e de multi e interculturalidade, ainda vale salientar que muitos lojistas árabes que residem no Brasil e tem seus negócios no Paraguai, quase que unanimemente, tem seus filhos estudando no Brasil. Na região Oeste do Paraná há duas escolas, a árabe e a libanesa, que atendem principalmente esta comunidade, mas que, devido às vantagens oferecidas aos funcionários das escolas, também eles, em grande parte brasileiros, possuem filhos que não tem qualquer ligação de descendência com a cultura árabe, estudando lá.

Diante deste contexto de multilinguismo e multi e interculturalidade, e também por formar profissionais da educação que atuarão neste contexto, optei por traçar observações sobre este grupo de falantes, presente na região Oeste do Paraná, que não se utiliza somente da língua portuguesa, que é majoritária no país, para se comunicar. Assim, o objetivo principal deste trabalho é apresentar as representações de identidades nacionais construídas pelos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná, participantes desta pesquisa, e verificar como são representadas as experiências multi e interculturais e multilinguísticas dos professores que atuam nas duas escolas, a árabe e a libanesa, por se evidenciar a região Oeste do Paraná um complexo contexto de fronteira.

A partir do objetivo proposto, serão respondidas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como são representadas as identidades nacionais pelos árabes, em contexto de fronteira?
2. Como são representadas, nas falas dos professores, suas experiências em relação ao multilinguismo e à multi e interculturalidade, em seu cotidiano de sala de aula, em contexto de fronteira?

Tendo como base esses questionamentos e levando em conta este contexto tão diversificado linguística e culturalmente como é a região Oeste do Paraná, o projeto que deu origem a este trabalho faz parte de um projeto mais amplo denominado Observatório da Educação, proposto e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2010. Este projeto, que tem a denominação local de “Observatório da

Educação: Núcleo de Pesquisa/Extensão – Formação Continuada em Leitura, Escrita e Oralidade, do qual faço parte como colaboradora, vem sendo desenvolvido em parceria com o Mestrado em Linguagem, Cultura e Fronteiras, Núcleo Regional de Foz do Iguaçu e Centro de Educação e Letras. Um dos objetivos do Observatório da Educação é justamente contribuir para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, para a elevação do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) da região.

Em 2007, o Brasil, através do Ministério da Educação (MEC), apresentou média escolar nacional de 4,2 para a 4ª. série; 3,8 para a 8ª. série e 3,5 para o ensino médio, sendo que a escala do Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) vai de 0 a 10. Tais médias mostram a baixa qualidade da educação básica no Brasil e análises demonstram que o processo de alfabetização é uma etapa crucial para o bom desempenho de alunos em todas as fases escolares subsequentes.

De acordo com os dados do Ministério da Educação, a região Oeste do Paraná melhora a cada ano no âmbito educacional, sendo que o IDEB do município para 2009, que inclui a primeira fase do ensino básico, o equivalente ao período educacional de 1ª a 4ª séries, alcançou a nota 6,2 em escala que varia de 0 a 10, sendo que a média nacional foi de 4,6. Vale salientar que notas acima de 6,0 são niveladas como sendo de países desenvolvidos. As notas comparadas são 2005 (4,2), 2007 (4,8) e 2009 (6,2) para a região Oeste do Paraná; o mesmo índice do município para o período educacional de 5ª a 8ª séries em 2009 obteve a nota 3,9 quando a projeção era de 3,5 que, apesar de ser baixa, ficou acima do esperado².

Para que a primeira média se mantenha e para que a segunda venha a melhorar e também para que grupos de falantes de línguas que não são a majoritária no Brasil sejam respeitados e colaborem na manutenção destas médias, este trabalho visa, entre outros, fornecer informações que auxiliem na formação de professores que atuarão no ensino fundamental e médio, público e privado, da região de tríplice fronteira da região Oeste do Paraná.

No Brasil, existem hoje algumas ações que são desenvolvidas no âmbito educacional que visam incentivar a interculturalidade com vistas a uma melhor formação dos profissionais da educação. Este trabalho está vinculado ao Programa Observatório da Educação estabelecido pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Este programa foi desenvolvido levando-se em consideração a análise dos dados educacionais

² Dados disponíveis em <http://ideb.meritt.com.br;http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>, acesso em 20/06/2011.

coletados pelo INEP, o conjunto das políticas públicas educacionais em desenvolvimento e os programas já oferecidos pelo MEC e pela CAPES. Dados do INEP embasam um conjunto de políticas, programas e metas estabelecidas pelo MEC no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, sendo que uma destas metas é o Brasil elevar seu IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, almejando alcançar, até 2022, o índice de 6,0 na primeira fase do ensino fundamental que é o mesmo índice da média dos países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

O objetivo geral do programa é fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação e tem como objetivos específicos estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de redes de pesquisa no país que tenham a educação como eixo de investigação; fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional; estimar a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira; fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas relacionadas aos diferentes níveis e modalidades da educação: básica, superior, profissional, à distância, continuada, especial e educação de jovens e adultos; incentivar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica; divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica (MEC, CAPES, INEP, 2010).

Considerando que órgãos ligados à educação incentivam a interculturalidade e a inter-relação entre a comunidade acadêmica e todos os envolvidos no processo educacional, o presente trabalho justifica-se pelo fato de que formo professores que farão parte da rede pública e particular dos ensinos fundamental e médio, atuando principalmente nesta região de três fronteiras. Alguns destes futuros professores já são profissionais pré-serviço e estão em contato diário com este contexto de multilinguismo e multi e interculturalidade nos estabelecimentos de ensino onde atuam. Sendo assim, a universidade preocupa-se em formar profissionais que atuem com sucesso nestes contextos, lecionando sem pré-conceitos, respeitando as individualidades e levando em consideração o sentido de identidades nacionais³ representados pelas pessoas que vivem na tríplice fronteira, que estão em idade escolar, fazendo parte do processo educacional e não são apenas falantes da língua majoritária do país. Investigar tais representações ajudará na formação dos futuros profissionais de ensino

³ A identidade nacional é uma forma de expressar um modo de vida e isso tem um apelo poderoso porque é uma forma de auto estima, de autodefinição de si mesmo, de realização e satisfação pessoal (Sarup, 1996)

que atuarão neste contexto multilíngue e multi e intercultural. A instituição de ensino superior onde leciono, que se trata da única de ensino público estadual na cidade, não possui em seu programa político-pedagógico nenhuma disciplina específica que supra as necessidades multi e interculturais e multilinguísticas deste contexto de formação de professores que atuarão em tríplice fronteira, contando apenas com alguns tópicos dentro de disciplinas isoladas, em alguns cursos como Pedagogia e Letras.

A grande maioria dos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná possui dois documentos impressos, sendo que às vezes trata-se de um documento de identidade e um registro nacional de estrangeiro, e às vezes de um documento de identidade brasileiro e um documento de identidade libanês que, de acordo com o participante 11, consegue-se no Líbano porque este país permite que se tenha mais de uma nacionalidade lá. Os participantes da pesquisa utilizam os documentos de acordo com a necessidade, seja ela comercial, pessoal ou lazer, informação esta que foi por mim adquirida durante entrevistas. O convívio com tais pessoas que muitas vezes atravessaram o Oceano Atlântico para morar no Brasil, que residem em uma cidade de três fronteiras, que cruzam uma ponte que liga dois países todos os dias para trabalhar, que visitam o Líbano, em alguns casos, mais de uma vez por ano, leva algumas pessoas, como eu mesma neste caso, a pensar e se questionar sobre todas as interações pessoais, linguísticas e culturais pelas quais estas pessoas passam.

Também, enquanto formadora de educadores, senti a necessidade de questionar a formação dos profissionais da educação que atuam na realidade multi e intercultural e multilinguística de uma cidade que está ligada a três fronteiras, com a finalidade de saber se os professores recebem algum tipo de informação sobre esta realidade multilingual e multi e intercultural que os espera após o encerramento de um curso de licenciatura, especialmente se vierem a trabalhar nesta região. Será que estes professores foram preparados para se inserirem neste contexto durante o processo de suas formações acadêmicas? Para intensificar a interculturalidade e valorizar este ambiente multilinguístico, busco investigar questões que ajudem principalmente na formação de profissionais de ensino que atuarão neste contexto social, trabalhando na formação acadêmica de membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná.

Este trabalho está dividido em 4 capítulos. O capítulo 1 trata da qualidade de pesquisa realizada bem como apresenta os participantes envolvidos na pesquisa. O capítulo 2 trata dos conceitos de representação, identidade e nação, trazendo as primeiras análises de excertos das entrevistas realizadas. O capítulo 3 apresenta os conceitos de fronteira e cultura, bem como dá prosseguimento às análises de excertos das entrevistas realizadas. O capítulo 4 traz

informações sobre a formação de professores em contexto de fronteira, sendo realizadas também análises de excertos das entrevistas realizadas com os mesmos.

CAPÍTULO 1

1. PESQUISA QUALITATIVA/ETNOGRÁFICA/INTERPRETATIVISTA: UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A COMUNIDADE ÁRABE DA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para a geração de registros para este trabalho bem como lança um olhar sobre o contexto onde os participantes da pesquisa estão inseridos e também levanta dados relevantes sobre estes participantes.

Para a realização deste trabalho que visa apresentar as representações de identidades nacionais construídas pelos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná, participantes desta pesquisa e verificar como são representadas as experiências multi e interculturais e multilinguísticas dos professores que atuam nas duas escolas, a árabe e a libanesa, por se evidenciar a região Oeste do Paraná um complexo contexto de fronteira, há necessidade de utilização de uma forma de gerar dados que respeite os participantes de modo que o conteúdo de suas falas não seja somente refletido em números em um gráfico. Perguntas em entrevistas fechadas, que listem opções como “sim” e “não” como resposta, não dariam conta de refletir o conteúdo das respostas obtidas.

Assim, a pesquisa de cunho etnográfico, que trata de aspectos culturais de um determinado grupo, apresentou-se como a melhor forma de desenvolver o presente estudo.

Para a realização de uma pesquisa que considere a cultura de um grupo, seu modo de agir, de pensar, de se interrelacionar e gerar dados que respondam às perguntas de pesquisa, há necessidade de recorrer a várias áreas de conhecimento trabalhando juntas e interligadas, bem como com ideias que se interconectem para que a análise destes dados possa ser feita. Sendo assim, trata-se de um trabalho interdisciplinar que envolveu, entre outros, os Estudos Culturais, a Sociologia, a Antropologia, a Linguística Aplicada, a Geografia e a História.

Denzin (2006) fala que a perspectiva da pesquisa etnográfica de cunho qualitativo envolve interpretação dos dados gerados por parte do pesquisador, ou seja, o pesquisador observa, discute e apresenta os dados a partir do cenário natural, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que o ser humano lhes confere. A pesquisa qualitativa faz com que o pesquisador vá até o ambiente onde o participante vive, vá gerando dados a partir das respostas dos participantes quando estes respondem com informações que gerarão novas perguntas por parte do pesquisador. Sendo assim, este

material empírico, como estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais, que descrevam a rotina ou os problemas vividos pelos participantes são o foco da pesquisa qualitativa. Percebe-se que o pesquisador desta área tem necessidade de utilizar uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, com o objetivo de conseguir compreender melhor o assunto que está sendo investigado.

Como a pesquisa qualitativa traz o pesquisador para a posição de observador do mundo, interpretando o que está vendo, ouvindo, sentindo sobre os participantes de um determinado estudo, ou seja, representando⁴ as representações que os participantes constroem sobre o que lhes foi questionado, alguns dos procedimentos mais comuns para se gerar dados são as notas de campo ou diário de campo, as entrevistas não estruturadas, as narrativas, as fotografias, as gravações e os lembretes (Silverman, 2009).

O diário de campo e a entrevista não estruturada se tornam de extrema importância, sendo que os indivíduos que colaboraram com este estudo tiveram a liberdade de discorrer sobre as questões propostas, sem que as mesmas tenham sido delimitadas a respostas simples e curtas, como, por exemplo, “sim” e “não”.

Bortoni-Ricardo (2008) diz que a elaboração de um diário de campo ou diário de pesquisa varia muito de acordo com o pesquisador, contudo os textos mais comuns incorporados a estes diários são descritivos de experiências dos participantes, registradas pelo pesquisador antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contem narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais. As falas devem ser reproduzidas o mais fielmente possível. Sequências interpretativas vão permitir ao pesquisador desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando e elas contem avaliações, especulações, isto é, elementos que auxiliem no desenvolvimento da teoria. A releitura das notas de um diário de campo é muito útil porque pode propiciar a inclusão de mais detalhes que voltem a ser lembrados sobre o momento de geração dos dados. O diário pode incluir também notas teóricas que ajudem o pesquisador a construir sua teoria, bem como anotações sobre a sua metodologia que já está sendo colocada em prática. Ao escrever um diário de campo, seja manualmente ou no computador, é recomendável que o pesquisador deixe espaço onde poderá acrescentar observações ou lembretes. O pesquisador pode tomar notas simultaneamente às suas

⁴ Representação é o que utilizamos para nos referirmos ao mundo e como nos relacionamos neste mundo (Hall, 1997).

atividades ou após o trabalho, sendo que no primeiro caso haverá a necessidade de se desenvolver estratégias de abreviação para agilizar a escrita.

Uma das práticas muito comum na pesquisa qualitativa é a entrevista não estruturada ou aberta, em que o pesquisador atua mais como facilitador do que questionador, ocorrendo escuta ativa para conseguir dados ricos almejando os objetivos do estudo. Neste tipo de entrevista, o pesquisador precisa ter habilidades de facilitação, flexibilidade, habilidade para se manter distanciado da discussão para que a dinâmica de grupo (ver grupos focais no próximo parágrafo) possa emergir. Também precisa saber como se apresentar aos respondentes, como conquistar e manter a confiança dos mesmos, sobretudo quando é preciso fazer perguntas delicadas e tentar enxergar o mundo do ponto de vista dos mesmos. Já os textos como representações da realidade servem para identificar dados que consistem de palavras e/ou imagens que ficaram registradas sem a intervenção do pesquisador (Silverman, 2009).

O tipo de conhecimento a ser gerado por este estudo visa apresentar dados que levem em consideração a representação que os participantes do contexto social em questão, fazem de identidade nacional, mostrar o contexto em que a investigação está inserida para tentar mostrar a multiplicidade de realidades, apresentadas através de suas especificidades, bem como verificar como são representadas as experiências multi e interculturais e multilinguísticas dos professores que atuam nas duas escolas, a árabe e a libanesa. Os participantes fazem parte da comunidade árabe da região Oeste do Paraná, uma região de três fronteiras, representada pelos entrevistados que se dispuseram a participar da pesquisa relatando suas experiências de vida, suas opiniões, suas práticas no âmbito familiar, escolar e de trabalho.

O presente trabalho também tem a responsabilidade social de divulgar os resultados, principalmente porque faz parte de seu objetivo fornecer dados que auxiliem na formação de professores que venham a atuar no contexto escolar nesta realidade de três fronteiras, riquíssima em multilinguismo e em multi e interculturalidade, e também divulgar para os próprios participantes a análise dos dados por eles fornecidos, que foram por mim interpretados a partir do que foi realmente dito pelos mesmos, e sem os quais não seria possível a realização desta pesquisa (Moita Lopes, 1998).

Um fator importantíssimo é a ética dentro da pesquisa que se propõe a ser de cunho qualitativo. Denzin (2006) salienta que a relação das pessoas representa sua existência enquanto pessoas e por isso a pesquisa sobre essas pessoas terá ação moralmente correta desde que tenha por finalidade a comunidade, ou seja, que vise, de alguma forma, colaborar

com o bem estar da mesma, sua transformação para melhor, sua reconstrução e releitura para o respeito entre e pelos indivíduos inseridos nesta comunidade, que é o que realmente pretendo, fornecendo subsídios para que futuros professores possam ter uma visão mais aproximada do que seja este contexto de multilinguismo e multi e interculturalidade de uma cidade que faz divisa com outros dois países, que recebe muitos turistas e que forma educacionalmente pessoas advindas de origens diferentes.

Na sequência, apresento informações sobre os participantes da pesquisa.

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES:

Este subcapítulo apresentará o contexto no qual os participantes desta pesquisa estão inseridos bem como dados relevantes com relação a estes participantes.

Este trabalho trata das representações de identidades nacionais construídas pelos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná, participantes desta pesquisa, e da verificação de como são representadas as experiências multi e interculturais e multilinguísticas dos professores que atuam nas duas escolas, a árabe e a libanesa, por se evidenciar a região Oeste do Paraná um complexo contexto de fronteira.

Árabes:

A grande maioria dos árabes que hoje habitam a região Oeste do Paraná possui descendência libanesa, tendo nascido no Líbano ou no Brasil, como será apresentado em quadro neste subcapítulo. Os participantes deste trabalho que nasceram ou viveram por um determinado número de anos no Líbano, apontam como principal razão do processo de emigração os conflitos armados enfrentados pelo Estado libanês que resultaram, entre outros, em instabilidade econômica. Entretanto, alguns dos participantes citam também a aventura, o “estar no sangue” a vontade de viajar, aventurar-se, conhecer novas culturas como um dos motivos da emigração. Estas informações foram todas ouvidas por mim durante o desenvolvimento da pesquisa como também em situações de convívio social com membros da comunidade árabe da cidade.

Silva (2008) apresenta um perfil sobre a comunidade árabe da região Oeste do Paraná: esta comunidade é uma das maiores do Brasil. Os árabes chegaram ao Brasil no final de 1960 e durante a década de 1970, tendo vindo em busca de aventura e com esperanças de voltarem ao país de origem. Na maioria das vezes, vinham porque alguns parentes já haviam se

estabelecido aqui anteriormente. A rota utilizada era São Paulo com chegada ao Porto de Santos, ficando por algum tempo na capital do Estado, São Paulo, e com estabelecimento de atividades como mascates pelo sul do Brasil, quando finalmente acabaram, muitos deles, se estabelecendo nesta região.

Klauck (2010) traz um perfil da região Oeste do Paraná, região que possui Tríplice Fronteira entre o Brasil, o Paraguai e a Argentina que passou de um pequeno povoado na primeira metade do século XX a uma cidade sofrendo profundas transformações a partir de 1970. O autor cita Silva (2008), autora que descreve os motivos do intenso crescimento populacional ocorrido em Foz do Iguaçu como sendo devido à construção da Usina de Itaipu Binacional, à construção das pontes da Amizade – ligando o Brasil ao Paraguai, e da Fraternidade – ligando o Brasil à Argentina, e estas transformações aumentaram e interligaram as populações locais e favoreceram a consolidação de um cenário populacional diverso e atípico. Além dos migrantes brasileiros que vieram para Foz do Iguaçu trabalhar na construção da barragem da usina, nos anos 80 e 90 muitos imigrantes estrangeiros se fixaram na cidade e também na cidade paraguaia que faz fronteira com Foz do Iguaçu, Ciudad del Este. O mercado comercial nesta última trouxe à região grupos do oriente médio, principalmente libaneses, que na sua grande maioria tem sua origem na agricultura e, em nosso país, se dedicaram ao setor comercial e são rotulados como árabes, no geral, e também como “turcos”, um termo um tanto pejorativo, visto que há uma representação simbólica inserida nesta palavra aqui no Brasil.

Klauck (2010) continua seu texto sobre os árabes falando que a fixação destes grupos [de árabes] no Brasil, e em outros países, promove um espaço de inserção social, de integração e de contato, que permite a (re)construção de suas identidades, conceito este que será apresentado no capítulo seguinte. Essa situação permite identificar que o migrante adulto estabelece relações de proximidade com grupos de libaneses já aqui estabelecidos, em outras datas e com atividades consolidadas em Ciudad del Este e/ou na região Oeste do Paraná. Então se observa que aqui encontram proximidade com a cultura de origem e também sociabilidade pública envolvendo o comércio da região.

A grande maioria dos entrevistados árabes, para esta pesquisa, possui algum tipo de comércio em Ciudad del Este, no Paraguai, ou possui parente próximo com relações comerciais lá. Todos falam mais de uma língua e possuem ou estão prestes a adquirir seu novo documento de identidade, o registro nacional de estrangeiros. Estes participantes foram escolhidos levando-se em consideração a frequência com que eu os encontro e também os contatos de amizade ou parentesco entre eles, por exemplo: os participantes 1, 2 e 3 tem

relação de parentesco, sendo que o participante 1 foi entrevistado individualmente e os participantes 2 e 3 juntos; os participantes 4, 5, 6, 8 e 10 frequentam alguns dos mesmos ambientes de convívio social que eu frequento, sendo que estabeleci ligação de amizade com estes participantes; o participante 7 tem relação de parentesco com os participantes 5 e 8; o participante 9 é um dos meus ex-alunos que hoje reside no Canadá; o participante 11 coincidentemente estava presente durante a entrevista com o participante 10 e colaborou com a entrevista ativamente.

Todos foram convidados a informar o país de origem. Quando a resposta para este questionamento era o Líbano, foram questionados sobre quando o deixaram, na sequência falando do trajeto até o Brasil, bem como a experiência de sua chegada aqui e mais tarde sobre o seu estabelecimento na região. Durante estas explanações geralmente discorriam sobre situações que ocorriam no Líbano com relação à política e à economia. A seguir discursaram sobre a questão do entendimento da nova língua, a língua portuguesa falada no Brasil. Os que já tem filhos falaram da situação escolar de seus filhos desde que estes iniciaram seus estudos no Brasil, se foi o caso. Seguindo a conversa, foram incentivados a falar sobre a vida na fronteira com outros dois países e, finalmente, discorreram sobre como veem a questão de nação em suas vidas.

Vale salientar que eu não levei em consideração as complexidades que muitas vezes se apresentam quando um trabalho de pesquisa trata de determinados grupos culturais, ou seja, aspectos como credo religioso, opções políticas e orientação sexual, mas somente os participantes que se dispuseram por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

Os dados foram gerados a partir de entrevista não estruturada.

TABELA 1: Dados relevantes dos participantes da pesquisa sobre construção de representação de identidades nacionais por membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná.

	Idade	País de Origem	Documento de Identidade	Línguas Faladas	Aspectos Importantes	Gênero
Participante 1	73	Líbano	brasileiro	árabe, inglês e português	Teve posição política na região Oeste do Paraná, renunciou a	M

					cidadania libanesa	
Participante 2	73	Líbano	brasileiro	árabe e português	Renunciou a cidadania libanesa	M
Participante 3	54	Líbano	brasileiro	árabe e português	Renunciou a cidadania libanesa	F
Participante 4	28	Líbano		árabe e português		M
Participante 5	21	Brasil		árabe, português e inglês	Preferencialmente deve casar-se com muçulmano sunita	F
Participante 6	30	Líbano		árabe, inglês e português	Cônjuge é dentista e trabalha no Brasil e no Paraguai	F
Participante 7	40	Brasil		árabe, inglês, espanhol e português		F
Participante 8	46	Brasil	libanês, brasileiro e paraguaio	árabe, português, espanhol		M
Participante 9	30	Brasil		árabe, inglês, espanhol e português	Mora no Canadá atualmente	M
Participante 10	56	Líbano	libanês, brasileiro e paraguaio	árabe, francês e português		M
Participante	51	Líbano	libanês e	árabe,	Já morou em	M

11			brasileiro	francês, inglês, português, espanhol e algumas coisas em alemão	muitos lugares no Brasil e no mundo	
----	--	--	------------	---	---	--

Legenda: M (masculino); F (feminino).

Professores:

Os professores entrevistados são brasileiros, não tem origem árabe e foram visitados nos estabelecimentos de ensino onde atuam seja na escola árabe ou na escola libanesa.

O primeiro contato com a escola libanesa foi feito através de um colega do curso de mestrado que leciona neste estabelecimento de ensino. Os contatos seguintes foram feitos por telefone e via email. Uma das pedagogas da escola marcou a data e o horário da minha visita e, quando lá cheguei, orientou três professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental, que não estavam em reunião pedagógica, a responderem as questões da presente pesquisa. As respostas dos professores foram registradas em diário de campo.

Já na escola árabe, que se encontra no mesmo espaço da Mesquita, o contato foi feito através de uma amiga, durante entrevista com a mesma, que lá possuía aulas de física. Ela fez a apresentação entre as partes via email e, através deste mesmo meio, agendei a visita à escola. Lá chegando, fui encaminhada à sala dos professores, onde colhi algumas das entrevistas, enquanto os educadores terminavam o preenchimento dos registros de classe. Mais tarde, no mesmo dia, também entrevistei uma das pedagogas da escola.

Meu objetivo com a realização das entrevistas em dois estabelecimentos de ensino diferentes não foi comparar só as duas escolas na fronteira, mas ter um conhecimento mais amplo da situação escolar dos árabes na região Oeste do Paraná.

O professor 4 foi entrevistado em sua residência, visto tratar-se de uma amiga, e o professor 5 foi entrevistado na instituição de ensino superior público onde cursamos o mestrado juntos.

Todos os professores foram convidados a falar sobre a presença ou ausência de disciplina, tratando de aspectos multi e interculturais e multilinguísticos presentes nesta região de três fronteiras na formação acadêmica dos mesmos, bem como aspectos condizentes ao

início do trabalho dos entrevistados como professores em sala de aula neste contexto de três fronteiras e também indagados sobre suas opiniões pessoais no que concernem discussões em sala de aula de ensino superior de formação de professores envolvendo as relações de multi e interculturalidade e multilinguismo e sua importância e necessidade na formação de educadores que atuarão em região de fronteira.

TABELA 2: Dados relevantes dos professores brasileiros participantes da pesquisa sobre construção de representação de identidades nacionais por membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná.

	Escola	Formação	Gênero	Teve informações sobre multi e interculturalidade em contexto de fronteira	Acredita ser importante receber informações sobre multi e interculturalidade em contexto de fronteira
Professor 1	libanesa	IES particular	F	Não	Sim
Professor 2	libanesa	IES particular	F	Não	Sim
Professor 3	libanesa	IES particular	F	Não	Sim
Professor 4	árabe	IES pública e particular	F	Não	Sim
Professor 5	libanesa		M	Não	Sim
Professor 6	libanesa e árabe	IES particular	M	Sim para multi e interculturalidade	Sim
Professor 7	árabe	IES pública	F	Não	Sim
Professor 8	árabe	IES pública	F	Não	Sim para Letras e não para Pedagogia

Legenda: IES (Instituição de Ensino Superior); M (masculino); F (feminino).

CAPÍTULO 2

2. REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES NACIONAIS EM CONTEXTO DE FRONTEIRA

Este capítulo tecerá observações a conceitos que serão necessários para a análise dos dados gerados nesta pesquisa: representação, identidade, nação e bilinguismo, sendo que para que tal análise possa efetivamente ser feita, há necessidade de uma perspectiva interdisciplinar. Algumas das áreas e autores que serão apresentados a seguir são: os estudos culturais (Canclini, 2005; Hall, 2006; Woodward, 2000), com as Ciências Sociais (Bourdieu, 2009), com a sociologia da educação (Sarup, 1996) e com a linguística aplicada (Cavalcanti, 1999; Moita Lopes, 1998; Maher, 2007; Santos, 2004).

Os conceitos acima citados são de prima importância para a realização deste trabalho porque, para que as representações de identidades nacionais da forma como são construídas por alguns dos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná, participantes desta pesquisa, e para que a verificação de como são representadas as experiências multi e interculturais e multilinguísticas dos professores que atuam nas duas escolas, a árabe e a libanesa, sejam apresentadas não se pode deixar de lado os aspectos representativos pelos quais as pessoas constroem suas realidades. Estas representações são principalmente expostas através da fala dos participantes, sendo que aí estão inseridas a língua ou línguas em questão, o sentimento que cada um tem ou representa ter com relação a sua identidade e nação, entre outros, e como isso tudo é visto por eles, ou seja, representado por estes participantes e como apresentarei estas representações, objetivando auxiliar na formação de professores que serão inseridos neste contexto de multilinguismo e multi e interculturalidade.

Várias áreas se cruzam para responder questões subjetivas e culturais com o intuito de enriquecer o âmbito educacional da região Oeste do Paraná, região que está localizada entre três países: Brasil, Paraguai e Argentina, como já mencionado.

O primeiro conceito a ser esclarecido neste trabalho é o de representação.

Bourdieu (2009) diz que o poder simbólico é um poder de construção da realidade, ou seja, é um poder de estabelecer um sentido imediato do mundo, especialmente do mundo social, do meio em que vivemos. Trata-se de uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa que proporciona a concordância entre as pessoas convivendo e

se interrelacionando em determinados grupos. Ele também afirma que analisar e construir a ideia que uma pessoa faz sobre algo não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades, tentando não se pensar o mundo social de maneira realista mas sim de uma forma relacional. Com certeza é mais fácil pensar em realidades que parecem ser vistas nitidamente como, por exemplo, pensar a diferenciação social como forma de grupos definidos como populações, através das classes ou de antagonismos entre os grupos do que pensar esta diferenciação social como forma de um espaço de relações. As construções de ideias que uma pessoa, ou um grupo de pessoas, faz sobre algo se trata de realidades que atraem os pesquisadores por serem realidades percebidas e geralmente eles tomam como objetos os problemas relativos a populações mais ou menos arbitrariamente delimitadas obtidas por divisões de uma categoria pré-construída pelas populações. Aqui é que deve haver o rompimento: não analisar o objeto da forma como se apresenta pré-construído, mas sim relacionalmente, ou seja, apresentar o objeto como uma forma de representação da realidade para aquele grupo, para aquela população. Uma das dificuldades da análise relacional está em apreender os espaços sociais através de distribuições de propriedades entre os indivíduos porque a informação acessível está associada a indivíduos. Por isso, para apreender informações como o poder econômico, condições sociais de uma comunidade há necessidade de interrogarem-se todos atentando para não cair nas realidades pré-construídas, ou seja, procurar não cair na armadilha do objeto pré-construído já que se trata de um objeto de interesse do pesquisador, mas sem que o próprio pesquisador saiba o princípio verdadeiro desse interesse.

Bourdieu cita o exemplo de um trabalho científico voltado a determinada instituição superior: pode se escrever um livro volumoso com fatos de aparência científica mas que pode ligar-se a esta instituição através de laços afetivos, positivos ou negativos, produto dos investimentos anteriores do pesquisador. Então, não passará de uma realidade de um ponto num espaço de relações objetivas, ou seja, da representação que esta pessoa tem da instituição. Mas a verdade desta instituição pode residir em relações de oposição e de concorrência que a ligam a um conjunto de instituições de ensino superior e que ligam este conjunto ao conjunto das posições no campo do poder às quais dá acesso à passagem pelas escolas superiores. Se o real é relacional, pode acontecer que o pesquisador nada saiba de uma instituição acerca da qual julga saber tudo porque ela nada é fora das suas relações com o todo. Assim sendo, há a necessidade de que o pesquisador deixe de lado o real, ou seja, sua própria representação da realidade, para verificar esta “realidade” representada por outras pessoas. Construir a ideia que uma pessoa, ou um grupo de pessoas, faz de algo exige que se

tenha uma postura ativa e sistemática diante dos fatos para romper com o empirismo que apenas ratifica as pré-construções do senso comum. Trata-se de abordar um caso empírico com a intenção de se verificar como se constroem as representações em determinado âmbito, de ligar os dados para que estes funcionem como um programa de pesquisa.

Também discutindo o conceito de representação, Hall (1997), representação é o que utilizamos para nos referirmos ao mundo e como nos relacionamos neste mundo, isso inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito, ou seja, a partir do que e com quem vivemos, o que vivenciamos, experienciamos, nossas interrelações com o mundo e com as pessoas, damos significado ao mundo e a tudo que diz respeito ao nosso cotidiano nesse mundo.

Após a discussão do conceito de representação apresentado anteriormente, porque estes conceitos estão imbricados, o conceito de identidade será apresentado.

Para Sarup (2006), toda identidade tem uma história. A visão mais tradicional sobre a construção da identidade dizia que cada pessoa possuía uma determinada identidade, que a classe social, o gênero e a raça operam juntos para produzir uma identidade fixa, coerente e unificada. Numa visão mais recente as discussões assumem a posição de que a identidade não é um traço inerente às pessoas, mas sim que a identidade vai se formando devido ao processo de interação com o outro. A identidade é fabricada, construída num processo e que neste processo fatores sociológicos e psicológicos devem ser considerados. Nenhum destes modelos, segundo Sarup, explica completamente como as experiências das pessoas vem a construir sua identidade porque, segundo o autor, as identidades são fragmentadas já que vão se moldando nesse processo interativo com outras pessoas, e acabam então sendo também contraditórias e ambíguas. Um elemento que participa da construção de uma identidade é o rótulo. Pessoas rotulam pessoas e rótulos frequentemente tem efeito sobre o rotulado. Entretanto, não são só eventos e suas consequências no passado que constroem nossas identidades, mas também como estes eventos são interpretados retroativamente. Seres humanos possuem a identidade “pública” e a identidade “privada” (tradução da autora). Isso não significa que a identidade privada é psicológica e que a identidade pública é sociológica, mas sim que a identidade privada é como vemos a nós mesmos e a pública é como os outros nos veem.

Diante do que foi citado acima, pode se inferir que muitas pessoas mudam aspectos da sua identidade quando percebem que há vantagens em se fazer isso porque a identidade não é apreendida no abstrato mas sim sempre relacionada a determinado tempo e espaço.

Moita Lopes (2002) dá ênfase a Parmar (1990) quando este diz que as identidades nunca são fixas, mas complexas, diferenciadas e constantemente reposicionadas. Ele também salienta Hall (1990) quando este afirma que não podemos pensar a identidade como algo concluído, mas sim como uma produção que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre sendo constituída dentro e não fora da representação, isto é, do discurso.

O mesmo autor fala que, independentemente da língua utilizada, o discurso em qualquer uma delas é um processo de construção social já que o significado deste discurso é negociado pelos participantes deste, não sendo assim intrínseco à linguagem, e a construção social do significado deste discurso é situada em aspectos sócio-históricos particulares e é definida por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados de acordo com relações de poder. O discurso como uma construção social é uma forma de ação no mundo e analisar os participantes envolvidos na construção do significado é analisar como estes estão agindo no mundo por meio da linguagem e como estão, deste modo, construindo a sua realidade social e construindo a si mesmos. Sendo assim, nossas identidades sociais, o que somos, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro (Moita Lopes, 2002).

Moita Lopes (2002) utiliza Wertsch (1991) para enfatizar a ideia do parágrafo anterior quando este afirma que os seres humanos são vistos como entrando em contato e criando seu mundo social tanto quanto a si mesmos através das ações nas quais se engajam, ou seja, a interação é a unidade básica de análise sendo que é por meio dela que as pessoas criam significados com os quais vivem.

Esta interação acontece, dentre outros, através da linguagem. A visão bakhtiniana de linguagem admite como fato que toda enunciação envolve pelo menos duas vozes: a voz do *eu* e a voz do *outro*. Toda palavra procede de uma pessoa e está direcionada a outra. Além disso, Moita Lopes cita Markova (1990), para salientar que todas as ações individuais são fenômenos sociais e históricos, ou seja, escrevemos e falamos de um lugar e momento particulares, de uma história e de uma cultura que são específicas. Indo além, na leitura que o mesmo faz de Hall (1990), o que dizemos está sempre ‘em contexto’, ‘posicionado’, em outras palavras, sabemos que não podemos dizer o que quer que queiramos em quaisquer circunstâncias. E ainda mais impactante é o que diz Shotter (1989) citado por Moita Lopes “somos criados da forma que somos pelos outros a nossa volta” e “as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres” (Moita Lopes, 2002).

A identidade adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela é representada. Então, de acordo com o que Woodward (2000) relata de Hall (1997),

representação será o termo utilizado para nos referirmos ao mundo e como nos relacionamos neste mundo já que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. No mundo como um todo, há preocupações com as identidades nacionais porque as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. Já, em se tratando do “local”, há preocupações com a identidade pessoal e Woodward (2000) cita o exemplo das relações pessoais e da política sexual para pontuar o que preocupa o ser humano enquanto indivíduo inserido em uma comunidade menor do que a global. Então, são muitas mudanças, em níveis diferentes, mas que afetam o homem tanto como um ser social quanto como um ser individual. Ou seja, as identidades construídas a partir das representações simbólicas estão em constante processo de mosaiquização e isso ocorre devido às preocupações e relações de poder em nível global e local. Estas mudanças levam ao que se chama “crise de identidade” (Woodward, 2000). No entendimento que a autora tem de Hall, é necessário analisar a relação entre cultura e significado e para isso se torna necessário examinarmos as posições-de-sujeito. A representação estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões como - “Quem sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?”- (página 17). Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. A crise de identidade é uma característica da pós-modernidade ou modernidade tardia, e só faz sentido quando analisada no contexto das transformações globais.

Moita Lopes (2002) falando também desta mosaiquização, cita Cameron (1992) quando este fala que a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes. Moita Lopes segue dizendo que a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, relacionadas ao poder, nas quais agimos, mas que também, muitas vezes, resistimos. Isto quer dizer, as identidades sociais são construídas no discurso, ou seja, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados estando sempre sujeitas às mudanças, o que quer dizer que podem ser reposicionadas a qualquer momento. Moita Lopes também apresenta a comparação que Mercer (1990) faz quando afirma que as identidades sociais são estruturadas como uma língua no sentido de que podem articuladas em uma gama de posições contraditórias de um contexto discursivo ao outro.

Aqui vale a pena focar a globalização que, segundo a leitura que Woodward (2000) faz de Robins, envolve uma extraordinária transformação dos estados e das comunidades nacionais que estão em constante estado de colapso dando lugar a uma transnacionalização da vida econômica e cultural. Trata-se de uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo que produzem identidades novas e globalizadas, que podem levar a um distanciamento da identidade com relação à comunidade e à cultural local. E indo além, segundo Canclini (2005), a globalização é um processo de fracionamento articulado do mundo e de recomposição de suas partes. Então, não se trata de um simples processo de homogeneização, mas de reordenamento das diferenças e desigualdades, sem suprimi-las, por isso a multiculturalidade é indissociável dos movimentos globalizadores.

Como a globalização trata de uma interação entre fatores econômicos e culturais e, na maioria dos países o capitalismo impera ao tratar-se de assuntos relacionados à economia, as relações de poder estão sempre presentes em todos os âmbitos de negociações. Moita Lopes (2002) aponta para o fato de que o modo como o poder é distribuído na sociedade é uma característica importante da visão da identidade como construção social. Ele cita Foucault (1972) quando este argumenta que as identidades não são escolhidas, mas são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas. Mas o poder gera resistência. Assim, identidades resistenciais também são construídas nas práticas discursivas. Moita Lopes também apresenta o que Peirce (1995) diz sobre identidades resistenciais: uma pessoa pode estar posicionada de uma forma em determinado discurso e pode resistir a esta posição ou criar um contradiscurso que a coloque em uma posição de sujeito e não de marginal.

Talvez Sarup (1996) resume bem o que foi dito até então sobre identidade quando afirma que identidade não é apreendida no abstrato, os discursos sociais que a formam são localizados no tempo e no espaço. E mais, identidade é ambos, individual e coletiva.

Assim, se vivemos a globalização e, devido também a isso, o mundo e as identidades estão em constante processo de fracionamento e recomposição, é impossível acreditarmos na existência de sujeitos monolíngues, ou seja, todos somos, no mínimo bilíngues e vencendo fronteiras a todo o instante graças também ao bilinguismo.

Moita Lopes (2002) cita Kitzinger (1989) como uma das definições de identidade na qual este autor diz que as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da

ordem social dominante, ou seja, o modo como o poder está distribuído na sociedade é uma característica importantíssima da visão de identidade como construção social.

Neste ponto, o conceito de nação se faz necessário. Chatterjee (1992), apresenta a ideia de nação de Benedict Anderson: ele demonstra que as nações não eram, enquanto se firmavam como tal, produtos determinados das condições sociais, tais como linguagem, raça ou religião. A Europa – grande imperialista - e todas as outras nações do mundo, são imaginadas. Se a nação é uma comunidade imaginada, então é aí que ela se torna o que é. Em seu domínio essencial e verdadeiro, a nação já é soberana, mesmo quando o estado está nas mãos de poder colonial. Segundo o autor, existe a falta da dinâmica deste projeto histórico nas histórias convencionais nas quais a estória do nacionalismo começa com a busca por poder político.

Sarup (1996) também cita Benedict Anderson quando este diz que “nação” é um termo muito difícil de ser definido sendo um arranjo político de fronteiras, um espaço territorial com um centro político que objetiva a unificação. Nações abrigam um senso de pertencimento, de raízes. Os estados de uma nação estão engajados numa contínua propaganda de atitudes que são compartilhadas por todos os membros desta nação, ou seja, uniformidade. Pelo nacionalismo, um estado é tido como legítimo: ele representa a nação. O nacionalismo só existe e funciona porque é baseado na identidade nacional. As pessoas se identificam com outras que são como elas, sentem-se orgulhosas ou até mesmo envergonhadas com relação aos outros que dividem a mesma identidade nacional. A identidade nacional é uma forma de expressar um modo de vida e isso tem um apelo poderoso porque é uma forma de autoestima, de autodefinição de si mesmo, de realização pessoal.

Cada nação tem a sua cultura e cultura também é muito difícil de ser definida, mas, acima de tudo, cultura é baseada em comunicação. É através da língua que um grupo se torna consciente de si próprio. Língua e lugar estão interconectados (Sarup, 1996).

Sarup (1996) diz que a palavra nação é usualmente utilizada para se dirigir a todas as pessoas de um país, geralmente em contraste a algum grupo que se localiza neste país. É utilizado para se referir à nação-estado, uma forma de identificação que inclui grupos localizados como tribos, cidades, regiões. O período histórico que trouxe o desenvolvimento de nações-estado foi a modernidade. A nação vem se mostrando progressiva e regressiva em diferentes períodos. Se considerarmos o processo de descolonização ou os movimentos liberais percebe-se que a batalha para se criar uma nova nação foi absolutamente necessária. No período de pós-guerra, o nacionalismo foi vital para a criação de nações-estado independentes. Entretanto, nacionalismo não tem necessariamente pertencimento político. O

nacionalismo consiste de elementos variados e contraditórios que variam em períodos diferentes. O nacionalismo não tem essência, ou seja, é um indicativo “flutuante”, ou seja, que muda de tempos em tempos, ele inventa nações onde elas não existem e não ao contrário. Assim, não é a autoconsciência de nação que traz o nacionalismo à tona. O nacionalismo moderno cria um povo dando ênfase a três ideias: a primeira é a ideia de povo escolhido, a ênfase em memórias comuns do passado e esperanças para o futuro e messianismo nacional (que se refere a um líder o qual se crê ter o poder de resolver problemas do mundo, ou, neste caso, de uma nação). Foi na Alemanha que a ideia mística de nação e messianismo nacional ganhou força. Há uma explosão de sentimentos com relação à nação que estão ligados à língua. Entretanto, existe também o lado destrutivo do nacionalismo. Alguns sugerem que a ideia de cidadania poderia, quem sabe, ser usada como o antídoto ao nacionalismo destrutivo. O conceito de cidadania poderia ser radicalizado e colocado em primeiro plano, mas infelizmente este conceito é abstrato. O autor termina sua obra sobre identidade, cultura e o mundo pós-moderno falando que o conceito principal para se discutir estes tópicos é a cultura. Ele afirma que é a cultura que nos forma, sem a cultura não haveria identidade. As culturas nacionais são sistemas de representação. Os discursos de nação sempre parecem ter preferência sobre classe social, gênero e outras dinâmicas sociais. Pelo uso da representação, as nações reconhecem e representam as diferenças entre as pessoas e se fazem na unidade. Desta forma, as pessoas são sujeitadas e se fazem sujeitos.

A cultura nos forma e a língua é uma das principais manifestações culturais e é através dela que um grupo toma consciência de si próprio e que a língua e o lugar estão intrinsecamente conectados, o conceito de bilinguismo será apresentado a seguir.

Grosjean (1982) fala que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, sendo difícil, e talvez impossível, encontrar uma sociedade que seja totalmente monolíngue, ou seja, grupos linguísticos não vivem completamente isolados de outros. O bilinguismo apresenta-se de formas diferentes. Está presente em áreas de fronteira entre dois ou mais grupos linguísticos como no caso da Língua Portuguesa no Brasil e a Língua Espanhola na Argentina e as Línguas Espanhola e Guarani no Paraguai. No próprio Paraguai, este bilinguismo, Espanhol-Guarani, está presente no cotidiano dos paraguaios. Na fronteira entre o México e os Estados Unidos, as Línguas Espanhola e Inglesa determinam fatores econômicos e comerciais. O bilinguismo também está presente em alguns países onde minorias linguísticas estão presentes. Um exemplo disto são as línguas faladas por tribos indígenas que estão sutilmente distantes do restante da população de uma região. Países

africanos e asiáticos, devido à colonização, possuem numerosas outras línguas que não as dos nativos, sendo que suas fronteiras políticas raramente refletem suas fronteiras linguísticas.

Maher (2007) chama a atenção para um dado interessante sobre minorias linguísticas: enquanto a maioria dos alunos das escolas no Brasil tem o bilinguismo como facultativo, para minorias linguísticas como indígenas, surdos e comunidades de imigrantes, o bilinguismo é obrigatório. Eles devem aprender a língua majoritária no país e se tornar bilíngues. Na literatura especializada denominaram a inserção de membros destas comunidades em salas de aula monolíngues como Modelo Assimilacionista de Submersão que diz que não tendo com quem interagir em sua língua materna, eles serão forçados a abandoná-la e a aprender a língua portuguesa. Como este modelo nem sempre tem resultados positivos, surge o Modelo Assimilacionista de Transição que discorre sobre a alfabetização na língua materna e, após este processo de alfabetização, a introdução da segunda língua é apresentada aos poucos com o objetivo de retirar a língua materna do repertório do falante, o que se trata também de um processo muito doloroso e injusto para com a cultura da língua considerada minoritária. Já o Modelo de Enriquecimento Lingüístico insiste que a língua nativa seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e que também se promova o bilinguismo aditivo, ou seja, a segunda língua deve ser adicionada ao repertório comunicativo sem deixar de lado a língua materna.

Maher (2007) afirma que todos os textos são posicionados, mas que alguns conceitos teóricos que utilizamos em pesquisa e na prática devem ser repensados, revistos e que, sem entender o diferente, não conseguiremos ir além do mero conhecimento de sua existência e cita Cardoso (2003) que sustenta que o respeito ao diferente envolve ação, de maneira informada, para garantir o exercício deste respeito. Este trabalho, acima de tudo, pretende garantir que uma minoria seja respeitada dentro do que a comunidade em geral tem como diferente e que muitas vezes é tratada com preconceito.

Durante a realização deste trabalho, devido ao levantamento de dados por narrativas, a história oral envolveu, em muitos casos, o conceito de migração, sendo que este conceito tornou-se necessário visto que muitos dos participantes falaram de aspectos concernentes a este fenômeno. Thomson (2002) define migração incluindo tanto migrações internacionais quanto intranacionais e vê a passagem de um lugar para outro como apenas um evento em uma experiência migratória que envolve velhos e novos mundos e que continua por toda a vida do migrante e pelas gerações subsequentes. A história da migração trata dos processos pelos quais os imigrantes, individual ou coletivamente, se estabelecem em uma nova região ou país, e pelo modo como as redes de trabalho e os estilos de vida do local de origem são

recriados e modificados no “novo mundo”. Neste ponto, mudanças no interior de comunidades de imigrantes e relações de contestação à cultura dominante são motivações para o registro das histórias de origem e da chegada dos migrantes. Na experiência dos membros de uma comunidade étnica, ou seja, um grupo que se destaca por manter aspectos culturais de seu país de origem, a história da migração pode ser menos importante do que as questões atuais dessa comunidade e do que se refere ao seu relacionamento com a cultura dominante. Entretanto, a noção de etnicidade pode não ser atrativa ou adequada para alguns migrantes que optam por não se identificarem em termos de etnicidade ou local de origem e muitas vezes lutam contra os rótulos de identificação da experiência da migração como o “estrangeiro”, o “imigrante”, o “refugiado”, a “minorias étnica”, entre outros. Isso tudo depende das circunstâncias. Thomson (op. cit.) observa que a evidência oral é um registro essencial da história oculta da migração, pois o registro da história da migração pode ser mal documentado. As lembranças e as tradições orais recordam a vida cultural das comunidades migrantes. A história contada oralmente traz à tona a importância das práticas culturais familiares para a preservação da identidade e da comunidade migrantes, o interjogo entre as culturas trazidas pelas minorias e as práticas dominantes da sociedade principal e as transformações culturais e as tensões entre as gerações. O autor também cita Benmayor e Skotnes (1994) quando estes dizem que o testemunho pessoal permite entender como as matrizes em movimento das forças sociais impactam e moldam os indivíduos e como estes indivíduos respondem, agem e produzem mudança no contexto social mais amplo em que estão inseridos.

Na leitura que Maher (2007) faz de Bloomfield, observa que, para esta autora, o bilinguismo é o controle de duas línguas equivalente ao controle do falante nativo destas línguas. Mas, como questiona a autora, que falante nativo é esse? Há muitas variedades linguísticas dentro de um país como o Brasil, por exemplo, e que dependem da região, da faixa etária, da profissão, do nível de escolaridade, entre outros. Maher também apresenta a visão de Halliday sobre o sujeito bilíngue como sendo aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra. Mas, ainda como se pergunta a autora, será possível que possamos circular em todos os domínios de uma língua? Entre os falantes de uma língua há sempre uma variedade imensa de comportamentos linguísticos que dependem da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolaridade (Maher, 2007), nível social, o que impede a validade da afirmação de Halliday. Segundo Maher, o sujeito bilíngue cria para si uma interlíngua: ele não funciona só na língua mãe (doravante L1), ou na segunda língua (L2) mas sim em um terceiro lugar que

está em permanente construção. Esta interlíngua é definida como sendo um dos estágios do sistema intermediário construído pelo aprendiz para organizar *input* linguístico em seu percurso em direção à língua alvo. Ainda assim, a autora acredita não ser o melhor termo a ser utilizado visto que tem como modelo um suposto falante nativo idealizado e por não contemplar os recuos que o aprendiz faz em direção à língua materna. Na verdade, o que a autora acredita ser a melhor definição para interlíngua é o estágio em que é normal que o usuário recue para a L1, que é o que se tem como parâmetro de língua, a sua bagagem pessoal sobre a aquisição de uma língua, enquanto está no processo de aprender a L2.

Maher (2007) apresenta o sujeito bilíngue como sendo aquele que não exhibe comportamentos idênticos na L1 e na L2 porque o uso destas depende do tópico, da modalidade, do gênero discursivo, das necessidades impostas por seu histórico pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala. Sendo assim, este sujeito é capaz de se comunicar melhor em uma língua do que na outra, ou também de se comunicar em apenas uma delas em certas práticas discursivas. A competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada tendo-se como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal tem para ele. Também se pode afirmar que se trata de mito que um sujeito bilíngue funcione em duas línguas sem apresentar interferência de uma língua na outra. A mudança de código, ou seja, usar uma língua e outra no decorrer do discurso, não é falta de competência linguística, pelo contrário, demonstra competência em contexto de bilinguismo. Não há porque problematizar um aspecto do desempenho do sujeito bilíngue que é constitutivo do seu discurso e também uma das riquezas de sua competência linguística. Maher apresenta a definição de Oksaar (*apud* HOFFMAN, 2001) para bilinguismo como a habilidade de uma pessoa de usar aqui e agora duas ou mais línguas como um meio de comunicação na maior parte das situações e de mudar de uma língua para outra se necessário. Mas ainda assim trata-se de um conceito muito restritivo. Desta maneira, a melhor forma de definir bilinguismo é usar um conceito bem amplo que abarque todos os tipos de bilíngues existentes: uma condição humana muito comum e que se refere à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

Ao optar por pensar nessa condição humana de fazer uso de mais de uma língua, reporto-me a Bhabha (*apud* Santos, 2004) que fala de hibridismo como um “terceiro espaço” que deixa surgir outras posições pelo deslocamento da experiência do indivíduo nesse espaço, levando a novas e diferentes iniciativas tomadas por este indivíduo, ainda que nem sempre compreendidas. O conceito de hibridismo vai de encontro à posição pura ou original de L1 e

L2, mesmo porque língua, identidade e cultura puras são discutíveis e impossíveis de se imaginar já que estas estão em contínuo processo de hibridização.

Esta língua híbrida, como um estágio do sistema intermediário de aquisição de uma língua, leva o sujeito a transpor a fronteira de L1 e L2, e, como consequência construir uma nova identidade, resultando em uma nova “posição de sujeito”, que também não será fixa e que continuará em constante estado de hibridização. A definição de identidade que se aplica a este novo sujeito é a de identidade fragmentada, do sujeito composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Devido a mudanças estruturais e institucionais no mundo como um todo, o processo de identificação torna-se cada dia mais provisório, variável e problemático (Hall, 2006).

Para a análise dos registros gerados usarei o conceito de representação de Hall (1997), quando diz que representação é o que utilizamos para nos referirmos ao mundo e como nos relacionamos neste mundo; usarei Sarup (1996) para o conceito de identidade o qual afirma que identidade não é apreendida no abstrato, os discursos sociais que a formam são localizados no tempo e no espaço. E mais, identidade é ambos, individual e coletiva, é fragmentada já que vai se moldando num processo interativo com outras pessoas, e acaba então sendo também, segundo Hall (1997), contraditória e ambígua; usarei Sarup (1996) também para a conceituação de identidades nacionais na qual este autor afirma que a identidade nacional é uma forma de expressar um modo de vida e isso tem um apelo poderoso porque é uma forma de autoestima, de autodefinição de si mesmo, de realização pessoal; a língua híbrida de Santos (2004) como um “terceiro espaço” que deixa surgir outros posicionamentos pelo deslocamento da experiência do indivíduo nesse espaço de aquisição de uma nova língua, que são os conceitos que melhor se encaixam na natureza interpretativista deste trabalho.

2.1 IDENTIDADES NACIONAIS EM FOCO NA TRÍPLICE FRONTEIRA: “SOU TRÊS EM UM” (participante 4)

Aqui a análise dos dados gerados será iniciada sustentada pelos conceitos de representação (Hall, 1997), de identidades nacionais (Sarup, 1996) e de língua híbrida (Santos, 2004) que foram acima citados. Todos os excertos que seguem foram retirados das entrevistas que foram realizadas com membros da comunidade árabe participantes desta pesquisa.

Excerto 1: participante 7

Não nego a minha origem mas em uma viagem da Itália de volta ao Brasil cheguei a ajoelhar no aeroporto de felicidade de estar de volta; ao ouvir a aeromoça falando em português finalmente alguém com quem eu posso falar e a pessoa vai me entender em português!

Esta participante demonstra jamais negar a sua identidade de origem libanesa, mas também é muito forte a identidade que a coloca como cidadã brasileira que adquiriu e ainda adquire devido às mudanças de costumes, hábitos, alimentação, convivência com cidadãos brasileiros. Ela demonstra muita felicidade e, quem sabe, até um certo alívio em conseguir se comunicar com alguém que fala o português. No entanto, se analisarmos o país de onde a participante 9 retorna, percebemos que devido a questões como o clima, na Europa, em geral, as pessoas possuem menos senso de humor do que no Brasil, são menos calorosas, menos acolhedores e isso pode ter levado esta participante a ter sentido tanto bem estar ao aterrissar no Brasil. Há que se mencionar que alguma situação em particular pode ter irritado a participante enquanto esta estava na Itália o que a levou a demonstrar um carinho ainda maior pelo Brasil. Outro fator que deve ser levado em conta aqui é o estresse de uma viagem internacional, na qual muitas vezes nos sentimos fragilizados com a falta do lar e, quando de volta, achamos que tudo é melhor onde já estamos acostumados a viver.

Quando ela afirma que não nega a sua origem, está tentando representar uma identidade fixa para si própria. Entretanto, ela mesma acaba demonstrando sua identidade fragmentada de acordo com Sarup (1996) porque demonstra que sua identidade foi se moldando num processo interativo com os brasileiros, ou seja, ouvir alguém falando português a deixa numa posição de segurança.

Ela também demonstra o que Moita Lopes (2002) diz com relação às identidades fragmentadas que estão em constante reposicionamento: ela não nega sua origem libanesa, ou seja, mantém e repassa os costumes para seus filhos, visita o Líbano frequentemente, mas o Brasil, através de um dos aspectos mais ligados à cultura de uma nação – a língua, a faz sentir se segura, em casa.

No geral, como será demonstrado nos próximos excertos, todos os participantes afirmaram um sentimento de amor incomparável pelo Brasil, sendo este o país mais agradável para se morar em comparação a outros, retratado como um paraíso com pessoas muito gentis. No entanto pode ser uma padronização definida pelos próprios membros da comunidade árabe como uma forma de se inserir de maneira menos estigmatizante em um país que não é o deles

de origem, uma racionalização feitas por estes para se tornarem o mais invisível possível, não chamarem a atenção para si próprios.

Excerto 2: participante 8

Veja os meninos nos morros do Rio de Janeiro... eles tem que fazer isso, como uma lavagem cerebral, e não conseguem ver como isso é ruim. No Líbano a situação mudou, mas ainda há guerrilhas. Eu, com 15 anos, segurava uma metralhadora K11 nas mãos – isso faz um adolescente se sentir poderoso. Meu pai resolveu me trazer para o Brasil em 1982 para ver outra realidade, outra cultura, e esquecer da guerrilha. No Líbano, apesar de morar com o meu avô, que é contra a guerrilha, ele era muito velho... No Brasil é diferente, é um país democrático, mas ainda faltam uns 20 anos para que democracia realmente entre em prática, principalmente com relação ao meio ambiente. Aqui jogam lixo no chão. Lá nos EUA ficava com vergonha de jogar lixo na rua porque ninguém joga. No Brasil, quando voltei, fiquei uma semana sem jogar o lixo no chão mas logo tava jogando o lixo na rua aqui de novo porque todos jogavam...

O participante 8 demonstrou preocupação com os meninos armados nos morros do Rio de Janeiro, aqui no Brasil. Para ele, estes meninos são coibidos a fazer o que fazem, como uma lavagem cerebral, e não conseguem ver como isso é ruim. No Líbano, a situação mudou, segundo o participante, mas ainda há guerrilhas. Ele se lembra dele mesmo com 15 anos, segurando metralhadora K11 nas mãos e descreveu a sensação como de possuir poder. Ele relembra que seu pai resolveu trazê-lo de volta ao Brasil para fazê-lo ver outra realidade, outra cultura, e esquecer-se da guerrilha. No Líbano, apesar de morar com o avô que é contra a guerrilha, ele era muito velho para realmente interferir na sua realidade e na influência que outros jovens tinham sobre ele.

Aqui, as representações nacionais que este participante constrói tanto do Brasil quanto do Líbano são representações de nações com conflitos internos. Ele mostra semelhanças entre os dois países, representações que aproximam o Brasil do Líbano.

O que Sarup diz sobre identidade nacional como uma forma de expressar um modo de vida porque é uma forma de autoestima, de autodefinição de si mesmo, é visto neste excerto com a aproximação que o participante faz entre as duas nações: nos dois países há conflitos, como se ele sentisse este pertencimento já que vivenciou isso no Líbano e agora vê algo semelhante, no seu ponto de vista, acontecer no Brasil. Ele aponta falhas em ambos como se isso acalentasse um pouco os conflitos que ocorrem em seu país, como se isso demonstrasse que não é só no oriente que conflitos ocorrem e isso pode, de certa forma, provar que não estão aqui para fugir de conflitos, já que todas as nações possuem questões conflituosas.

O participante demonstra que quando sua realidade se restringia à vida no Líbano, aquilo era o melhor para ele, era o que todos os adolescentes da idade dele queriam: fazer

parte de uma guerrilha. Esta era a identidade de adolescentes libaneses e isto era mais importante do que a vida escolar como ele cita anteriormente na entrevista. Entretanto, quando vem para o Brasil, outro jeito de viver lhe é apresentado, uma forma mais pacífica de ver o mundo e a vida, e ele passa a pensar como foi possível que ele fosse capaz de ter usado armas no Líbano. Esta citação também demonstra a fragmentação das identidades: somos de determinada forma em um determinado contexto, mas, se algo diferente é vivenciado, mudamos e costumamos à nossa identidade anterior mais conceitos e modos de agir de acordo com o que vivenciamos. Isto se trata da mosaiquisação citada por Woodward (2000) segundo a qual as representações simbólicas estão em constante processo de adaptar-se ao que já existe, acomodando-se junto ao que já está lá formando nossa identidade. Então percebe-se que o participante entende mas não aprova, houve um reposicionamento de sua identidade: um dia ele achou que a violência resolveria problemas; hoje ele percebe que ter vindo ao Brasil trouxe algo diferente para sua vida, outros interesses, negócios já que este participante possui loja em Ciudad del Este.

Outra questão sobre a identidade fragmentada (Sarup, 1996) se encontra na ideia de que o Brasil é um país democrático, mas daqui a 20 anos será melhor: provavelmente o participante viu outras realidades e percebe que aqui ainda há muito a ser feito para a democracia realmente se estabelecer como o regime que pregam suas diretrizes. Apesar de residir aqui, usufruir das vantagens que nosso país oferece, segundo seus parâmetros de comparação, ainda não se mostra o ideal para se viver democraticamente. Ele mesmo se coloca na posição de um ser humano que age de acordo com o grupo social onde está inserido: onde não jogam lixo nas ruas, ele também não joga; entretanto, se está vivendo num meio onde o lixo é jogado nas ruas, ele faz o mesmo. Este discurso demonstra, talvez, falta de segurança em sua identidade fragmentada, talvez este participante não sinta que sua atitude, se positiva e crítica, pode mudar o comportamento de outras pessoas que se encontram no mesmo círculo de convívio. Se somos seres produzidos por outros seres e estamos constantemente recriando nosso mundo social, também somos seres inteligentes capazes de raciocinar e abstrairmos o que realmente necessitamos de nossas fragmentações e, por que não o melhor, de nossas múltiplas identidades para criarmos nossa personalidade. Se aprendemos que jogar lixo nas ruas é errado nos Estados Unidos, podemos racionalizar que isso é errado no mundo todo, pelo menos para mim, esta pessoa que já internalizou uma prática melhor para o meio onde estamos vivendo em determinado tempo. Percebe-se que ele realmente não se identifica como brasileiro, mas sim constrói uma realidade sobre o brasileiro, talvez uma realidade que apreendeu na mídia, que apreendeu da visão dos próprios

brasileiros mas que, na verdade sabemos, nem todos os brasileiros seguem este estereótipo: nem todos os brasileiros jogam lixo na rua. Os estereótipos dos brasileiros: gostar de futebol, gostar de samba, tomar caipirinha, comer feijoada, ou jogar lixo na rua não são inerentes a todos os brasileiros, com certeza.

O participante 8 também demonstra uma opinião que é compartilhada por grande número de cidadãos brasileiros, principalmente porque a mídia divulga com muita frequência: coitados dos meninos nos morros do Rio de Janeiro, sofrem uma lavagem cerebral e, armados, começam a matar e morrer por drogas, armamento e violência. Novamente aqui sabemos que nem todos os meninos que moram nos morros do Rio de Janeiro estão envolvidos com drogas ou armamento ilícito. Quando estas informações são apresentadas na mídia, elas são banalizadas de uma forma que parece não haver exceção para o problema, como se todos os meninos estivessem perdidos, como se nenhum deles estudasse ou trabalhasse, como se todos estivessem com armas nas mãos, usando e comercializando drogas. O próprio entrevistado afirmou usar arma enquanto adolescente no Líbano, mas aqui, no Brasil, compartilha a mesma opinião de quase 100% dos brasileiros: algo precisa ser feito para salvar os meninos dos morros do Rio de Janeiro, ou seja, o mesmo desejo apresentado pelo cidadão brasileiro em geral para melhorar a sua nação e a qualidade de vida dos seus cidadãos é apresentada pelo participante 8. A representação que ele construiu sobre a situação nos morros do Rio de Janeiro é a mesma representação que a maioria dos brasileiros construiu a partir do que a mídia nos apresenta quase que cotidianamente através da televisão, dos jornais, das revistas, da internet.

Excerto 3: participante 4

Sou três em um: 1º. Libanês porque nasci no Líbano, os amigos que fiz lá nunca vou esquecer; 2º. Sou paraguaio porque vivo e como do Paraguai. Gostamos do lugar onde ganhamos o primeiro pedaço de pão; 3º. sou brasileiro porque ganhei a nacionalidade da minha mãe.

Os traços da identidade fragmentada ou complexa do quarto participante são nítidos neste excerto. Cada identidade nacional que ele possui oferece suas vantagens e desvantagens. Este posicionamento reforça o que Sarup (1996) diz sobre a identidade nacional ser uma forma de autoestima, de autodefinição de si mesmo, de realização pessoal. Ele sabe exatamente quem ser de acordo com o lugar e com a situação. Ele se considera 3 em 1 porque

se movimenta de uma para outra diariamente, e, conseqüentemente, tem a bagagem de cada uma delas no que diz respeito à cultura até então adquiridas de cada uma delas.

Muito provavelmente em questões que envolvam sua integridade física e segurança, ele apelará para o que lhe for mais vantajoso, ou seja, se sua situação não estiver legalizada em algum dos dois países, ele evitará ao máximo qualquer tipo de situação que possa lhe causar problemas com a migração.

A representação de identidade nacional (Sarup, 1996) que o participante 4 constrói aqui envolve o seu bem estar, ou seja, fazer uso da cultura que tem de uma das identidades para visitar a família e os amigos no país de origem; fazer uso de outra para negociar, tratar com clientes, comprar e vender no Paraguai; e, devido às facilidades, com o dinheiro que ganha no Paraguai, fazer uso da cultura adquirida no Brasil para morar, comer, utilizar serviços de saúde numa cidade que, apesar de todos os problemas sociais e econômicos, apresenta qualidade de vida melhor do que onde nasceu e do que onde trabalha.

Sarup (1996) representa bem a situação deste participante e sua identidade fragmentada: de acordo com a necessidade, ele mudou de espaço e, com o tempo, foi adquirindo aspectos de cada lugar pelo qual passou, como, por exemplo, a língua, o modo de falar, o modo de se vestir, o modo de se comportar, o que comer. Ainda que ele seja uma pessoa com sua individualidade, ele possui uma identidade coletiva pois veio de um país árabe, vive no Brasil e faz uso de todas as facilidades aqui, como ir ao médico, ir ao mercado, sair para lazer e trabalha no Paraguai, onde passa a maior parte das horas do dia, negociando com pessoas vindas de muitos lugares do mundo.

Excerto 4: participante 4

Foz é para gastar o dinheiro. Se entra em um hospital, vai pagar. Paga luz muito mais cara do que pagaria no Paraguai. As pessoas sempre querem cobrar mais porque sou árabe. Foz é bom para viver mas paga-se muito caro. Mas no Paraguai o medicamento, por exemplo, não é bom. No Paraguai também há lugares bons, mas no Brasil é melhor...

O participante 4, que possui negócios no Paraguai, como muitos outros árabes que residem na região Oeste do Paraná, possui condição financeira abastada, o que o coloca numa posição de pessoas com poder aquisitivo elevado fazendo com que eles próprios (os árabes) construam uma representação sobre sua identidade que os leva a pensar que todos querem tirar vantagem deles por concluírem que são ricos.

A construção de identidades nacionais que este participante faz é de que no Brasil o trabalho demora mais para se ter uma boa situação financeira enquanto que no Paraguai isso acontece mais rapidamente. Já, para utilizar este dinheiro para viver bem, apesar de ser caro, o Brasil apresenta melhores condições para o bem estar, por exemplo, o sistema de saúde no Brasil é mais confiável para este participante do que o Paraguai. Ele demonstra ter uma representação interdependente da sua identidade nacional: já que conhece e pode escolher o que mais lhe favorece em uma nacionalidade e na outra, por que não?

De qualquer forma, o sentido de bem estar, de autoestima, de autodefinição de si mesmo visto em Sarup (1996) para definir identidade nacional, está presente na fala deste participante pois, para alcançar o seu bem estar, ele trabalha onde se ganha melhor – na sua concepção - e gasta o que ganha onde as coisas são melhores – também na sua construção de realidade social.

Excerto 5: participante 1

Os árabes que estão aqui basicamente descendem de antepassados que vieram de dois lugares do Líbano: Balul e Lalah. Meu avô veio para o Brasil em 1892, aportando em Santos, São Paulo. Ele volta ao Líbano depois de conseguir dinheiro para libertar dois irmãos presos pelo exército turco. Em 1899, um destes irmãos vai para o Canadá e o outro também vai para lá um pouco mais tarde, em 1901. Primos do meu avô vão para Buenos Aires por ser a cidade mais moderna da América do Sul naquela época. Meu pai veio para o Brasil em 1950 vindo da região de Balul, sem saber nenhuma palavra em português. Já minha mãe é da região de Lalah. Eu vim para nosso país em 1960, com 22 anos, já havendo cursado o ensino fundamental e médio no Líbano e o curso universitário nos Estados Unidos, em engenharia eletrônica, iniciado em 1955.

Aqui o participante 1 fala de seus antepassados chegando ao Brasil, fazendo um retrospecto de seus familiares se espalhando pelo mundo. Percebemos que, de acordo com o momento histórico, a questão de nação se diferencia para os próprios membros de uma mesma família: o avô não possuía boa qualidade de vida no Líbano, então vem ao Brasil para tentar encontrar uma forma de obter renda e obter qualidade de vida. Logo que consegue o dinheiro necessário para voltar à Pátria e pagar pela absolvição dos irmãos, volta e resolve a questão familiar. Os irmãos e outros familiares do avô também deixam o Líbano e procuram outro lugar para estabelecer família, negócios e uma nova nação, já que formam suas comunidades unidos pela cultura do país de origem, mas sem deixar de interagir e conviver em paz com a cultura local. Ele mesmo apresenta uma bagagem cultural muito rica quando chega ao Brasil,

tendo estudado no Líbano, que, como citarei a seguir, tem uma educação considerada muito rígida e que apresenta resultados surpreendentes, e também nos Estados Unidos.

O participante 1 demonstra o ir e vir de seus antepassados pelo mundo. Uma das questões que observei durante a entrevista com este participante é que ele é extremamente formal, se expressa muito bem e é extremamente educado. Já participou da vida política da região Oeste do Paraná e demonstra ser uma pessoa bem informada. Demonstrou certa nostalgia falando deste ir e vir de seus antepassados dando a impressão de que este processo foi um tanto quanto sofrido.

Novamente aqui verifica-se a presença do que Sarup (1996) fala sobre a identidade nacional estar ligada ao bem estar porque, para que os familiares do participante 1 alcançassem o seu bem estar, eles vem para o Brasil para trabalhar onde se ganha melhor – na sua concepção.

Excerto 6: participante 2

... no Líbano saem com bandeira brasileira em época de copa do mundo de futebol. Mandam bandeiras brasileiras e outros acessórios brasileiros do Brasil para o Líbano.

O participante 2 demonstra aqui sua representação de identidade nacional mostrando como os árabes se apropriam das representações que vem da representação apresentada para o mundo como sendo a imagem do Brasil e do brasileiro: Brasil, o país do futebol. Novamente vale citar que se trata apenas de um estereótipo, porque muitos brasileiros não gostam de futebol. Mas, para um número muito grande de pessoas, o futebol é uma forma de auto-realização pessoal, oferece bem estar aos que são admiradores deste esporte, os reúne em grupos com seus afins e eles tem juntos momentos de alegria e partilham também os momentos de tristeza. Então, o futebol que é muito famoso no Brasil, é uma forma de manter a unidade em determinados grupos nacionais. Provavelmente, se o Líbano possuísse um time de futebol participando da copa do mundo, os árabes não carregariam a bandeira brasileira nas mãos lá. Isso demonstra que as pessoas precisam de diversão, e, se seu país não consegue lhes dar esta diversão, um suposto símbolo nacional de outro país, que mantém viva a representação de que é o melhor país do mundo neste esporte, serve para acalmar os ânimos e proporcionar lazer.

Assim, a construção de identidade fragmentada/complexa que este participante apresenta é nítida: sua identidade e, de acordo com sua fala, a identidade de vários árabes se

molda num processo interativo com outras pessoas, de acordo com Sarup (1996), ou seja, vários árabes torcem pela seleção brasileira de futebol, isso os deixa felizes e os reúne transformando os em um grupo a cada dia mais unido.

Excerto 7: participante 2

Aqui é melhor, há mais liberdade. Lá [Líbano] a democracia é muito torta. Quando fui para o Líbano em 1973, me seguraram na aduana, mas, quando viram o símbolo do Brasil, fizeram um sinal para que eu aproximasse, fui bem tratado, até fizeram café e disseram que no Brasil dá para se viver. Todos gostam do Brasil.

A representação de identidade nacional que o participante 2 faz aqui é de que, apesar de morar no Brasil, de gostar muito daqui, sente necessidade de voltar ao Líbano, de passar um tempo lá para renovar, relembrar, reviver a cultura no seu país de origem. Então verifica-se que, apesar das vantagens que o Brasil apresenta, a volta ao Líbano representa que sua origem será sempre mais forte na sua representação de identidade nacional e ele também demonstra que faz uso de alguns artifícios da sua identidade brasileira para obter vantagens pessoais, ou seja, “sou libanês, mas graças ao Brasil, não tenho problemas para ir e vir”.

A identidade fragmentada (Sarup, 1996) está presente aqui também na fala do participante 2: ele sente a necessidade de visitar sua pátria mãe mas ser um estrangeiro morando no Brasil é vantajoso em determinadas situações. Então, ele sente orgulho disso, como qualquer pessoa sentiria, nascida no Brasil, ou apenas tendo um registro nacional brasileiro para estrangeiros.

Excerto 8: participante 3

Se não é no Líbano, em outros países árabes somos muito mais estrangeiros do que aqui no Brasil.

A participante 3 demonstra que o ir e vir dos árabes é realmente comum, mas, talvez por estar falando a uma brasileira, o Brasil é o segundo lugar no mundo onde se sente em casa. A representação de identidade nacional (Sarup, 1996) que ela faz é de que é libanesa em primeiro lugar, mas que o Brasil tem um lugar especial na vida dela pois aqui as pessoas a tratam melhor do que em outros países árabes. Na sua fala citada acima, questões como religião e política são provavelmente gritantes para uma libanesa se sentir mais estrangeira em outros países árabes do que no Brasil.

Aqui vale citar Thomson (2002) quando este menciona que muitos imigrantes lutam contra os rótulos de identificação em termos de local de origem. A participante 3 não se sente “tão” estrangeira aqui no Brasil como se sente em outros países. Há uma questão inserida nesta afirmação que trata de considerar o Brasil a sua nação tanto quanto o país de origem, a sensação de sentir-se em casa aqui.

Excerto 9: participante 3

Quando viajamos ao Líbano, no retorno ao Brasil, é muito bom, sensação de estar em casa.

Novamente aqui a participante 3 demonstra segurança e alívio quando fala do Brasil. Esta sua representação sobre identidade nacional (Sarup, 1996) pode estar ligada ao fato de estar falando a uma brasileira, volto a mencionar. Mas, apesar deste sentimento, há esta volta ao Líbano, ou seja, morar no Brasil apresenta inúmeras vantagens, mas o Líbano é a primeira casa, é a primeira identidade, é onde nasceu, não tem como esquecer.

Este ir e vir de uma identidade nacional para a outra, de haver fatores que os fazem voltar ao Líbano, que os fazem reunir-se lá e fatores que os trazem de volta ao Brasil e os fazem reunir-se aqui também comprova o que Hall (1997) e Sarup (1996) apontam sobre identidade fragmentada/complexa: as pessoas se posicionam e se reposicionam o tempo todo, muitas vezes os reposicionamentos acabam sendo contraditórios, mas, de acordo com o momento, a posição assumida foi a que se colocou como a mais acertada.

Excerto 10: participante 8

...estou num país onde você se sente mais ser humano. Aqui a pátria é uma coisa, a religião é outra.

O participante 8 apresenta uma representação de identidade nacional (Sarup, 1996) baseada na apropriação feita através da mídia: o Brasil respeita os direitos humanos, não estamos em guerra, não utilizamos mais de punição e castigo corporal para tratar as pessoas aqui, não tratamos as pessoas com preconceitos: caso se tenha conhecimento disso, há que se denunciar. Também convivemos bem com todas as pessoas, independentemente do credo religioso de cada uma delas. Novamente há vantagens em se morar no Brasil: não há a necessidade de se preocupar tanto em expor as ideias e os desejos pessoais por aqui, apesar de

costumes e atitudes praticados aqui que sei, por experiência própria, são consideradas impróprias ou de alguma forma, chocam os árabes e vão contra seus preceitos morais e religiosos.

Entretanto, apesar dos brasileiros discernirem entre religião e política, uma das características dos árabes é a união pela identidade nacional através da religião, ou seja, uma das formas de serem vistos como estrangeiros aqui é a presença das mesquitas nas quais se reúnem e que é um símbolo da união do grupo.

Excerto 11: participante 7

O Brasil é um paraíso, mas não sabem o privilégio que temos aqui.

Voltando a citar Sarup (1996) que diz que o sentido de nação é flutuante, que muda de tempos em tempos, verificamos que para a participante 9 os brasileiros ainda não perceberam o quão bom é viver no Brasil, o quão necessário é cuidar do que temos aqui. A representação que ela faz do povo brasileiro é de um povo que não tem parâmetros para julgar as vantagens de se morar no Brasil e valorizar mais este país tão imenso e rico. Entretanto, a participante pode construir esta representação sobre sua identidade nacional (Sarup, 1996) como todos os outros membros da comunidade árabe entrevistados para este trabalho o fizeram, ao falarem do Brasil para brasileiros, como uma forma de ser um grupo aceito e bem visto pela comunidade em geral.

Volto a citar Sarup (1996) aqui quando ele afirma que a identidade não é apreendida no abstrato, os discursos sociais que a formam são localizados no tempo e no espaço. O discurso social no caso do excerto acima está naquele que se ouve na mídia cotidianamente: o Brasil é enorme, é riquíssimo em belezas naturais, mas o povo é inconsciente, não protege o meio ambiente, o que sabemos não ser verdadeiro porque existem muitos cidadãos brasileiros engajados com questões ambientais e de preservação do meio.

Excerto 12: participante 7

Há europeus que se acham superiores aos brasileiros. Quando os europeus vem para cá, se espantam porque somos muito meigos.

Aqui a participante 7 fala da representação (Hall, 1997) que ela acredita que os europeus tem sobre os brasileiros: a ideia que tem de que vivemos na mata, que somos bichos do mato, que não temos educação acadêmica. Isso tudo é uma visão extremamente minimalista de um país tão grande quanto o Brasil. Entretanto, o mais interessante na fala da participante 7 é que a representação dela mesma nesta citação é de que ela é brasileira e é meiga. A identidade nacional (Sarup, 1996) que ela assume aqui é de que ser brasileira a faz sentir-se realizada, sua autoestima está alta em colocar-se desta forma.

Excerto 13: participante 11

É muito difícil pensar na linguagem mãe e traduzir para a linguagem local. Se traduz o que está escutando para o árabe, dá problema. No português um cara esperto é um macaco velho. Se eu traduzo, talvez eu mate você. Se você traduz em árabe é uma ofensa. Você é cavalo é bom em árabe, em português é ruim. Para uma menina bonita falamos que ela tem olho de vaca ou olho de veado. Para os brasileiros não dá. Para nos adaptarmos não dá para pensar na língua árabe e traduzir. E nem ouvir no português e pensar no árabe. Temos que pensar na língua que estamos falando.

O participante 11 ilustra bem o que é a língua híbrida (Santos, 2004) no excerto acima citado, pois ele está justamente colocado neste terceiro espaço: não pode fazer uso da L1 porque não será entendido, se usar o pouco que sabe da L2 pode incorrer em “erro” que venha a ser negativo para a situação em questão. Então ele chega à conclusão que a tradução de uma língua para a outra não funciona e conclui que há necessidade de se pensar na língua que está sendo utilizada no momento da fala.

Percebe-se que o entrevistado avança em direção à língua que está apreendendo, no caso a língua portuguesa, e também faz recuos em direção à língua mãe, no caso o árabe, enquanto está adaptando ao português falado no Brasil e às diferenças pertinentes à aprendizagem de qualquer língua que podem levar a graves confusões e até mesmo a questões que envolvam discussão com consequências maléficas que podem vir a ferir os sentimentos dos usuários de ambas as línguas.

O participante 11 também demonstra a construção de sua identidade nacional (Sarup, 1996) através da língua: na língua árabe, determinadas palavras seriam intoleradas e ofensivas e no português do Brasil não o são. No Líbano, algumas combinações de palavras do português podem levar a atos de violência, já aqui não. Assim, este participante já aprendeu a transitar de uma língua para a outra tomando cuidado para não violar o que pode ser sensível para o outro. O pensar no outro é um ponto interessante da identidade deste participante, ainda

que talvez o faça para evitar transtornos para si próprio. Nesta sua fala, o participante 11 está apontando para o “eu” árabe e o a sua representação que ele tem do “brasileiro”.

E ele também relembra uma situação que ocorreu quando morou em Formosa do Oeste, no interior do Paraná, logo que chegou ao Brasil, ainda não falava português e foi trabalhar na loja de um primo:

Excerto 14: participante 11

Num dia que meu primo não estava presente, o melhor cliente, do sítio, seu Antonio, que comprava muito, comprava grande quantidade, veio até a loja. Avisaram que era o melhor cliente. Veio da roça, todo sujo. Comprou e falou que amanhã passava pegar. No outro dia estava de terno. Eu queria elogiar-lo, que estava bonito. Falei você tá lisinho. Seu Antonio foi embora porque achou que eu estava tirando sarro porque ele não tinha dinheiro para pagar a compra. Ai eu e meu primo tivemos que ir no sítio falar com ele. E logo que tentei convencê-los, ele percebeu que era verdade porque eu não falava quase nada em português.

Neste excerto ele demonstra que tentou utilizar o pouco que sabia da língua portuguesa mas que acabou não obtendo sucesso devido a um sentido diferente que a palavra ‘lisinho’ tinha para seu Antonio. Para o participante, o sentido de ‘lisinho’ era somente ‘barbeado’. Já para o seu Antonio ‘lisinho’ pareceu se tratar de ‘falta de dinheiro’, o que levou o seu Antonio a se sentir humilhado, chegando a abandonar o estabelecimento sem levar a mercadoria e ficar magoado com tal afirmação, enquanto que o participante 11 só queria ter sido gentil com seu Antonio. Entretanto, logo que seu Antonio ouviu o participante 11 tentando se desculpar, percebe que tudo realmente não passou de um mal entendido relacionado a diferentes níveis de compreensão de uma língua.

Algumas situações nem sempre acabam como esperado: às vezes as pessoas querem agradar e acabam magoando outras, isto porque a linguagem não é transparente nem neutra e também porque os conflitos fazem parte das interações. Outras questões podem estar envolvidas neste contexto, como certo receio ao comunicar-se ou interagir com pessoas que vieram de outros países.

Neste excerto percebemos também a questão da construção da identidade nacional (Sarup, 1996) visto que uma das pessoas envolvidas no incidente indiretamente, analisou a situação e percebeu tratar-se de um mal entendido relacionado à língua, sem questões pessoais envolvidas. Para que a autoestima do cliente voltasse a ficar elevada, ele teve a sensibilidade de agir e decidiu pedir perdão para não perder o cliente e não ser taxado de deseducado e

desagradável no país onde estão tentando se estabelecer e, quem sabe, passar despercebidos como sendo estrangeiros.

Outra situação interessante que o participante 11 conta é a seguinte:

Excerto 15: participante 11

Eu assistia a um programa chamado gigolô e achei que era um homem que conseguia conquistar as meninas. Chamei um rapaz amigo de gigolô, ele não gostou mas explicou o que era e avisou que eu não podia falar sem conhecer. Eu acho que isso me bloqueou um pouco para falar.

Novamente temos uma situação de mal entendido relacionado a diferentes níveis de entendimento de uma língua: a partir do que assistiu na televisão, formulou um conceito sobre a palavra 'gigolô', mas quando tentou aplicar pensando que estava utilizando a palavra de forma correta, teve sorte de estar tratando com um amigo porque poderia ter se envolvido em uma situação muito desconcertante novamente, que poderia ter acabado de forma inesperada e até mesmo violenta.

Muitas vezes, o próprio falante da língua portuguesa pensa nas “novas” palavras e expressões que vão surgindo e “tenta” para ver se acerta no seu uso. Para as pessoas que veem de outros países e que ainda não dominam com relativo sucesso a nova língua é ainda mais difícil. Reitero que, nos avanços em direção à L2, no caso a língua portuguesa, quando o falante se encontra no terceiro espaço desse processo ou língua híbrida (Santos, 2004), é normal que situações um tanto quanto indelicadas ocorram que podem ser resolvidas através do bom senso dos envolvidos na questão.

O participante 11 demonstra gostar muito de atentar para detalhes da língua, de sua tradução, de não traduzir ao pé da letra. Ele gosta de usar expressões locais das regiões onde morou e mostrar as diferenças com a língua árabe. Falou também:

Excerto 16: participante 11

Em árabe chamar de cachorro é ofensa das grandes. A cabeça sem querer traduz para o árabe. Não é bom.

Aqui o participante 11 salienta novamente a ideia de que traduzir de uma língua para outra ao pé da letra não é positivo. O mais interessante é que, pelos excertos acima citados,

ele demonstra que passou por situações constrangedoras até conseguir ter isso claro em sua cabeça.

Este excerto também comprova que é normal nos ampararmos na língua mãe quando não temos conhecimento suficiente da língua em uso, ou seja, quando estamos no terceiro espaço ou língua híbrida (Santos, 2004), pois o falante está no espaço “entre”, produzindo avanços para apreender a língua alvo, contudo realizando, também, recuos em direção à língua mãe, para haver confiança para prosseguir. A comparação com a língua mãe num caso assim, tem como objetivo realizar a comunicação a contento, evitando lacunas, ainda que isso possa levar a um mal entendido.

Também aqui percebe-se a construção da identidade nacional (Sarup, 1996): não pensar em árabe quando falar o português para não se ofender e ser cada dia mais parte da comunidade onde está inserido no novo país onde se fixou.

Diante do que Hall (1997) apresenta sobre identidade fragmentada, do sujeito composto não de uma, mas de várias identidades, por vezes contraditórias, percebe-se que os entrevistados são compostos de várias identidades, em algum ponto às vezes não resolvidas talvez porque ainda não houve apropriação de uma porcentagem suficiente do português para que se sintam a vontade de usar a língua sem causar danos ao relacionamento interpessoal com os brasileiros. Mas o posicionamento de todos parece ser o mesmo, não agredir e não magoar os brasileiros porque os aceitamos aqui e porque eles próprios querem ser aceitos aqui sem serem percebidos como estrangeiros. Talvez estes entrevistados tentem representar a si mesmos como pessoas boas, receptivas e gentis, com o intuito de não serem vistos como o estrangeiro que deve ser explorado, principalmente financeiramente.

Com relação à identidade nacional (Sarup, 1996), percebemos que esta é uma forma de expressar um modo de vida porque é uma forma de autoestima, de autodefinição de si mesmo, de realização pessoal e, quando os entrevistados árabes se colocam como brasileiros, eles estão se sentindo bem nas situações que os levaram a se posicionarem como tal, seja por vantagens, por amor a um esporte, por representações do povo brasileiro apresentadas pela mídia.

A língua híbrida de Santos (2004), que trata do terceiro espaço ou espaço “entre”, respeita as posições atingidas pelo indivíduo no seu deslocamento em direção à língua alvo, levando em conta os recuos que o aprendiz faz em direção à língua materna, apareceu na fala de vários dos entrevistados que mostraram situações nas quais o posicionamento neste terceiro espaço pode levar a situações desagradáveis, porque a linguagem não é transparente e nem neutra e porque os conflitos fazem parte das interações.

O próximo capítulo tratará de fronteira e cultura, dois conceitos também importantíssimos para o desenvolvimento deste trabalho, e também dará continuidade à análise de excertos dos participantes.

CAPÍTULO 3

3. FRONTEIRAS E CULTURA

Este capítulo também apresentará conceitos que serão necessários para a continuação da análise dos dados gerados nesta pesquisa: fronteira e cultura, sempre lembrando da perspectiva interdisciplinar necessária para que tal análise seja mais justa e ampla. Algumas das áreas e autores que serão apresentados a seguir aparecerem no corpo do texto para subsidiar a análise dos dados de forma interdisciplinar: os estudos literários (Rushdie, 2007), com a sociologia (Sarup, 1996), a história e a geografia (Vanderlinde, 2009), a linguística aplicada (Cox e Assis-Peterson, 2007), a sociologia (Chatterjee, 1992).

Estes conceitos também se apresentaram como essenciais para a realização deste trabalho porque, para que as representações de identidades nacionais pelos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná sejam por mim expostas, os conceitos que envolvem estas representações e que se alinham com a perspectiva interdisciplinar do sentido de fronteira e nação são imprescindíveis para o andamento da pesquisa.

Como os participantes do trabalho foram entrevistados entre 2010 e 2011, e por viverem neste mundo pós-moderno onde o fenômeno da globalização está presente em nosso cotidiano, a ideia de transpor fronteiras se torna imprescindível. Nosso próprio nascimento demonstra a primeira fronteira que transpomos. Quando emergimos do líquido amniótico, do universo líquido do útero, descobrimos que podemos respirar e deixamos para trás uma espécie de mundo aquático para nos tornarmos parte de um mundo de terra e ar. Este é o protótipo de nossas próprias travessias literais, morais e metafóricas. Em nossa natureza mais profunda, somos seres que atravessam fronteiras (Rushdie, 2007). Volto então a salientar que o bilinguismo, em se tratando até mesmo de um bilinguismo que ocorra dentro de uma mesma língua, é uma ferramenta que auxilia na transposição das fronteiras deste cotidiano globalizado.

Sarup (1996) afirma que a fronteira não só fecha uma nação em si mesma, mas também imediatamente abre-a para outras nações. Todas as fronteiras, incluindo fronteiras das nações são ao mesmo tempo barreiras e lugares de comunicação e troca. Ainda cita Bennington (1990) que declara que fronteiras são lugares de separação e articulação no sentido de junções, são cruzadas e transgredidas. Continua falando que a fronteira é sempre

ambivalente: às vezes é vista como uma parte inerente do que está dentro; às vezes é vista como parte da selvageria caótica do que está fora.

Vanderlinde (2009) lembra que há pessoas que afirmam que vivemos em um mundo sem fronteiras e ele questiona tal afirmação. Utiliza Luis Fernando Veríssimo (1996) quando este fala que no tempo da chamada guerra fria, havia fronteiras ideológicas que atravessavam países e continentes. Na América Latina, a política da contra-insurgência americana patrocinou nossos governos militares, treinou torturadores e zelou pelas nossas seguranças nacionais para supostamente defender nossa fronteira ideológica. Se não houvesse a possibilidade de visitar um país comunista, nunca se cruzava a fronteira ideológica. Quando a guerra fria acalmou, as fronteiras ideológicas começaram a cair, e generais foram perdendo seu poder, mas as fronteiras econômicas começaram a aparecer. Estas novas fronteiras separam bairros, dividem ruas, são fluidas e ondulantes e cruzamos estas fronteiras todos os dias.

Mais de uma vez por dia você passa por floridas, suíças, bangladeshes, algumas bolívias... E, em cada sinaleiro de rua em que pára, está na Somália. É muito difícil defender fronteiras assim (VANDERLINDE, 2009, p. 25).

Segundo este autor, o que se coloca hoje em dia é como cada um pode defender seu perímetro pessoal contra a circundante miséria impaciente e predadora. Ele cita as chacinas, as condições subumanas de cadeias, onde tudo é permitido porque não se está apenas mantendo a ordem, está se defendendo uma pátria ameaçada, a pátria do privilégio e da insensibilidade social. Sempre surgem várias ideias sobre a palavra fronteira: natural e artificial; marítima e terrestre; ocupadas e inocupadas; de tensão; aérea e espacial; externa e interna; vivas e mortas; antecedentes, subsequentes, superimpostas e consequentes; físicas, geométricas, antropológicas e complexas; agrícola; política; econômica; cultural; étnica; linguística; além de tantas outras. Para conhecer e perceber a complexidade da fronteira é necessário vê-la de diferentes ângulos: distância, obstáculo – como a travessia da ponte entre a região Oeste do Paraná e Ciudad del Leste. No caso do Lago de Itaipu, a fronteira-obstáculo se diluiu, transformou-se em fronteira de tensão e trouxe medo para quem morava na antiga fronteira. Enfim, fronteira é aquilo que cada um representa, criado por aquele que a transpõe diariamente, esporadicamente ou nunca, refletindo na, e sobre a fronteira em consideração um espaço privilegiado onde se dá de encontro com o diferente, mas onde também se estabelecem laços de solidariedade, da afirmação e de negação de identidades, da (re)elaboração de representações, dos conflitos e das conquistas materiais.

E também sobre nação, Renan (*apud* Poutignat, 1998) diz que os laços biológicos são sobrepostos pelos laços intelectuais na formação de nações, ou seja, fundamentos atribuídos ou herdados que são impostos ao homem são substituídos por uma busca voluntarista de adesão que faz com que a nação se torne um rol de escolhas a serem feitas cotidianamente. Critérios subjetivos como o desejo, a vontade e o consentimento acabam sendo mais fortes do que critérios objetivos como a etnografia, a geografia e a língua, na formação de uma nação. O que inspira os seres humanos a viverem conjuntamente formando uma nação não é o interesse individual, mas sim um sentimento no qual se incluem o sacrifício, o luto e o sofrimento do passado cuja memória se propaga pelo culto aos ancestrais, pela lembrança dos grandes homens e suas ações heróicas. Mas este passado não deve ser confundido com a realidade histórica que formou uma nação, pois não se pode esquecer do erro histórico, ou seja, aspectos que envolveram violência e arbitrariedade são muitas vezes forçados a serem esquecidos da memória fundadora de uma nação.

Quando fala-se em fronteiras, imediatamente pensa-se em estrangeiros. Sarup (1996) diz que com o estabelecimento de nações-estado, o estrangeiro é aquele que não pertence ao estado no qual nós estamos, aquele que não tem a mesma nacionalidade. Hoje em dia, legalmente, um estrangeiro é aquele que não é cidadão do país no qual ele reside. Além disso, não podemos deixar de citar outros problemas pelos quais passam estrangeiros morando em um país que não o seu de origem: língua, nostalgia, perda, busca pela identidade. O autor também sugere que identidade é uma construção, a consequência de um processo de interação entre pessoas, instituições e práticas e que porque o comportamento humano é tão variável, grupos mantem fronteiras para limitar o tipo de comportamento dentro de um território cultural definido.

Retomando aqui a questão da identidade fragmentada e formada por representações que fazemos dos fatos a partir de práticas de significação e de sistemas simbólicos que dão forma aos significados, e se há necessidade de analisarmos a relação entre cultura e significado para termos subsídios para analisarmos a relação da posição do sujeito inserido em diferentes contextos que vão do global ao local, há necessidade de definirmos cultura e o conceito que se coloca adequado para as discussões aqui apresentadas é o proposto por Cox e Assis-Peterson (2007). As autoras apresentam seis conceitos de cultura: (1) cultura como algo destacado da natureza e transmitido através das gerações, ou seja, não nascemos com a cultura, mas a adquirimos convivendo com familiares e amigos; (2) cultura como uma visão cognitiva, como conhecimento de mundo – é uma organização de coisas, pessoas, comportamentos ou emoções; (3) cultura como um sistema de signos, produto de interações

humanas, pública, produzida pelos homens e disponível à interpretação dos mesmos; 4) cultura como sistema de mediação, ou seja, a interação humana com o ambiente físico ou social é mediada pelo uso de instrumentos (objetos materiais e/ou objetos idealizados ou símbolos) e artefatos produzidos pelo trabalho humano para representar e lidar com o mundo; (5) cultura como um sistema de práticas sendo que o sujeito existe culturalmente e funciona como um participante em atividades que são pressupostas e reproduzidas pelas suas ações individuais sem serem totalmente deterministas. Neste caso, há uma relação entre conhecimento e ação-no-mundo, condições passadas e presentes; (6) cultura como sistema de participação na qual toda a ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, é inerentemente social, coletiva e participativa. Estes seis conceitos, segundo as autoras, nomeiam a existência de grupos culturais diversos, mas silenciam com relação às contaminações e seu permanente estado de fluxo. Assim sendo, as autoras propõem o termo transculturalidade para melhor definir a realidade cultural do sujeito de identidade fragmentada. O prefixo *trans* com sentido de “movimento através de”, “movimento de ir e vir”, “movimento perpétuo”, “trânsito”, “circulação”, “troca”. Assim, transculturalidade nos remete à transição de uma cultura para outra, ou melhor, na leitura que Cox e Assis-Peterson (2007) fazem de Hall, quando este afirma que em transculturalidade não há perda ou assimilação cultural, mas negociação e mudança cultural. As pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam de uma cultura para outra, mas também nunca viveram ou viverão num continente culturalmente unificado (Cox e Assis-Peterson, 2007).

Para a análise dos registros gerados usarei o conceito de fronteira de Sarup (1996) quando este afirma que todas as fronteiras, incluindo fronteiras das nações, são ao mesmo tempo barreiras e lugares de comunicação e troca; Bennington (1990) que declara que fronteiras são lugares de separação e articulação no sentido de junções, são cruzadas e transgredidas e Vanderlinde (2009) que afirma que existem várias novas fronteiras nos dias de hoje e que estas fronteiras separam bairros, dividem ruas, são fluidas e ondulantes e cruzamos estas fronteiras todos os dias. Para cultura, o conceito que melhor se encaixa neste trabalho é o de transculturalidade de Cox e Assis-Peterson (2007) que afirmam não há perda ou assimilação cultural, mas negociação e mudança cultural.

3.1 FRONTEIRAS E CULTURA: “VIVER NA FRONTEIRA É CONVIVER COM VÁRIAS CULTURAS” (participante 8)

Aqui a análise dos dados gerados continua com a sustentação dos conceitos de fronteira (Sarup, 1996), de Bennington (1990) e de Vanderlinde (2009) e também do conceito de transculturalidade (Cox e Assis-Peterson, 2007). Todos os excertos que seguem foram retirados do diário de campo onde as entrevistas foram registradas. A numeração dos excertos começará do número 1 neste capítulo.

Excerto 1: participante 7

A migração é costume para os árabes. Sempre procuramos algo fora, melhor...

Neste ponto, a participante 7 tenta esclarecer o porquê da representação que ela faz dos próprios árabes estarem espalhados pelo Brasil e pelo mundo. Quando Sarup (1996) diz que as fronteiras das nações são barreiras, mas também lugares de comunicação e troca, percebemos que a participante 7 representa a si mesma e aos outros árabes assim: procurar algo que não está onde estão vivendo naquele momento e que lhes fará crescer como ser humano, e, provavelmente, trará benefícios melhores, inclusive financeiros, além dos culturais e de convívio humano. Esta é a representação que ela faz do povo árabe.

Excerto 2: participante 8

...tá no sangue para os árabes procurarem algo melhor. Falta democracia no Líbano. Você quer crescer e te limitam – então você sai de lá e pronto. Lá você não consegue usar sua capacidade, seu conhecimento. Por exemplo: se você vai importar café do Brasil para o Líbano. Alguém no Líbano é representante de café. Eles até deixam entrar o café mas deixam a carga no porto por vários meses até você desistir do seu negócio. Tudo está na mão de políticos. Está no sangue .

Nestes dois excertos, os participantes 7 e 8, que são um casal, apresentam duas razões que justificam os árabes estarem espalhados por todo o mundo, residindo em comunidades como a estudada em questão que se situa na região Oeste do Paraná: a primeira, apresentada pelo participante 7, diz respeito a seguir o costume de antepassados que sempre buscaram 'algo' fora do país de origem, e este 'algo' é com certeza melhor do que existe lá; a segunda, apresentada pelo participante 8, trata também de ser o costume dos libaneses cruzarem fronteiras desde muito tempo, sendo que os antepassados começaram esta vida de transpor fronteiras e isso continua até os dias de hoje. Contudo, o participante 8 também justifica esta migração com a falta de liberdade para usar seu conhecimento no Líbano e expõe também

uma questão de monopólio econômico por pessoas com mais posses e que fazem parte da elite política do país demonstrando com o exemplo do café armazenado por tanto tempo nos portos que acaba se perdendo e dando prejuízo a quem tenta vencer esta barreira econômica. Isso comprova o que Bennington (1990) diz sobre fronteiras serem lugares de separação e articulação no sentido de junções, porque os árabes separam-se de seus afins e fazem novas alianças em outros países com o intuito de melhorar a situação financeira. Aqui a transculturalidade (Cox e Assis-Peterson,2007) começa a acontecer: não há perda ou assimilação cultural, mas sim uma negociação, sem que os vínculos com a cultura materna sejam desfeitos.

Estas passagens comprovam que fronteira entre nações não só é o imaginário que fecha uma nação em si mesma (Sarup, 1996), mas também imediatamente abre-a para outras nações, às vezes tornando estas outras nações mais atrativas que a própria pátria mãe. Todas as fronteiras, incluindo fronteiras das nações são ao mesmo tempo barreiras e lugares de comunicação e troca. Ou seja, para muitos o limite da nação é o que tem no momento e aquilo é o mais importante e deve ser defendido, mas, quem sabe se houver a possibilidade de ir além desta fronteira, a abertura desta para outras nações traga vantagens a uma determinada nação que esteja fechada em si.

O participante 8 aponta para um motivo bem forte que justifica esta qualidade de “nômade” do povo árabe: a questão econômica. De acordo com sua fala sobre a economia cafeeira, demonstra que o poder econômico se deposita nas mãos de poucos e com poderes aquisitivos e políticos altos, não dando brechas para que as classes menos favorecidas consigam alcançar o mesmo patamar. A representação que o participante 8 faz do Líbano é de uma nação com conflitos.

Apesar da crítica quanto a esta questão econômica no Líbano, sabe-se que no Brasil a grande maioria dos árabes é negociante e vive financeiramente bem. Mesmo que seus negócios situem-se no Paraguai, eles empregam brasileiros, vendem também para brasileiros, enfim, o dinheiro que circula nas mãos destas pessoas vem do povo brasileiro e, se estão bem financeiramente, é graças aos brasileiros. Indo além, de certa forma, o monopólio que existe no Líbano, um país pequeno, não está sendo reproduzido aqui na fronteira?

Excerto 3: participante 9

⁵*...pela mesma razão que as pessoas de qualquer outra nação estão por todo o mundo, melhor qualidade de vida.*

O participante 9, que, no momento mora no Canadá, quando questionado sobre a razão pela qual os árabes estão espalhados por todo o mundo, justifica de uma forma bem direta: melhor qualidade de vida. Enquanto vivem no Líbano, precisam trabalhar pesado e ganhar pouco mesmo sendo pessoas academicamente instruídas. Aqui no Brasil, por exemplo, conseguem ganhar dinheiro, usando mais a habilidade que tem com os negócios, ou seja, ganham mais, trabalham mais com a mente com menos esforço físico e conseguem uma boa colocação social.

Voltando um pouco ao capítulo anterior, a representação de identidade que este participante constrói sobre si mesmo é de uma identidade de “cidadão do mundo”, conseqüentemente fragmentada/complexa (Sarup, 1996), conhecer o mundo todo, experienciar o mundo todo, viver em vários lugares para alcançar bem estar, melhor qualidade de vida, o que envolve melhor condição financeira para viver melhor. Além disso, ele faz uma aproximação dos libaneses com toda e qualquer nacionalidade do mundo, ele se compara a outras nacionalidades, ainda que seja fato que os árabes fazem isso com maior frequência e em maior número do que outras.

Então verifica-se aqui certa compatibilidade com o que o participante 8 apontou: as condições de vida para quem não faz parte da elite política e econômica não são boas, o que leva os árabes a buscarem melhores condições em outras partes do mundo, e, conseqüentemente, eles assimilam outras culturas e colaboram no enriquecimento das mesmas, o que se trata de transculturalidade (Cox e Assis-Peterson,2007) e o fator língua, componente principal de qualquer cultura, também começa a fazer parte do processo de apreensão da nova cultura, o que justifica que a maioria dos árabes nesta comunidade em questão consegue se comunicar, no mínimo, em duas línguas.

Excerto 4: participante 9

⁶*Português, inglês, árabe e espanhol.*

⁵ Texto original da entrevista que foi realizada em inglês: *for the same reason that people from any other nations are all over the world, better life quality.*

⁶ Tradução de parte da entrevista que foi originalmente feita em inglês: *Portuguese, English, Arabic and Spanish.*

O participante 9, nascido no Brasil, viveu por 11 anos no Líbano e hoje mora no Canadá, ou seja, de todos estes lugares pelos quais passou, adquiriu e ajudou no enriquecimento de aspectos culturais destes lugares, ou seja, transpor fronteiras de nações leva à interligação entre culturas, transculturalidade (Cox e Assis-Peterson,2007), na qual, se não houvesse esta transposição, esta aquisição de línguas não seria tão comum e nem tão facilitada.

Os árabes se representam como pessoas que aproveitam as chances que tem com relação à aquisição de novas línguas: aprendem com certa facilidade talvez por crescerem com mais de uma língua sendo ensinada nas escolas. Isso os ajuda muito quando viajam ou optam por morar em outros países.

O participante 9, também fala da questão de fronteira, migração, língua quando faz a afirmação do excerto abaixo.

Excerto 5: participante 9

⁷...o fato de que há libaneses em cada país do mundo faz-nos sempre voltar. Eu estou no Canadá agora e acredite ou não eu vejo libaneses todos os dias. Não há dia na minha vida em que eu não fale árabe com pessoas que não são da minha família. O que eu estou tentando dizer é que se você pergunta para um pessoa de um país com menos imigrantes ao redor do mundo, talvez eles darão respostas diferentes...

O participante 9 demonstra que a fronteira realmente é um local de comunicação e troca (Sarup, 1996), onde para alguns vale muito mais a pena transgredir a fronteira para conhecer o outro e deixar-se ser conhecido. Tudo torna-se mais fácil se há outras pessoas que falam a sua língua em todas as partes do mundo, isto parece dar mais segurança e conforto. Saber que para onde quer você vá encontrará compatriotas faz com que transgredir barreiras seja muito mais fácil, pois haverá sempre a possibilidade de ser bem acolhido em qualquer país do mundo, bem como haverá sempre a chance de se conhecer um novo lugar, mesmo não havendo necessidade de fixar residência, mas pelo simples prazer de conhecer o diferente,

⁷...the fact that there are Lebanese people in every country of the world makes us always go back there. I'm in Canada now and believe it or not I see Lebanese people every single day. There is no day in my life that I don't speak Arabic with people that aren't my family. What I'm trying to say is maybe if you ask a person from a country with less immigrants around the world, maybe they will give you different answers...

aprender com o outro, interagir, enfim viver transculturalmente. Entretanto, o que o participante 9 salienta no final de sua fala é que nem todo imigrante tem esta “vantagem” pelo mundo, já que não são todos os povos que se configuram como, digamos, nômades, como os árabes.

Novamente voltando ao capítulo anterior, o participante 9 representa sua identidade (Sarup, 1996) novamente como uma identidade de “cidadão do mundo”, ou seja, os árabes estão em todo o lugar, o tempo todo, estando aqui no Brasil, no Líbano ou no Canadá, eles sempre encontrarão pessoas que não são familiares mas que são árabes.

Excerto 6: participante 4

Foz é para gastar o dinheiro. Se entra em um hospital, vai pagar. Paga luz muito mais cara do que pagaria no Paraguai. As pessoas sempre querem cobrar mais porque sou árabe. Foz é bom para viver mas paga-se muito caro. Mas no Paraguai o medicamento, por exemplo, não é bom. No Paraguai também há lugares bons, mas no Brasil é melhor...

Este excerto está sendo citado novamente para demonstrar a questão de fronteira para o participante 4: ele cruza fronteiras estabelecidas entre países todos os dias, às vezes mais de uma vez por dia. Este trânsito faz com que ele vivencie as vantagens que ele tem em fazer esta transição: no Brasil, paga-se mais, mas certas coisas são melhores. O ir e vir deste árabe lhe proporciona experiência suficiente para cruzar a fronteira quando quer ganhar dinheiro e cruzar novamente para utilizar este dinheiro para seu bem estar. Encontramos em Vanderlinde (2009) quando este afirma que existem várias novas fronteiras nos dias de hoje e que estas fronteiras separam bairros, dividem ruas, são fluidas e ondulantes e cruzamos estas fronteiras todos os dias, a questão da fronteira para este entrevistado: entre as várias fronteiras que ele provavelmente cruza todos os dias, está a fronteira entre dois países, ou seja, todos cruzamos fronteiras diariamente.

Excerto 7: participante 4

...Moro em Foz porque todo mundo mora aqui. Não posso dizer que Foz é melhor do que o Paraguai. Quem construiu Foz foram os árabes e os chineses. Não sei dizer por que os árabes começaram a morar aqui.

O participante 4 fala das possibilidades de fixar residência em um local de três fronteiras e da opção por esta região. Nestes dois excertos vale citar a construção da

identidade nacional (Sarup, 1996) deste participante: se seu sangue libanês fez parte da construção da cidade, nada mais justo do que ele sentir-se parte desta comunidade, sentir-se parte desta cidade, sentir-se bem vivendo aqui, ainda que ele cite situações nas quais, devido a sua nacionalidade, é de certa forma discriminado. Ele aponta as vantagens e desvantagens de morar no Paraguai: lá seria mais barato, mas a maioria de seus conterrâneos e amigos moram no Brasil. Então, a ideia da segurança de se estar dentro de uma comunidade amiga lhe fez optar por tal condição de pagar mais no Brasil, para viver melhor, ter melhor qualidade de vida e estar entre amigos.

Verifica-se que os árabes desta comunidade, apesar de citarem situações nas quais são considerados por alguns brasileiros residentes na região Oeste do Paraná como “diferentes”, “estrangeiros”, na verdade, para eles mesmos não são estrangeiros nesta cidade. Pelo contrário, sentem-se os responsáveis pelo crescimento e pela fixação desta cidade como tal. Então, voltando a Sarup (1996), acima citado, quando este fala do estabelecimento de nações-estado, verificamos que enquanto a comunidade árabe aumenta, se adapta e se firma nesta cidade, não podemos considerá-los estrangeiros, mesmo porque muito da sua cultura já está incorporada com muito sucesso no cotidiano dos brasileiros desta cidade de fronteira.

Entretanto, quando o participante 4 fala que quem construiu esta cidade da região Oeste do Paraná foram os árabes e os chineses, ele apresenta uma construção de identidade nacional (Sarup, 1996) voltada para interesses capitalistas, de certa forma afirmando que o que existia antes da fixação destas duas culturas aqui não havia condições para que se configurasse em cidade.

O participante 4, nos dois excertos acima citados, parece estar sempre defendendo sua fronteira pessoal (Vanderlinde, 2009): se no Brasil é melhor, a moradia será aqui, o tratamento de saúde também será feito aqui. Para ele há somente a fronteira imaginária que separa os dois países, Brasil e Paraguai, porque, na prática, o ir e vir além e aquém desta fronteira imaginária faz parte do seu cotidiano. Ele também demonstra que sua representação de identidade depende do grupo de árabes como um todo: talvez fosse mais cômodo morar no Paraguai, acordar e não ter que passar pelas aduanas brasileira e paraguaia para ir trabalhar. Porém ele generaliza os árabes, dizendo que todo o “mundo” mora na região Oeste do Paraná, então ele também mora aqui. O sentido de uma comunidade unida se estabelece aqui.

Excerto 8: participante 1

...os árabes muçulmanos acreditam que a sua língua é a língua sagrada, ensinada a eles diretamente por Alá e que, portanto, formam o povo sagrado. Já eu acredito que sou um sujeito do mundo, que o sentido de nação se dilui por todo o mundo, que sou parte de todo mundo... o mundo todo é minha nação e sou um cidadão do mundo.

O participante 1, quando diz que alguns árabes muçulmanos acreditam que sua língua é sagrada, restringe os que falam esta língua como um povo santo, sagrado pois detem o poder de ler e entender o que é considerado santo, sagrado. Entretanto, quando se coloca como um “cidadão do mundo”, demonstra que não acredita nesta crença.

A representação de identidade (Sarup, 1996) que este participante constrói é semelhante a do participante 9: afirmam possuir uma identidade de “cidadão do mundo”, ainda que quando fale da língua sagrada dos árabes muçulmanos esteja promovendo um afastamento entre estes e o restante do mundo.

Mais adiante na entrevista ele faz uma afirmação que, de certa forma, nega o que disse anteriormente.

Excerto 9: participante 1

Se você vai morar em um país, deve esquecer o país de onde veio.

No excerto acima, o participante 1 acredita que se se opta por morar em um país, deve esquecer o país de onde veio. Esta ideia vai contra a representação de identidade fragmentada (Sarup, 1996) que se encaixa na qualidade interdisciplinar deste trabalho, visto não ser possível simplesmente “desaculturar” para nos “aculturar” em uma “nova cultura” simplesmente porque temos várias culturas que nos formam, que formam nossa identidade fragmentada. É como se estivesse “tatuado” em nossa personalidade, impossível de se esquecer ou de se negar. É do que trata a transculturalidade de Cox e Assis-Peterson (2007) quando estas afirmam não há perda ou assimilação cultural, mas negociação e mudança cultural. As pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam de uma cultura para outra, mas também nunca viveram ou viverão num continente culturalmente unificado.

Entretanto, quando ele afirma ser um “cidadão do mundo”, ele quer se permitir livrar-se de fronteiras, sentir-se livre para ir e vir, romper distâncias, circular por lugares que não apresentem obstáculos a serem vencidos, transpassados. Será que isso realmente é possível? De acordo com Vanderlinde (2009), não, pois temos diferentes tipos de fronteiras a serem vencidas cotidianamente. E mesmo se fosse, esquecer o país de onde veio é impossível pois, a

menos que algum tipo de intervenção externa, como um acidente que envolva traumatismo craniano ou uma lavagem cerebral ocorra para que nossa experiência no país de origem seja deixada de lado, esquecida, isso nunca ocorrerá.

Excerto 10: participante 10

Viver na fronteira é normal porque eu não mexo com coisa errada.

Para o participante 10, a distância e o obstáculo de cruzar a ponte entre a região Oeste do Paraná e Ciudad del Leste no Paraguai todos os dias é lugar comum, nada tem de anormal, faz parte de seu cotidiano e, mais importante, ele nada teme visto que “não mexe com coisa errada”. Novamente citarei Vanderlinde (2009) aqui pois, para este participante, o vencer fronteiras diariamente é normal, neste caso em específico, a barreira entre dois países. A maioria dos entrevistados com negócios em Ciudad del Leste passou exatamente esta ideia de que são muito honestos e por isso não tem nada a temer nesta travessia diária. A representação de identidade que este participante constrói sobre si é de que o que falam sobre os árabes enganando pessoas em seus negócios, vendendo mercadoria de baixa qualidade (alegações ouvidas por mim e feitas por brasileiros) são sem fundamento para ele e seu negócio.

Excerto 11: participante 11

O Líbano é conhecido de muitos anos como país viajante. A lei lá permite que o libanês tenha mais de uma nacionalidade.

O que o participante 11 quis dizer aqui é que um árabe nascido no Brasil pode ir até o Líbano e conseguir um documento de identidade libanês, o que quer dizer ter dois documentos de identidade, diferente de ter uma identidade e um registro nacional de estrangeiros, o que é fornecido no Brasil para quem vem de outro país para residir aqui.

Então, percebe-se aqui que o Líbano é um país que promove a transculturalidade (Cox e Assis-Peterson, 2007) pois, facilita o ir e vir, a negociação para que a cultura materna mantenha seus vínculos nos seus filhos espalhados pelo mundo, para que a mudança cultural ocorra, sem prejuízo.

Excerto 12: participante 11

O Líbano tem 220 km de extensão e, na sua parte mais larga, tem 54 km. Não há estados, só províncias. É muito pequeno. Há pessoas que tem fazendas aqui que são maiores que o Líbano.

Nestes dois excertos o participante 11 coloca seu país como um país diferente do restante do mundo, sendo que o libanês, além de ter sua identidade nacional (Sarup, 1996), pode ter identidade de outros países e utiliza-las lá. Devido às questões como o tamanho do país, que é extremamente pequeno, as leis de lá permitem que a pessoa transpasse a fronteira (Bennington, 1990) e tenha mais de uma nacionalidade, o que se confere crime em outros países. Ele também, como outros entrevistados, passa a ideia de que os libaneses são “nômades”, não permanecendo em seu país por motivos que vem atravessando séculos e que envolvem questões de tamanho do país, situação econômica do mesmo, qualidade de vida para quem fica, questões políticas e de minorias que detem o poder.

Enquanto discorria sobre os dados geográficos do Líbano, o participante 11 acessou um site com o mapa do Líbano e tudo que ia dizendo ia sendo apontado no mapa. Isso demonstra amor pela pátria, ou seja, a construção de identidade nacional (Sarup, 1996) que ele faz envolve uma aproximação com seu país de origem, ainda que hoje sua residência esteja no Brasil.

Excerto 13: participante 11

Para quem atravessa o Líbano para chegar ao Brasil, então passar do Brasil para o Paraguai é 'fichinha'. Tá certo usar 'fichinha' aqui? Hehehe.

O participante 11 coloca a transposição de fronteiras na região Oeste do Paraná, para os árabes que a fazem todos os dias, como algo normal se comparado ao que já passaram para chegar até ao Brasil. Ele ilustra, no excerto abaixo, que os árabes, no caso da região Oeste do Paraná, principalmente os libaneses, passam ou já passaram por muitas situações de preconceito, e que chegar ao Brasil, conviver com este povo bondoso, atravessar a fronteira para trabalhar, não é nada anormal para eles.

De certa forma, o participante 11 também constrói sua representação de identidade como um “cidadão do mundo”, semelhante aos participantes 1 e 9. Já cruzou várias fronteiras (Sarup, 1996) estabelecidas pelo homem e juntamente a elas muitas fronteiras ideológicas, então, cruzar da região Oeste do Paraná para Ciudad del Leste no Paraguai não se mostra um problema.

Ele também está testando a língua portuguesa que já assimilou até agora quando usa a palavra “fichinha” e me questiona sobre o uso da mesma em sua fala.

Excerto 14: participante 11

Em todos os aspectos o Brasil é o paraíso: povo, tratamento...Há muito racismo fora daqui. O povo brasileiro é bondoso, há aconchego, amor, afeto aqui. É muito importante. O povo brasileiro é incomparável. Eu queria que todos os brasileiros viajassem pelo mundo para perceberem a riqueza que é isso aqui.

Este é mais um participante que usa palavras como “afeto” e “bondade” para designar os brasileiros. Talvez seja por estarem sendo entrevistados por uma brasileira, talvez seja a representação que todos os árabes constroem sobre os brasileiros, talvez seja com o intuito de passarem despercebidos entre os brasileiros, para se “misturarem” sem serem notados, ou talvez ainda os brasileiros sejam realmente meigos, afetuosos, bondosos e acolhedores.

É muito interessante como ele coloca que os brasileiros tem a necessidade de sentir como o povo brasileiro é bondoso, como se não tivéssemos noção da nossa bondade ou como se reclamássemos de uma situação sem haver fundamentos para tanto. E, assim, os brasileiros devem vencer fronteiras, viajar pelo mundo, conhecer o mundo. Os brasileiros são aconselhados a se transculturar (Cox e Assis-Peterson, 2007) por este entrevistado, sentir que não há perda cultural, mas negociação e mudança cultural quando se conhece a cultura do outro, a cultura de outro país; que seus vínculos não desaparecem quando se deslocam de uma cultura para outra, que assim seriam mais conscientes da bondade, do amor e do afeto que existe no Brasil.

Excerto 15: participante 8

Viver na fronteira é conviver com várias culturas, mas duas culturas fixas [ele está salientando a brasileira e a paraguaia]. Conviver do outro lado é mais difícil porque a cultura deles [do Paraguai] é muito baixa. Não aceitam o próprio erro. É difícil porque a base de instrução é o racismo. O outro pode estar com a razão, mas eles dizem que sempre estão com a razão. Qual a sua descendência? [eu respondo alemã]. Europeu, povo trabalhador. O povo brasileiro tem a mistura do africano, do indígena e de europeus. Mas no Paraguai, Bolívia, Peru... são todos iguais. Gostam de ficar embaixo da árvore descansando porque o sangue indígena é predominante. É o jeito deles.

O participante 8, no excerto acima, fala de viver na fronteira (Sarup, 1996) e de aspectos culturais envolvidos nesta convivência. Ele apresenta uma situação cultural que ao

mesmo tempo o incomoda visto que ele emprega paraguaios na sua empresa e, de certa forma, alega sofrer com o comportamento dos mesmos, mas que é compreensível para ele devido às origens culturais do povo paraguaio. Ele vive esta transculturalidade (Cox e Assis-Peterson, 2007) diariamente no seu convívio de negócios, transita de uma cultura para outra, da brasileira para a paraguaia, além da sua própria, árabe, e este trânsito provavelmente influencia e transforma todos os envolvidos. O que não é possível de controlar é a consequência que resulta na identidade fragmentada/complexa (Sarup, 1996) dos mesmos. Não há perda ou assimilação cultural, mas negociação e mudança cultural, os vínculos já existentes permanecem quando se deslocam de uma cultura para outra (Cox e Assis-Peterson, 2007).

A representação do povo paraguaio construída por este participante é de que os paraguaios não possuem cultura acadêmica, de que são preguiçosos e também orgulhosos pois não admitem um erro quando o cometem. E ele continua ainda generalizando quando diz que na Bolívia, no Peru e em todos os países da América Latina também é assim. Aqui o participante 8 demonstra uma generalização e preconceito baseado no fato de que os nativos indígenas da América Latina não gostam de trabalhar. Em contrapartida, ele esquece que elementos culturais inerentes a determinados grupos existem devido a vários tipos diferentes de fatores como o tempo, as necessidades do grupo, a função de cada membro da comunidade, o modo de se adquirir alimentos, enfim, inumeráveis aspectos devem ser levados em consideração.

Esta situação reportada pelo participante 8 que diz respeito a sua relação com os paraguaios envolve o que Vanderlinde (2009) fala sobre as várias fronteiras que precisamos cruzar todos os dias: além das fronteiras “ponte” que o participante cruza para o seu trabalho todos os dias, também há a fronteira de relacionamento humano com os paraguaios que possuem um estilo de vida diferente do dele.

Excerto 16: participante 3

Qualquer um, não só os árabes, querem manter a cultura, não tem como negar a raça.

A participante 3 constrói sua representação de identidade (Hall, 1997) em torno da ideia de que sua cultura primeira, a libanesa, deve ser mantida. Ela veio do Líbano em 1967. Ela ainda tem em mente que esta é a representação que qualquer pessoa sempre terá de suas origens.

Entretanto, de acordo com Cox e Assis-Peterson (2007), ela não deixará de ter ligações com sua cultura nativa, mas a negociação cultural, em se vivendo num país diferente do seu de origem, é imprescindível. Não haverá perda ou assimilação cultural, mas sim mudança cultural, já que há o deslocamento de uma cultura para outra.

Excerto 17: participante 5

A cultura libanesa nós aprendemos em casa.

Aqui a participante 5, nascida no Brasil, está narrando que sabe um pouco de árabe, o básico para se comunicar e que não tem vontade de se aprofundar no estudo da língua árabe. Nunca estudou nem na escola árabe e nem na libanesa e que, portanto, a língua e os costumes árabes que ela adquiriu foram produtos da educação em casa. Percebe-se aí a transculturalidade (Cox e Assis-Peterson, 2007) ocorrendo já que a participante 5 estuda em um colégio particular com brasileiros e em casa recebe estímulos para manter a cultura árabe, principalmente através da língua que é o mais importante aspecto de uma cultura. Os pais da participante 5 deram preferência pelas escolas voltadas ao ensino de brasileiros sem vínculos com a cultura árabe. Independentemente do fato de não ter estudado em nenhum dos dois estabelecimentos, nem na escola libanesa e nem na escola árabe, a cultura não é deixada de lado: neste caso, os pais ficaram encarregados de repassar seus conhecimentos de língua e cultura para os filhos. Então, apesar de residirem no Brasil, a identidade nacional (Sarup, 1996) dos membros desta família se constrói em torno também da cultura árabe.

Excerto 18: participante 6

Eu amo viver na fronteira porque estou em contato com várias culturas.

Aqui, a participante 6 confirma o que Cox e Assis-Peterson (2007) afirmam quando discorrem sobre a transculturalidade dizendo que não há perda ou assimilação cultural, mas negociação e mudança cultural. Percebe-se que a entrevistada se desloca de uma cultura para outra, mas sem perder os vínculos com sua cultura árabe visto que ela veio do Líbano para o Brasil em 1998 porque casou com brasileiro descendente de libanês.

Também percebemos na fala dela o uso de um verbo forte para designar seu apreço em viver aqui quando alega “amar” viver na fronteira. Há algo interessante sobre esta

participante: a participante 7 disse que a entrevista da participante 6 foi mais curta por medo, ou seja, ela não falou mais porque ficou com medo de me magoar, de falar algo que me magoasse enquanto brasileira porque ela não domina totalmente a nossa língua ainda. Percebe-se aí que, apesar de todo o tempo que vivem no Brasil, a representação que eles constroem sobre os brasileiros é de que somos um povo que deve ser bem tratado como se fosse uma forma de recompensa talvez para com os brasileiros que os acolherem de forma bondosa.

Excerto 19: participante 8

Nasci em Foz, fui para o Líbano morar com meu avô para aprender a cultura, a língua, para pegar amizade com o pessoal do Líbano.

O participante 8 demonstra o quanto a cultura árabe é importante para todos os árabes independentemente de onde se encontrem no mundo: mora-se em qualquer lugar mas a cultura árabe deve ser ensinada de alguma forma, seja na escola no país onde se encontram, seja em casa, seja voltando ao Líbano. Novamente confirmamos aqui o que fala Cox e Assis-Peterson (2007) sobre transculturalidade para a qual a perda cultural não existe, mas sim há a mudança cultural, o ir e vir de uma cultura para a outra, tornando suas identidades complexas (Hall, 1997). Eles vivem em vários lugares e, conseqüentemente, assimilam os costumes destes lugares, mas nunca deixam de manter viva sua cultura mãe e transitam de uma para a outra de acordo com a situação e com as necessidades.

Excerto 20: participante 11

Eu assistia um programa chamado gigolô e achei que era um homem que conseguia conquistar as meninas. Chamei um rapaz amigo de gigolô, ele não gostou mas explicou o que era e avisou que eu não podia falar sem conhecer. Eu acho que isso me bloqueou um pouco para falar.

Este excerto do participante 11 é repetido para tratar, mais uma vez, da transculturalidade tratada por Cox e Assis-Peterson (2007). Na tentativa de agradar e utilizar a língua portuguesa, o participante 11 coloca em prática o que aprendeu mas sem sucesso. Seu amigo brasileiro o ajuda a entender a diferença entre um gigolô e um conquistador. O ir e vir entre uma língua e outra, entre uma cultura e outra pode resultar em conflitos neste processo porque isso é normal em interrelações humanas.

Este capítulo apresentou excertos dos participantes desta pesquisa falando sobre fronteira e cultura e de como estas interferem na construção da representação de identidade nacional dos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná participantes desta pesquisa.

Pode-se perceber que o conceito de fronteira de Sarup (1996) quando afirma que todas as fronteiras são ao mesmo tempo barreiras e lugares de comunicação e troca aparece na fala de vários dos entrevistados árabes, pois, ao mesmo tempo em que cruzam a ponte, que é a fronteira física entre Brasil e Paraguai, todos os dias, também se comunicam, interagem lá com pessoas de todos os lugares do mundo, trocam experiências, repartem emoções, vivem a maior parte do dia em contato com pessoas de vários locais trocando informações e se (re)posicionando o tempo todo, sempre construindo suas identidades, que, devido ao que foi acima citado, é a cada dia mais fragmentada/complexa (Sarup, 1996); o que Bennington (1990) diz sobre fronteiras serem lugares de separação e articulação no sentido de junções, que fronteiras são cruzadas e transgredidas também está presente nesta mesma situação: cruza-se a fronteira física para lá acabar cruzando e transgredindo muitas outras fronteiras, inclusive as fronteiras de interrelações pessoais. Isto também é comprovado por Vanderlinde (2009) que afirma que existem várias novas fronteiras nos dias de hoje e que estas fronteiras separam bairros, dividem ruas, são fluidas e ondulantes e cruzamos estas fronteiras todos os dias. A transculturalidade de Cox e Assis-Peterson (2007) sobre a negociação e mudança cultural que ocorre está no discurso de todos os entrevistados. Eles não apagam seus vínculos com a cultura árabe quando se deslocam de uma cultura para outra, mas sim enriquecem enquanto seres humanos que partilham desta chance de conhecer o outro, entendê-lo e conviver com este outro, sem violência e com respeito.

O próximo capítulo tratará da formação de professores, apresentando excertos de falas de professores brasileiros que já atuam, na escola que se autodenomina árabe ou na escola que se autodenomina libanesa, e da necessidade ou não de se trabalhar aspectos multi e interculturais e multilinguísticos na formação de professores que atuarão em região de fronteiras.

CAPÍTULO 4

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE FRONTEIRA

Diante deste contexto de multilinguismo e multi e interculturalidade e das análises de trechos das entrevistas realizadas de acordo com teorias voltadas à interdisciplinaridade, e diante do objetivo deste trabalho que é apresentar as representações de identidade nacionais construídas pelos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná, participantes desta pesquisa, e verificar como são representadas as experiências multi e interculturais e multilinguísticas dos professores que atuam nas duas escolas, a árabe e a libanesa, por se evidenciar a região Oeste do Paraná um complexo contexto de fronteira, o seguinte capítulo tratará de aspectos relacionados à prática em sala de aula e como essa experiência ajudará na formação de futuros professores.

Será que os cursos de formação de professores estão atentando para as diferenças linguísticas, para as identidades nacionais fragmentadas/complexas, para as questões de fronteira, qualquer que seja ela, para o movimento de ir e vir entre as culturas presentes na tríplice fronteira através de seus projetos político-pedagógicos quando formam profissionais da educação?

A resposta a esta pergunta já foi apresentada na Tabela 2: dos 8 entrevistados, somente um professor alegou ter recebido instruções sobre multiculturalidade no seu curso de graduação que foi História. Todos os demais alegaram não haver recebido nenhuma instrução sobre multilinguismo ou multi e interculturalidade.

As instituições de ensino superior tem o dever de formar professores que atuem em todos os contextos de nosso imenso Brasil, com suas particularidades. Na região Oeste do Paraná, entre outras peculiaridades, temos a comunidade árabe que tem suas necessidades no que diz respeito à Educação. Além de aspectos que envolvam a educação acadêmica, há fatores de cunho humano que devem ser observados no processo de formação dos profissionais da educação para que seu trabalho tenha sucesso e para que haja respeito para com as individualidades e leve-se em consideração o sentido de nação e identidade representadas por estes indivíduos.

Silva (2001) fala que a formação do professor tem sido bastante discutida ultimamente, tanto no contexto acadêmico quanto no sociopolítico. Algumas discussões são levantadas a partir de questões que colocam em cheque a formação dos educadores, entre elas, a desvalorização e o despreparo destes profissionais. Questões éticas que envolvem as

pesquisas no contexto escolar também são discutidas pela academia. Às vezes, quando o professor possibilita a pesquisa em sua sala de aula, torna-se alvo de críticas que não podem ser consideradas construtivas e que não o ajudarão a resolver seus problemas em sala de aula, quando ouvir o professor com relação as suas necessidades de conhecimento e dificuldades em sala de aula deve ser primordial nas discussões sobre formação.

Na década de 1970, os estudos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua materna eram quase incipientes, especialmente se relacionados com os estudos feitos em língua estrangeira. A Linguística acabava tornando as pesquisas em Linguística Aplicada um tanto quanto difícil pois os pesquisadores da Linguística achavam que a Linguística Aplicada seria uma ameaça político-institucional, epistemológica relacionada à constituição da área, e uma ameaça ao objeto de estudo comum às duas vertentes (Kleiman, 2001).

Ainda, segundo a mesma autora, a relação da Linguística Aplicada com a Linguística nas décadas de 70 e 80 era atribulada, pois parecia que havia uma reduplicação das pesquisas e a Linguística, entendida como a ciência-mãe por seus seguidores, os quais consideravam confusa a necessidade de conhecer o que a ciência tem a dizer sobre a matéria que o professor ensina e sobre a pesquisa em ensino. Na década de 90, a Linguística Aplicada foi buscar uma forma de mostrar sua identidade caracterizada na diferença, ou seja, a busca pela especificidade, definida em relação às diferenças com o outro, em relação aquilo que é exterior à área, se deslocou para a questão da identidade com relação às formas de abordar objetos. A sala de aula passa a ser o contexto alvo, e, neste contexto, as abordagens interpretativistas são privilegiadas a fim de entender os vários objetos: as práticas de letramento, a interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor, a construção de identidades. As abordagens discursiva e metodológica são os elementos unificadores visto que se considera que a realidade do ensino e aprendizagem na sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisa interpretativas e qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da aula.

Magalhães (2004) apresenta os quatro movimentos da formação de professores apresentados por Diamond (1991): (1) Educação de professores com base na competência; (2) Educação personalista de professores; (3) Educação de professores com base na linguagem e no aprendizado e (4) Educação de professores com base na transformação de perspectivas. A Educação de professores com base na competência detalha os conteúdos e as habilidades necessárias para que o professor desempenhe tarefas. Um dos aspectos deste movimento é o comportamento pedagógico em sala de aula e os resultados exibidos pelos alunos, isto é, o professor usa um conjunto de técnicas que devem ser aplicadas em sala de aula. A Educação

personalista de professores prega que a prática em sala de aula deve ser fundamentada na necessidade dos alunos, há equilíbrio entre ação e reflexão. A Educação de professores com base na linguagem e no aprendizado aplica a linguagem para que os professores deem forma às suas experiências e possam representar o mundo para eles próprios. Os escritos dos professores fazem com que eles reflitam sobre seus significados, gerando um âmbito criativo e reflexivo em que novos mundos são redefinidos através dos textos. A Educação de professores com base na transformação de perspectivas apresenta os meios pelos quais os professores adquirem consciência crítica de suas práticas para que isso os ajude com as dificuldades e problemas de sua profissão.

Há três conceitos imprescindíveis neste movimento, a saber: perspectiva de significado, perspectiva de transformação e ação emancipadora. A perspectiva de significado trata da interpretação do significado da experiência, ou seja, como o indivíduo organiza sua experiência de forma significativa. As novas experiências são assimiladas e transformadas por experiências passadas interpretadas. Esta perspectiva também oferece princípios de interpretação que são assimilados e transmitidos de forma não crítica por meio da cultura e das práticas sociais vigentes. A perspectiva de transformação transforma a perspectiva anterior. Aqui os padrões conhecidos de interpretação falham e o indivíduo passa a procurar novas explicações para o que já foi experimentado, reorientando o autoconhecimento que orienta a ação. Este modelo de educação de professores pensa em contextos onde o professor se torne mais crítico com relação aos seus valores e as suas práticas. A ação emancipadora é o processo pelo qual o professor produz conhecimento sobre sua própria prática, reformulando e ampliando suas perspectivas de significado com o objetivo de transformar as práticas sociais onde está inserido.

A formação de professores, principalmente em região de fronteira, necessita com certeza promover o conhecimento das questões que permeiam a noção de representação de identidade e nação que uma comunidade linguística, no caso deste trabalho, a comunidade árabe da região Oeste do Paraná constrói. Isso auxiliará futuros profissionais da educação no sentido de que estes terão em mente o que esta comunidade pensa a respeito de si mesma, de sua posição em relação ao mundo e de sua posição em relação ao Brasil, bem como seus (re)posicionamentos frente a questões mundiais e locais.

Os professores entrevistados falaram sobre a presença ou ausência de disciplina que trate de aspectos multi e interculturais e multilinguísticos presentes nesta região de três fronteiras na formação acadêmica dos mesmos, bem como suas primeiras experiências de trabalho em sala de aula neste contexto de três fronteiras e também apresentaram suas

opiniões pessoais no que se refere a discussões em sala de aula de ensino superior de formação de professores envolvendo as relações de multi e interculturalidade e multilinguismo e sua importância e necessidade na formação de educadores que atuarão em região de fronteira.

4.1 O COMPLEXO CONTEXTO DA SALA DE AULA: “Eu não sabia que tinham assuntos que devem ser pulados” (professora 7)

A seguir serão apresentados excertos das entrevistas dos professores discorrendo sobre suas primeiras impressões nos primeiros contatos em sala de aula nas escolas que se autodenominam árabe e libanesa, na região Oeste do Paraná. Todos os excertos que seguem foram retirados do diário de campo onde as entrevistas foram registradas. A pergunta feita aos professores foi *Como foi a sua entrada em sala de aula em uma escola como esta?*

Excertos: professora 1 – escola libanesa

O diferencial aqui é o costume: usar manga comprida, por exemplo.

Há necessidade de filtrar tudo. Cuidar com os livros, imagens nos livros, alimentação. Eles querem saber se a gente come carne de porco, perguntam se é bom.

Brasileiros estudando aqui são só os filhos de funcionários. Há filhos de mães brasileiras e pais árabes. O pai geralmente manda por aqui por causa da língua.

Os alunos ficam um tempo como ouvintes. Dois vieram do Líbano este ano. Tudo que eu falo, ela repete. Alguns ficam um ano como ouvinte e aí não é avaliado. Eles pegam muito rápido.

A mãe é quem acompanha mais a vida escolar dos filhos.

A maioria das coisas para nossa prática é da vivência do dia a dia.

Às vezes moram no interior do Paraguai. No caso de um aluno meu, ele estava na 3ª. série. Ele tinha muito auxílio da babá que falava português e da mãe que era dedicada. E eu que falo espanhol.

Na fala da professora 1 verifica-se que alguns fatos foram diferentes do que ela esperava ou imaginava do cotidiano de uma escola como, por exemplo, mulheres devem usar

manga longa e há a necessidade de se filtrar o que fala e o que ensina. O fato de esta professora conhecer a Língua Espanhola a ajudou em sala de aula na Escola Libanesa. Ela já se deu conta de que nada melhor do que a experiência para melhorar a prática em sala de aula.

Com a vivência do dia-a-dia, esta professora confirma o que Kleiman (2001) propõe em relação ao cuidado em não se ensinar por ensinar, só porque está no planejamento, mas ensinar porque aquele grupo necessita daquela informação, ou, como neste caso, porque a professora sentiu a necessidade de “filtrar” informações do material didático, mostrando-se sensível à cultura do outro. Mas, por outro lado, pode-se questionar até que ponto a “filtragem” de informações em sala de aula realmente se justifica.

A sensibilidade em relação à cultura do outro se evidencia também nas palavras da professora, que demonstra estar atenta às necessidades dos alunos, conhecendo as formas de interação em sala de aula e também fora dela, entre pais e filhos, e entre filhos, suas babás e seus tutores particulares, como pode ser constatado nos fragmentos: *A mãe é quem acompanha mais a vida escolar dos filhos; Ele tinha muito auxílio da babá que falava português e da mãe que era dedicada. E eu que falo espanhol.*

Excertos: professora 2 - escola libanesa

Às vezes o mais próximo que se consegue chegar perto deles é com o espanhol pela empregada, ou do inglês porque eles aprendem lá.

Comecei como professora auxiliar, há dois anos atrás. Fui aprendendo muitas coisas... e até hoje estou aprendendo. Comecei aqui e depois fui trabalhar em outra escola, municipal. Lá é completamente diferente. Lá é fácil. Aqui recebemos alunos que às vezes não falam nada do português. Na outra escola não há ninguém que não fale português ou não entenda.

Tem professor particular em casa muitas vezes.

Eles sabem que muitas vezes a professora entende o que eles falam em árabe. Ficam um pouco cabreiros ao usar o árabe em outras aulas que não as de religião ou língua. Geralmente usam para perguntar sobre tarefas.

A professora 2 apresenta uma barreira que às vezes acontece na comunicação em sala de aula: os alunos, por não terem ainda conhecimento da língua portuguesa, necessitam de outras línguas, como a língua inglesa ou a língua espanhola para se comunicarem em sala de aula.

A transculturalidade tratada por Cox e Assis-Peterson (2007) ocorre aqui em sala de aula também. Na tentativa de interagir com os alunos árabes que não falam o português, a professora transita, indo do português para o espanhol, ou do português para o inglês.

Esta professora parece estar organizando sua experiência de forma significativa (Magalhães, 2004), ou seja, na escola onde atua, ela já sabe como agir dependendo do caso do aluno que é recebido: pode ter que utilizar línguas diferentes com ele; pode ter que solicitar a ajuda de outras pessoas para interagir com o mesmo. São saídas para que haja a comunicação em sala de aula visando o aprendizado.

Excertos: professora 3 - escola libanesa

Para as mulheres, alunas, professoras e funcionárias, não podem usar manga curta. Aqui tem que se adaptar.

Os pais colocam aqui já para seguirem o costume.

Aos poucos os professores brasileiros vão conhecendo e se adaptando. O que os pais prezam são os costumes.

Religião e árabe são ministradas em árabe. A professora de inglês só fala inglês.

Os colegas (dos alunos) ajudam bastante, cooperam na aprendizagem.

A maioria tem professor particular em casa para suprir a falta de que eles não falam português. São crianças muito cobradas dos pais. É aluno bom, mas não tirou 100. Querem saber por que tirou 85. Os pais são muito exigentes. Eles querem que o filho seja sempre o melhor. Os pais tem interesse de acompanhar a vida escolar dos filhos.

Já recebi alunos que vem do Paraguai que não falam português. Tiveram que reclassificar. Eram da 6ª. e voltaram para a 4ª. porque não tinham documentação e porque não eram alfabetizados em português. Às vezes tem capacidade mas não tem documentação. Você não sabe a dificuldade. Famílias carentes, moram com o avô, avó...

Mais de um professor também afirmam que os pais árabes sempre contratam professores particulares para ajudarem os filhos em seus estudos. Há um interesse por parte dos pais de que seus filhos venham a conquistar boas “notas” na escola. Eu ouvi de alguns dos entrevistados árabes que o ensino no Líbano é mais forte do que no Brasil.

A transculturalidade (Cox e Assis-Peterson, 2007) que trata de não haver perda ou assimilação cultural, mas negociação e mudança cultural quando estamos em contato com culturas diferentes da nossa cultura mãe, e que também afirma que as pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam de uma cultura para outra, mas também nunca viveram ou viverão num continente culturalmente unificado, não é uma ideia que fascine alguns pais árabes que, apesar de estarem vivendo no Brasil, tentam fazer com que o máximo da cultura árabe permaneça no cotidiano de seus filhos. Entretanto, como afirmam as autoras, é impossível que os vínculos desapareçam, bem como é impossível que não ocorra influência da cultura brasileira na cultura árabe, já que vivemos aqui na região Oeste do Paraná, interagindo cotidianamente.

Excertos: professora 4 – escola árabe

Esta foi minha primeira vez dando aula. Fiquei muito preocupada com a diferença de culturas. Comecei como tapa buraco e com urgência. A diretora da escola falou que eu não devia expor o corpo. Deveria ir com colete, blazer porque eu ainda não tinha jaleco. Os alunos me trataram bem. Tem algumas coisas que percebi como regras na sala de aula:

- 1- não podem falar árabe dentro da sala. Os professores são um pouco brasileiros e um pouco árabes.*
- 2- não podem sair da sala de aula para ir ao banheiro*
- 3- não podem comer*
- 4- não podem atender o celular*

O professor é a autoridade máxima. Se corre o risco do pai saber, os alunos ficam aterrorizados.

Quando os pais são árabes, a maioria tem alguém que fala português trabalhando para eles. Faz três semanas que recebi um aluno que veio do Líbano, que já veio falando português. Os alunos são bem receptivos com os colegas.

Às vezes eles brigam e soltam o palavreado em árabe. Não podem falar árabe porque podem estar colando ou debochando de você.

Tem as meninas que usam lenço e as que não usam. Não podemos diferenciar no tratamento.

A maioria deles são irmãos ou primos. A maioria tem loja no Paraguai. Para uma atividade da Feira de Ciências pedi que comprassem balinhas para dar de lembrancinha. Eles falaram “Não professora, vamos dar bombom!”.

Mesmo quando vem pobres do Líbano, chegam aqui e as famílias ajudam.

Algumas das meninas querem ser independentes, mudar de cidade, trabalhar. Outras querem fazer só até o Ensino Médio e casar, ter filhos, cuidar de casa.

O que eu me assustei quando cheguei à escola é que toda manhã tem oração em árabe na escola.

Tem horas que deixo eles conversando, mas acho que eles moram todos num mesmo prédio. Eles ficam falando que ouvem os pitos que a mãe passa nos colegas e perguntam o que o outro aprontou. Denunciam o que os colegas fizeram no final de semana.

A professora 4 também mostra alguns detalhes culturais que chamaram sua atenção quando iniciou seu trabalho na escola árabe. Mostra também alguns aspectos sobre disciplina em sala de aula. A cooperação entre os colegas para com os alunos novos que vem do Líbano e que ainda não se comunicam em português é evidente na fala de vários professores.

Esta professora também apresenta as questões que permeiam a transculturalidade (Cox e Assis-Peterson, 2007), pois, apesar de os vínculos com a cultura árabe não serem apagados, muitas jovens árabes pensam em se tornar independentes, mudar de cidade, trabalhar, o que provavelmente vai contra a vida ideal que seus pais árabes esperam delas. O ir e vir de uma cultura para outra deixa aberto este corredor onde a mudança cultural eminente pode levar a conflitos nas interações humanas.

Maher (2007) trata da inserção de pessoas não falantes da língua majoritária em salas de aula monolíngues, como acontece em alguns casos na região Oeste do Paraná, com árabes vindos do Líbano. A autora denomina de Modelo Assimilacionista de Submersão, segundo o qual, não tendo com quem interagir em sua língua materna, os alunos são forçados a abandoná-la e a aprender a L2, no caso da nossa região, a língua portuguesa. Este modelo é prejudicial porque pode levar os alunos a sentirem-se inferiorizados, já que sua língua está sendo preterida.

Excertos: professor 5 - escola libanesa

Estranhamento devido ao idioma. Eles só tem contato com português no colégio. A língua portuguesa é barreira. Pensam mais em árabe do que em português. Há pouca ligação das línguas. Choque cultural não tive. Já havia lido sobre o islamismo. Os meninos não podem encostar nas meninas, isso eu fiquei sabendo na prática. Na prática as próprias meninas tocam no professor.

Os alunos falam árabe durante as aulas. Peço que evitem o árabe em sala de aula para manter o limite do entendível. Falam mais por naturalidade.

Este entrevistado coloca situações relativas às fronteiras ou barreiras em sala de aula. Vanderlinde (2009) fala destas novas fronteiras nos dias de hoje e que estas fronteiras separam bairros, dividem ruas, são fluidas e ondulantes e cruzamos estas fronteiras todos os dias. No caso do professor 5, a barreira foi a língua entre ele e alguns alunos. Outro aspecto que trata de fronteira é o não tocar nas meninas, não transpor esta barreira. Entretanto, o professor 5 afirma que as próprias meninas tocam o professor, na prática.

Novamente cito Magalhães (2004) quando este fala do professor organizar sua experiência de forma significativa. As novas experiências sendo assimiladas e transformadas por experiências passadas interpretadas, ou seja, o que o professor 5 recebeu de informação prévia tornou-se um pouco diferente na prática e ele já sabe de todo o cuidado que deve ter com estas relações interpessoais com pessoas que possuem uma cultura materna diferente da dos brasileiros.

Excerto: professor 6 - escola libanesa e escola árabe

Não, porque eu estou no meio deles [árabes] há 17 anos. Sou filho de pai semianalfabeto e mãe analfabeta. Sou autodidata. Minha educação, minha liberdade, minha estrutura devo aos meus pais, mas quem correu atrás da educação fui eu. Comecei a trabalhar com 12 para 13 anos no comércio com um árabe e ajudei a formar dois filhos dele e agora to formando a terceira. Comecei a trabalhar cedo e com registro em carteira. Tenho registro há 22 anos. Tenho 34. Trabalhei como fuzileiro naval, trabalhei em várias embaixadas. Sei falar espanhol paulista fluente, italiano, holandês básico e árabe básico.

Pode-se dizer que o professor vivencia a transculturalidade (Cox e Assis-Peterson, 2007) há muito tempo, de acordo com seu discurso. Ele, desde muito jovem, trabalha com árabes, formou e continua formando árabes, ajudando na educação acadêmica dos mesmos, ou seja, ele transita de uma cultura para outra já há algum tempo. Isso faz parte de sua vida, já aprendeu a negociar culturalmente. Para esse professor, a cultura é compreendida como um processo em permanente mudança e, por isso, não se pode falar em perda cultural ou aculturação.

Excertos: professora 7 – escola árabe

Bem, a fala dos alunos foi o que mais me chamou a atenção. Eles tem o tom de voz altíssimo, eu peço para ficarem quietos e eles gritam pedindo para os colegas ficarem quietos. Os homens não aceitam serem mandados por uma mulher, pode ser isso também.

As professoras árabes que usam lenço devem usar jaleco longo e manga longa. As outras devem usar manga, sem decote (uma professora de espanhol que veio de Madrid, mostrou a roupa que estava usando e que não a deixaram ficar na escola daquele jeito: mostrando muito os braços, barriga e com decote. Deram um camiseta para ela colocar por cima. Ela também disse “Nós não podemos beijar os alunos meninos do 1º. Ano do Ensino Médio, só pegar na mão.”)

Professor homem não pode nem encostar em aluna menina que usa lenço.

Tive que desviar o assunto de homossexualismo. O amor erótico também tive que desviar. Assuntos que percebo que na sala de aula os alunos meio que se escondem de vergonha e a gente percebe.

A maioria nasceu no Brasil, mas o amor pelo Líbano é muito grande. Eles se consideram árabes e não brasileiros. Até mesmo na hora de cantar o hino brasileiro. Eles preferem o hino do Líbano e tem aqueles que não se identificam nem com um e nem com outro.

O que me deixa nervosa são os alunos, principalmente da 6ª. série. São muito agitados. Eu consegui vencer a apostila com eles apesar disso.

Eu não sabia que tinham assuntos que devem ser pulados. Isso porque eu tenho experiência. Se fosse outro ia preparar aquela aula maravilhosa e ver que não funcionou.

Uma questão interessante aqui são as regras: até as 9 horas ninguém pode ir ao banheiro. Geralmente não liberamos. Não tem problema com o uniforme, eles vem. Não podem usar celular. Eles não trazem. Há filmadoras nas salas. O diretor vem e retira. Não tem problema com celular e com uniforme. Eles não podem usar árabe. Só podem falar árabe na aula de árabe. De vez em quando eles se xingam em árabe em sala de aula.

A professora 7 também salientou algumas regras da escola árabe, bem como havia feito a professora 4. O que parece incomodar um pouco a professora e que definitivamente me incomodou foi a questão de evitar alguns tópicos, o que parece um tanto quanto limitante em pleno século XXI.

Vale citar Vanderlinde (2009) aqui novamente para a referência às novas fronteiras que se estabelecem a todo momento em nossas vidas como enfrentar uma situação nova, conhecer pessoas novas, comer algo diferente, entre tantas outras coisas que se colocam como obstáculos diários e que os cruzamos e os vencemos todos os dias. As barreiras em sala de aula vão desde a vestimenta que deve ser diferenciada entre mulheres árabes e mulheres brasileiras, e entre as diferenças de tratamento para com os alunos que devem ser respeitadas nas escolas que se autodenominam árabe e libanesa se compararmos com o tratamento nas escolas da rede pública e privada de ensino no Brasil.

Magalhães (2004) apresenta a perspectiva educacional de transformação que instiga o professor a procurar novas explicações para o que já foi experimentado, reorientando o autoconhecimento que orienta a ação. Percebemos isso na fala da professora quando ela desviou um assunto que perturbou os alunos: *Tive que desviar o assunto de homossexualismo. O amor erótico também tive que desviar. Assuntos que percebo que na sala de aula os alunos meio que se escondem de vergonha e a gente percebe.* Este modelo de educação trata de professores que se tornem mais críticos com relação aos seus valores e as suas práticas. A ação emancipadora envolvida nesta perspectiva é a de que o professor produz conhecimento sobre sua própria prática, reformulando e ampliando suas perspectivas de significado com o objetivo de transformar as práticas sociais onde está inserido. Verifica-se isso na fala desta professora quando ela é sensível o suficiente para reformular seu plano de aula em sala de aula, de acordo com as atitudes dos alunos, suas necessidades, suas crenças, seus medos, ainda que o tópico desviado por essa professora possa ser questionável nos dias de hoje, gerando uma polêmica de cunho preconceituoso.

Excertos: professora 8 – escola árabe

Aqui tem alunos que viajam muito. Tem um aluno que foi viajar na metade do ano e voltou faz 15 dias. Recebemos muitos alunos que não sabem nada do português e a professora regente é brasileira. Os colegas ajudam muito. Aqui é uma grande família. Eles entram direto em sala de aula. A criança é alfabetizada em 3 idiomas. É uma escola trilingue. Os alunos tem 2 aulas de árabe e mais 3 de reforço. Tem níveis de árabe. A mulher do xeique tem doutorado em língua árabe. A aula é até 12:20, são 6 aulas. O pai coloca o filho aqui basicamente por causa da língua árabe. As festas são em português e árabe. Mas em provas eles não podem usar árabe.

Os xiitas seguem o alcorão mais rigorosamente. Na escola libanesa eles são xiitas. Aqui somos sunitas. Aqui temos o calendário árabe que envolve as celebrações árabes a partir do ano que vem. Valorizamos muito colocar os murais em árabe e por isso temos 5 aulas de árabe por semana.

O inglês aqui é nível de cursinho desde a educação infantil. A professora da educação infantil é árabe e trabalha com inglês.

A professora 8, que na verdade é pedagoga na escola árabe, também fala do cooperativismo entre os árabes: todos querem ajudar quando um colega vem do Líbano e não fala português. Também é muito interessante como ela se coloca como sunita, mesmo sendo brasileira, sem descendência árabe. Talvez faça parte do sentimento que temos de “vestir a camisa” do local onde trabalhamos, ou seja, sempre defendemos apesar dos pesares.

Esta professora menciona a questão da língua como sendo um obstáculo, uma fronteira (Vanderlinde, 2009) em sala de aula pois os alunos às vezes não conseguem se comunicar com o professor que fala português. Trata de uma fronteira fluida mas que pode interferir no processo de ensino/aprendizagem.

Ela também alega que a escola árabe é uma escola trilingue já que vários árabes chegam a essa região para residir e estudar vindos do Líbano. Uma escola denominada trilingue pela pedagoga remete ao terceiro espaço ou língua híbrida (Santos, 2004), o espaço “entre” que vai sendo construído pelo aprendiz para organizar *input* linguístico em seu percurso em direção à língua alvo, nesse caso dos árabes pode se tratar de línguas alvos, levando-se em conta que os recuos que os alunos fazem em direção à língua materna estarem constantemente presentes na escola em situações nas quais os alunos avançam e recuam usando o português, o árabe, o espanhol e o inglês.

Levando em conta o conceito de transculturalidade proposto por Cox e Assis-Peterson (2007), observa-se que, na escola, valorizam-se as culturas presentes nesse contexto, pois as aulas são ministradas em português, mas há 5 aulas de árabe semanalmente e também aulas de inglês que, segundo a professora pedagoga, são ministradas de forma intensiva, ou seja, para esta professora, os alunos tem oportunidade de transitar de uma cultura para a outra num mesmo dia e várias vezes por semana sem que este trânsito venha a apagar seus vínculos com a cultura árabe.

4.2 MULTILINGUISMO, MULTI E INTERCULTURALIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES “Seria excelente sabermos o que íamos encontrar.” (professora 2)

A seguir serão apresentados excertos dos professores mostrando suas opiniões sobre discussões em sala de aula de ensino superior de formação de professores envolvendo as relações de multi e interculturalidade e multilinguismo e sua importância e necessidade na formação de educadores que atuarão em região de fronteira. A pergunta feita aqui foi: *Vocês acreditam que discussões com relação à multi e a interculturalidade e quanto ao multilinguismo são importantes e necessários na formação de professores?*

Excerto: professora 2 - escola libanesa

Seria excelente sabermos o que íamos encontrar. Caímos de gaiato. Na teoria você nunca viu nada. Não vê nada disso. Tem coisas que você não precisa (falando da faculdade).

Excertos: professora 3 - escola libanesa

A cultura é totalmente diferente da nossa. Passamos tempo decorando coisas na faculdade que não usamos. Você se prepara com a convivência.

Quando os alunos chegam é que você vai ver como funciona. Tem que conversar com os professores para que conheçam os costumes e se adaptem. Nós conhecemos os costumes e nos adaptamos a eles.

Excerto: professora 4 – escola árabe

Essencial. Se preparar para o paraguaio, argentino, indígenas, chinas, coreanos, agora bolivianos com a Unila. (a entrevistada está com projeto e estudos na Unila, então conhece bem a realidade lá). Os professores não são preparados nem um pouco para essa realidade.

Excerto: professor 5 - escola libanesa

Acredito que sim. Acho importante. Até porque não há disciplina que trate de multiculturalidade.

Excerto: professor 6 - escola libanesa e escola árabe

Dentro dos princípios eu acredito que sim. Não só aqui em Foz, mas no Brasil inteiro. O Brasil dentro do contexto histórico, geográfico, político, nos contextos disciplinares e de ciências, é um país de todos. Não foram só os europeus que fizeram ser o Brasil um país de todos. O contexto histórico fala disso. Isso é importante em todas as disciplinas de humanas e também na pesquisa. A questão biológica, tratando de cromossomos que determinam o tipo sanguíneo, acho que também deveria tratar deste multiculturalismo, uma coisa que não é trabalhada. Um muçulmano pode casar com uma muçulmana ou com uma estrangeira. Já a mulher muçulmana não pode. A questão do lenço, isso é um hábito de respeito, respeito perante a sociedade, perante Deus.

Excerto: professor 7– escola árabe

Olha, eu acho que deveria ter. Deveria ser cobrada mais de uma língua nesta região. Deveríamos falar 3 línguas. Os alunos aqui fizeram homenagem para as mães em árabe, espanhol, inglês e em português. Em todos os cursos, línguas, no mínimo 3 com o português. Saber falar pelo menos. (a professora me pareceu um pouco frustrada já que os alunos falam tantas línguas e os professores não).

Excerto: professor 8 – escola árabe

Eu acho que no curso de Pedagogia, como o pedagogo já é multifacetado, se fosse trabalhar com disciplinas de multilinguismo e multiculturalidade eu acho que teria que aumentar a grade para 5 anos. Mas eu acho que ficaria mais a cargo de quem faz Letras, não que não seja importante.

Quase todos os professores acharam necessária a intervenção de disciplinas relacionadas ao multilinguismo e multi e interculturalidade no curso de formação de professores, principalmente para formar educadores que atuarão em contexto de fronteira, preparando os mesmos para a realidade que encontrarão em sala de aula.

Esta opinião compartilhada quase que unanimemente pelos professores provavelmente se deve às questões como a barreira/obstáculo/fronteira (Vanderlinde, 2009) da língua mencionada por eles já que muitas vezes isso interfere no processo de ensino/aprendizagem visto os professores falarem português, e, em alguns casos outra língua estrangeira, como o inglês ou o espanhol, que pode vir a ajudar na comunicação.

A transculturalidade (Cox e Assis-Peterson, 2007) também pode ser um aspecto que leva os professores a pensarem que o multilinguismo e multi e interculturalidade no curso de formação de professores devem ser trabalhados porque ela existe nas salas de aula destas duas escolas cotidianamente: não há perda cultural, visto que a língua árabe aparece como a língua da disciplina de religião na escola que se autodenomina libanesa e como aula de língua na escola que se autodenomina árabe, mas há negociação e mudança cultural pois a maioria das aulas é em português e as aulas de inglês tem nível de escola de idiomas, ou seja, os alunos transitam de uma cultura para a outra cotidianamente sem que este trânsito interfira em apagar seus vínculos com a cultura mãe.

A língua híbrida (Santos, 2004), sendo o terceiro espaço ou espaço “entre”, onde se encontram os novos posicionamentos do indivíduo em direção à língua alvo, está presente nas duas escolas em questão porque percebi, na fala dos professores, esse espaço representado pelos avanços e recuos que os aprendizes estão fazendo usando o português, o árabe, o espanhol e o inglês, em diferentes níveis e com diferentes funções no discurso, também é um dos aspectos que pode ter levado os professores a serem determinantes em pensar que o multilinguismo e multi e interculturalidade devem ser trabalhados em cursos de formação de professores.

Magalhães (2004) fala do professor que organiza sua experiência de forma significativa. As novas experiências sendo assimiladas e transformadas por experiências passadas interpretadas, ou seja, estes professores brasileiros entrevistados para a realização deste trabalho tem bem claro os problemas que enfrentaram e ainda enfrentam em sala de aula de duas escolas que, quase que totalmente, possuem alunos árabes ou com descendência árabe, demonstrando que suas experiências estão organizadas de forma significativa, ainda que no momento isso só ocorra de forma fluida em suas cabeças.

Ainda citando Magalhães (2004) falando sobre a perspectiva educacional de transformação que trata do professor passar a procurar novas explicações para o que já foi experimentado, reorientando o autoconhecimento que orienta a ação, percebi, principalmente na fala da professora 7, que ela tem muita preocupação em pensar o que já fez, o que deu certo, o que mudou, o que ainda vai precisar mudar de acordo com o seu “sentir” a sala de aula, de acordo com a necessidade de seus alunos. Ela está constantemente reformulando e ampliando suas perspectivas de significado com o objetivo de transformar as práticas sociais onde está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho de pesquisa pretendeu traçar observações sobre a comunidade árabe da região Oeste do Paraná, que não utiliza somente a língua portuguesa, que é majoritária no país, para se comunicar, mas de várias outras como o árabe, o espanhol, o inglês e o guarani. O objetivo principal foi apresentar as representações de identidade nacionais construídas pelos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná, participantes dessa pesquisa, e verificar como são representadas as experiências multi e interculturais e multilinguísticas dos professores que atuam nas duas escolas, a árabe e a libanesa, por se evidenciar a região Oeste do Paraná um complexo contexto de fronteira.

As perguntas elaboradas para a pesquisa estavam voltadas para a construção de representação de identidades nacionais pelos árabes em contexto de fronteira e como são representadas, na fala dos professores, suas experiências em relação ao multilinguismo e à multi e interculturalidade presentes no seu cotidiano em sala de aula nessa mesma região de fronteira. Essas representações estão interligadas porque esses profissionais da educação estão em contato direto com os filhos da maioria dos árabes entrevistados e, conseqüentemente, com eles também.

A partir das entrevistas realizadas com membros da comunidade árabe, percebe-se principalmente que a representação que os árabes fixados na região Oeste do Paraná fazem do Brasil é de um país considerado pela maioria como o país ideal para se viver, até mesmo foi apontado como o “paraíso” em todos os sentidos da palavra por um participante que viaja pelo mundo a trabalho, e que também já residiu em vários países e que aponta o Brasil como o país ideal para se viver. Esta representação pode ser construída como uma forma dos árabes se inserirem de maneira menos estigmatizante no Brasil, uma racionalização feita por estes para se tornarem o mais invisível possível, não chamarem a atenção para si próprios em um país que, em alguns casos, não se trata do seu país de origem.

Em muitos casos verificamos que a representação de identidade nacional na verdade se configura como identidade de “cidadão do mundo”, visto que muitos deles viajam a trabalho, de férias, para visitar parentes que ficaram no Oriente, residem em vários lugares e encontram árabes em todos esses lugares, ou seja, se sentem em casa onde quer que estejam pois aprenderam a lidar com o rompimento de fronteiras, com a barreira da língua e sempre encontram compatriotas em todos os lugares do mundo.

Alguns dos participantes constroem as representações nacionais tanto do Brasil quanto do Líbano como nações com conflitos internos. Algumas semelhanças entre os dois países

foram representações apresentadas que aproximam o Brasil do Líbano, como no exemplo do capítulo 2, excerto 2, do participante 8, quando este cita a participação de adolescentes nos conflitos da guerrilha no Líbano comparando com os adolescentes nos morros do Rio de Janeiro participando de conflitos com a polícia devido ao tráfico de drogas.

Apesar dos elogios ao Brasil, percebemos nas questões nas quais a cultura foi citada que estão sempre voltando ao Líbano para estar em contato com a língua e com a cultura árabe. Então, apesar da identidade fragmentada que todas as pessoas possuem, os árabes a tem, mas jamais promovem um afastamento muito grande da sua cultura mãe.

Percebe-se que alguns tentam construir identidades nacionais como sendo brasileiros mas não se identificam como brasileiros, mas sim constroem uma realidade essencialista dos brasileiros como as pessoas que adoram futebol, que são pacíficos, que não se preocupam com o meio ambiente, o que definitivamente não é verdadeiro.

Em algumas representações de identidade nacionais verifica-se também a mudança de identidade de acordo com o bem estar dos entrevistados: se for mais adequado ser brasileiro, serão brasileiros; se for mais cômodo apresentar-se como árabe, assim o será; e algumas vezes há a necessidade de colocar-se como paraguaio, o que também é feito se assim os convier.

Muitos árabes, inclusive entre os entrevistados, possuem negócios no Paraguai, e residem na região Oeste do Paraná, possuindo boa condição financeira, o que os coloca numa posição de pessoas com poder aquisitivo elevado, levando muitos deles a construir uma representação sobre sua identidade que os leva a pensar que todos querem tirar vantagem econômica deles por pensarem que todos os árabes tem muito dinheiro.

Do meu ponto de vista, nenhum dos participantes se sentiu obrigado ou coagido a dizer o que disseram sobre o Brasil ou sobre o povo brasileiro por ser a entrevistadora brasileira. O apego pelo Brasil pareceu natural, e, como vários se posicionaram da mesma forma, pode-se ter aqui a indicação de que há uma representação de um sentimento sincero e de certa forma uniforme.

Aqui me parece importante lembrar Hall (1997) quando este apresenta a identidade como fragmentada/complexa, de sermos sujeitos que possuem não somente uma, mas várias identidades, por vezes contraditórias. Percebi que os entrevistados possuem várias identidades, identificadas nas suas afirmações, histórias, experiências, às vezes essas identidades são contraditórias porque se posicionam e reposicionam sempre que há necessidade.

Trago aqui também a questão linguística porque, em alguns casos, ainda não houve apropriação de uma porcentagem suficiente do português para que os árabes se sintam a vontade usando a língua portuguesa sem causar danos ao relacionamento interpessoal com os brasileiros. Entretanto, diante da minha interpretação das entrevistas, o posicionamento de todos parece ser o mesmo, não agredir e não magoar os brasileiros porque os aceitamos aqui e porque eles próprios querem ser aceitos aqui sem serem percebidos como estrangeiros. Talvez estes entrevistados tentem representar a si mesmos como pessoas boas, receptivas e gentis, com o intuito de não serem vistos como um estrangeiro que deve ser explorado, principalmente financeiramente.

Segundo (Sarup, 1996), a identidade nacional é uma forma de expressar um modo de vida porque é uma forma de autoestima, de autodefinição de si mesmo, de realização pessoal e, na minha interpretação das entrevistas, quando os entrevistados árabes se colocam como brasileiros, eles estão à vontade em situações que os levaram a se posicionarem brasileiros, talvez pelas vantagens que isso traga, pela unidade em que se colocam em algumas situações como, por exemplo, em relação ao futebol, por representações do povo brasileiro apresentadas pela mídia em nível mundial como um país que respeita os direitos humanos.

A língua híbrida (Santos, 2004), que trata do terceiro espaço ou espaço “entre” que demonstra os posicionamentos alcançados pelos deslocamentos da experiência do indivíduo em seu percurso em direção à língua alvo, levando-se em conta os recuos que o aprendiz faz em direção à língua materna, apareceu na fala de vários dos entrevistados que mostraram situações nas quais o posicionamento nesse espaço pode levar a situações que causam mal estar e podem gerar problemas de interrelacionamento pessoal porque a linguagem não é transparente e nem neutra e porque os conflitos fazem parte das interações.

No discurso de vários dos entrevistados árabes a ideia passada no conceito de fronteira de Vanderlinde (2009) esteve presente no que se refere à existência de novas fronteiras nos dias de hoje e que estas fronteiras separam bairros, dividem ruas, são fluidas e ondulantes e cruzamos estas fronteiras todos os dias pois, ao mesmo tempo em que alguns dos entrevistados cruzam a ponte, que é a fronteira física entre Brasil e Paraguai, todos os dias, também se comunicam, interagem lá com pessoas de todos os lugares do mundo, trocam experiências, repartem emoções e se (re)posicionando o tempo todo, sempre construindo suas identidades, que são cada vez mais fragmentadas/complexas (Sarup, 1996).

Percebi que o conceito de fronteira de Sarup (1996), quando este afirma que todas as fronteiras são ao mesmo tempo barreiras e lugares de comunicação e troca, aparece também na fala dos entrevistados porque além da fronteira ser a barreira entre o Brasil e o Paraguai,

também é um lugar de comunicação entre várias culturas diferentes e de trocas, desde a troca de moedas de diferentes partes do mundo na negociação comercial, até a troca cultural que envolve diferentes línguas, diferentes comidas, diferentes bebidas, diferentes hábitos, diferentes costumes, diferentes maneiras de se cumprimentar, entre tantas outras diferenças.

Para Bennington (1990) as fronteiras são lugares de separação e articulação no sentido de junções, elas são cruzadas e transgredidas. Os entrevistados representaram esse conceito ao discorrerem sobre seu dia-a-dia, sobre sua rotina de cruzar a fronteira física para trabalhar no Paraguai e lá acabam cruzando e transgredindo muitas outras fronteiras, inclusive as fronteiras de interações pessoais com pessoas de culturas diferentes e vindas de todo mundo.

A transculturalidade de Cox e Assis-Peterson (2007) sobre a negociação e mudança cultural que ocorre está presente na fala de todos os árabes entrevistados. Eles não apagam seus vínculos com a cultura árabe quando se deslocam de uma cultura para outra, mas sim negociam, compartilham o que sabem, como vivem e também mudam culturalmente devido ao que viram, ouvirem e sentiram dos outros.

Entre os árabes entrevistados, muitos são pais de alunos que estudam nas escolas árabe ou libanesa. Sendo assim, as representações que os professores constroem sobre suas experiências multilinguísticas e multi e interculturais, trabalhando nessas escolas e tendo contato diário com árabes em processo de ensino/aprendizagem são de grande valia para auxiliar futuros profissionais da educação que venham a atuar nesse contexto de três fronteiras. A seguir, traço considerações sobre os excertos desses professores.

Entre os professores entrevistados, somente um professor recebeu instruções sobre multiculturalidade no seu curso de formação de professores e nada sobre multilinguismo. Todos os demais alegaram não haver recebido nenhuma instrução sobre multilinguismo ou multi e interculturalidade.

É muito forte a questão da língua árabe entre os professores. Muitos deles citam a questão da língua árabe como um tanto limitante para eles, ou seja, não entender o que os alunos falam e o tom de voz que eles usam é muito diferente, muito alto e forte para os brasileiros que não convivem com árabes cotidianamente.

Quando os alunos não falam português, isso se torna uma barreira na comunicação em sala de aula. Outras línguas precisam ser utilizadas, mas os professores citaram o cooperativismo entre os alunos e os recém-chegados como um ponto positivo em sala de aula.

Alguns professores também citaram a diferença cultural como um aspecto que lhes chamou a atenção quando iniciaram as atividades em alguma das duas escolas, e também

questões como usar colete, blazer, jaleco até o joelho, roupas com manga longa para as mulheres.

As regras em sala de aula apresentadas pelos professores demonstraram que as escolas prezam a disciplina. O fato dos alunos não usarem a língua árabe, de o professor ser a autoridade máxima e dos alunos não atenderem celular em sala de aula são indícios disso.

Um aspecto que incomodou uma das professoras foi ter que evitar alguns assuntos trazidos no livro que é adotado pela escola para a disciplina que ela ministra. Tópicos como homossexualismo, amor erótico e outros que causem vergonha aos alunos não devem ser focalizados. Isso causa certo estranhamento porque tais omissões de conteúdo podem levar a causar situações de preconceito ou de violência se tais assuntos não forem trabalhados no meio escolar.

A maioria dos professores defendeu a ideia de que sejam trabalhadas disciplinas relacionadas a multilinguismo, multi e interculturalidade no curso de formação de professores, principalmente para formar educadores que atuarão em contexto de fronteira, preparando os mesmos para a realidade que encontrarão em sala de aula, porque muitos alunos tem hábitos e crenças muito diferentes dos brasileiros em geral e a adaptação dos novos professores a estes contextos escolares, como os da escola libanesa e árabe, vem a árduas penas, através da convivência com os alunos, no dia-a-dia. Este impacto poderia ser amenizado através de uma preparação antecipada na instituição de ensino superior onde estes educadores estão se formando.

A questão da língua foi citada como um fator determinante no início do trabalho em sala de aula. Isso foi demonstrado quando os professores citaram casos de alunos falando árabe, sem que eles entendam o que estão dizendo, sem que saibam se estão falando sobre os próprios professores, sobre as atividades que estão sendo feitas, sobre questões da avaliação, isso tudo somado ao tom alto que os alunos usam para se comunicar na língua árabe. São situações que causam estranhamento aos professores que não esperavam por tal situação. Tudo isso comprova a importância de disciplinas que tratem do multilinguismo e da multi e interculturalidade em cursos de formação de professores. Esta opinião compartilhada por esta alta porcentagem dos professores provavelmente se deve às questões como a barreira/obstáculo/fronteira (Vanderlinde, 2009) da língua, já que os professores falam português, e, em alguns casos outra língua estrangeira como o inglês ou o espanhol que pode vir a ajudar na comunicação e, em alguns casos, os alunos só falam o árabe, ou o árabe e o inglês, tornando difícil a comunicação em sala de aula, bem como o processo ensino/aprendizagem.

Hoje, já com experiência, os professores foram quase unânimes em pensar que o multilinguismo e a multi e interculturalidade devem ser trabalhados em cursos de formação de professores, pois percebem aspectos como a transculturalidade, ainda que não mencionem tal palavra, acontecendo em sala de aula. Percebem que é impossível que haja perda cultural visto que a língua árabe aparece como a língua da disciplina de religião na escola que se autodenomina libanesa e como aula de língua na escola que se autodenomina árabe. Há negociação e mudança cultural acontecendo nas escolas, pois a maioria das aulas é em português e existem também as disciplinas de espanhol e inglês. Ou seja, os alunos transitam de uma cultura para a outra cotidianamente sem que este trânsito interfira em apagar seus vínculos com a cultura mãe. Isto precisa ser apresentado aos futuros professores para que esta realidade seja de conhecimento de todos.

A língua híbrida (Santos, 2004) também é um dos aspectos que pode ter levado os professores a serem determinantes em pensar que o multilinguismo e a multi e interculturalidade devem ser trabalhados em cursos de formação de professores, ainda que não tenham mencionado tal hibridismo. Percebi o processo acontecendo de acordo com as falas dos educadores. Nas duas escolas em questão percebi que há avanços e recuos que os alunos estão fazendo usando o português, o árabe, o espanhol e o inglês, em diferentes níveis e com diferentes funções no discurso. Seria muito interessante que esse terceiro espaço viesse a ser apresentado para os futuros professores que atuarão neste contexto de tríplice fronteira, enquanto ainda estão no processo de graduação em uma licenciatura.

Os professores brasileiros entrevistados para a realização deste trabalho demonstraram ter claro os problemas que enfrentaram e ainda enfrentam em sala de aula das duas escolas em questão, as quais possuem quase que totalmente alunos árabes ou com descendência árabe.

Também demonstraram ter muita sensibilidade com relação ao que ensinam e à clientela envolvida neste processo de ensino/aprendizagem porque houve mudança de atitude com relação à prática em sala de aula, com muita preocupação em pensar o que já fez, o que deu certo, o que mudou, o que ainda vai precisar mudar de acordo com o seu “sentir” a sala de aula, de acordo com a necessidade de seus alunos.

Encerro com a fala de um dos professores – professor 6 – que, quando indagado sobre sua opinião com relação às discussões em sala de aula de ensino superior de formação de professores envolvendo questões sobre multilinguismo e multi e interculturalidade, respondeu:

Dentro dos princípios eu acredito que sim. Não só aqui, mas no Brasil inteiro. O Brasil dentro do contexto histórico, geográfico, político, nos contextos disciplinares e de ciências, é um país de todos. Não foram só os europeus que fizeram ser o Brasil um país de todos. O contexto histórico fala disso. Isso é importante em todas as disciplinas de humanas e também na pesquisa.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização de Minorias Linguísticas no Brasil.** Campinas: D.E.L.T.A., Vol. 15, Nº. Especial, 1999 (385-417).

CHATTERJEE, P. **The nation and its fragments: colonial and postcolonial histories.** New Jersey: Princeton University Press, 1992.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERON, A. A. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. Em CAVALCANTI, M. C. E BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, Mercado de Letras, 2007.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. Em DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.; (e colaboradores) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: An Introduction to Bilingualism.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KLAUCK, S. Imigração e (Re)Construção da Identidade Libanesa em Foz do Iguaçu – PR. Em SCHALLENBERGER, E. **Fronteiras Culturais e Desenvolvimento Regional: Novas Visibilidades.** Porto Alegre: Evangraf, 2010.

KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilingue e intercultural. Em CAVALCANTI, M. C. E BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MEC, CAPES, INEP. **Observatório da Educação.** Edital 2010. Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação. Edital No. 038/2010/CAPES/INEP.

MOITA LOPES, L. P. DA. A Transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? Em SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas, Mercado de Letras, 1998.

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

Programa Escolas Bilingues de Fronteira (PEBF). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología da Argentina e Ministério da Educação do Brasil, 2008.

PEREIRA, M.C. **Cenários de Bilinguismo e de Transculturalidade no Oeste Paranaense.** Cascavel: capítulo de livro no prelo/UnB-06.

POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade.** Seguindo de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes.- São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SANTOS, M. E. P. O cenário multilingue/multidialeto/multicultura de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social. Campinas: UNICAMP, 2004.

RUSHDIE, S. **Cruze esta linha.** São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SARUP, M. **Identity, culture and the postmodern world.** Edinburgo: Edinburgh University Press, 1996.

SILVA, S. B. B. da. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? Em KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, R. C. M. e. Reordenação de identidades de imigrantes árabes em Foz do Iguaçu. Em **Trabalho de Linguística Aplicada**. Campinas, 47(2), Jul./Dez., 2008. p. 357-373.

SILVERMAN, D. **Interpretação de Dados Qualitativos: Métodos para Análise de Entrevistas, Textos e Interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 376 p.

STRELOW, C. **Um Estudo da Interferência do Espanhol como Primeira Língua na Aquisição do Português nas Séries Iniciais**. Monografia de Especialização em Língua Materna da UniOeste/Campus de Foz do Iguaçu (1993).

THOMSON, A. **Histórias (co)movedoras: História Oral e estudos de migração**. Sussex: Centro de Educação Continuada da Universidade de Sussex, 2002.

VANDERLINDE, T. **Fragmentos de Inconformidade: sociedade, territórios, espaços**. Cascavel: EduniOeste, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000, p. 7-72.

http://ideb.meritt.com.br/#{%22aba%22:%22municipio%22,%22municipio_id%22:%224108304%22}

Disponível em 20/06/2011, às 13:20.

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Disponível em 20/06/2011, às 12:52.