

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE, CULTURA E
FRONTEIRAS – NÍVEL MESTRADO E DOUTORADO

TATIANE LIMA DE PAIVA

SER ALUNO TRANSFRONTEIRIÇO EM CONTEXTO DE FRONTEIRA:
REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES

TO BE A CROSS-BORDER STUDENT IN A BORDER CONTEXT: IDENTITY
REPRESENTATIONS

FOZ DO IGUAÇU

2018

TATIANE LIMA DE PAIVA

SER ALUNO TRANSFRONTEIRIÇO EM CONTEXTO DE FRONTEIRA:
REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, na linha de pesquisa em Linguagem, Cultura e Identidade.

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

FOZ DO IGUAÇU

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Lima de Paiva , Tatiane

Ser aluno transfronteiriço em contexto de fronteira: : representações de identidades / Tatiane Lima de Paiva ; orientador(a), Maria Elena Pires Santos, 2018.
162 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2018.

1. Tríplice Fronteira . 2. Escola . 3. Diferença.
I. Pires Santos, Maria Elena . II. Título.

TATIANE LIMA DE PAIVA

SER ALUNO TRANSFRONTEIRIÇO EM CONTEXTO DE FRONTEIRA:
REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE em cumprimento parcial aos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, na linha de pesquisa em Linguagem, Cultura e Identidade, aprovada pela seguinte banca examinadora:

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

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu

Prof^a. Dra. Isis Ribeiro Berger

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu

Prof^a. Dra. Maria Eta Vieira

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Foz do Iguaçu, 15 de março de 2018.

Aos meus pais, Silvana e Celso.

A vocês dedico não somente este trabalho, mas toda a minha vida.

Ao senhor, vô Ari (in memoriam), por ter me ensinado o valor que devemos dar à
sabedoria aprendida na escola da vida.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora tão esperada de expressar com palavras aquilo que se eu tentasse falar certamente seria interrompida por um nó na garganta e os olhos encheriam de lágrimas tão somente em pensar nos inúmeros agradecimentos àqueles que, de um modo especial, tornaram esta caminhada científica e acadêmica menos cansativa e dolorosa, ao peso da responsabilidade assumida ao aceitarmos a função de pesquisadores. Com certeza ela não teria sido a mesma sem vocês!

A Deus, Àquele que sempre me guia pelos caminhos certos e a cada passo me faz compreender que tudo foi exatamente do modo como deveria ter sido. Meu seguro em noites traiçoeiras. Certeza de vida.

Aos meus pais, vocês são o principal motivo das minhas infinitas buscas pelo conhecimento. Aqueles que fazem meus olhos encherem de lágrimas tão só em recordar sua existência, tamanha é a minha admiração por vocês. Aqueles a quem sempre quero dar orgulho e jamais decepcionar – mesmo sabendo que isso é impossível. Obrigada por tudo que me ensinaram e ainda ensinam, não há livro que seja capaz de substituir todo o conhecimento que vocês me transmitiram ao longo desses 28 anos. Obrigada por me ensinarem a voar com minhas próprias asas para conquistar os rincões do mundo. Mas mais do que isso, saibam que aqui existe alguém com quem sempre podem contar, do mesmo modo como eu sei que posso contar com vocês. Vocês são o lugar para onde constantemente caminham os meus pensamentos, não há distância no mundo capaz de nos separar. Meus melhores amigos, amores da minha vida, fonte do meu eu e tudo que sou!

À minha família, por todos os momentos que vivemos juntos numa busca constante de aprendizado e convivência. Amor incondicional.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a Maria Elena Pires Santos, por toda sua paciência para comigo nessa etapa tão significativa de vida tanto pessoal quanto acadêmica. Por ter aberto o meu jeito de ver mundo através das leituras apresentadas. A senhora, mais do que ensinar com palavras, ensina também com o modo de ver e viver as coisas demonstrando serenidade no olhar, aconchego no abraço, compaixão através das palavras. Mulher inspiradora, tão forte e ao mesmo tempo tão amável, capaz de expressar carinho através das deliciosas comidas preparadas para acompanhar as orientações e/ou os grupos de estudos. Capaz de fazer com que o conhecimento intelectual aconteça ao mesmo tempo que o espiritual, tornando as orientações em deliciosas sessões de terapia, tamanha leveza. Mesmo com todo conhecimento

acumulado não deixa de ser tão humilde, e isso me inspira a seguir seus passos. Fui abençoada, encontrei muito mais do que uma orientadora. Amável conhecimento.

À Prof^a. Dra. Isis Ribeiro Berger, por me aceitar como aluna e como estagiária concedendo um importante espaço de tempo de suas aulas, certamente esta prática foi muito importante para a minha formação acadêmica. Obrigada pela oportunidade de poder ter tido esta experiência de um modo tão aberto e com tamanha liberdade. Obrigada também pelas contribuições valiosas para este trabalho. Paz na alma.

Aos membros Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela indescritível experiência, só fazendo parte do corpo discente para entender desmedida complexidade que ao mesmo tempo gera satisfação pelos constantes aprofundamentos de conhecimento. Ressignificação constante.

Aos professores pelas propostas de leituras e aos colegas pelas discussões e reflexões engrandecedoras e desafiadoras.

Às professoras Isis e Maria Eta, componentes da banca examinadora, pelas valiosas contribuições no momento do exame de qualificação e da defesa desta dissertação.

A todos os funcionários, docentes e discentes do Colégio Ipê Roxo e da comunidade/bairro Cidade Nova e arredores pela valiosa contribuição à minha pesquisa e pela sempre maravilhosa receptividade e acolhimento. Inspiração de vida. Diariamente vencedores.

Aos amigos, tanto aqueles de longa data quanto aqueles que a vida me presenteou nos últimos anos, certamente cometeria injustiça ao tentar nomeá-los. Mas cada um sabe a importância que assume em minha vida. Carinho constante.

À Jujuba, pelas conversas intermináveis que em muitos momentos me ajudaram à aliviar as tensões que se acumularam ao longo do último ano e pela revisão de formatação deste trabalho. Deus me presenteou com uma nova irmã e não importa o lugar que eu estiver, eu sempre lembrarei de você com imenso carinho. Você me transmite serenidade, me faz ter coragem e me ensina com a tua sabedoria.

À CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou minha participação com mais exclusividade no campo de pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que mal ou bem contribuíram para o meu crescimento intelectual, emocional e espiritual. Sou o que sou por conta de tudo que vivi até hoje e me orgulho muito disso.

É bom olhar para trás e saber que tudo valeu a pena, melhor ainda é olhar para frente e saber que temos muito por aprender. ¡Gracias a la vida, que me ha dado tanto!

“A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em uma escola localizada na zona norte da cidade de Foz do Iguaçu (Paraná), mais especificamente no Colégio Estadual Ipê Roxo situado no bairro Cidade Nova I. Este estudo objetiva discutir como se (re)constroem as identidades dos alunos transfronteiriços da instituição de ensino citada e analisar qual a influência que o ambiente sociolinguisticamente complexo (outros alunos, professores, equipe pedagógica) tem nas (re)construções dessas identidades. Este trabalho justifica-se com diferentes propósitos: buscar contribuir para o aumento da visibilidade da comunidade, da escola e dos alunos transfronteiriços, norteado pelo debate sobre processos identitários; pela oportunidade de dar ouvidos, de mostrar e chamar atenção das autoridades e das instituições presentes para as questões levantadas por meio da apresentação deste compilado de informações sobre determinado local; para apoiar a diversidade cultural nas escolas de fronteiras; porque, enquanto mestranda do Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras, representando a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, posso demonstrar apoio à instituição educacional, refletindo junto com as pessoas que compõem esse local e realizando um elo entre uma instituição que fomenta o ensino fundamental e médio e outra que fomenta o ensino superior. A abordagem teórico-metodológica utilizada na intenção de gerar e analisar dados está situada na área da Linguística Aplicada, com fundamentação na metodologia de pesquisa qualitativa de base interpretativista aliada à pesquisa etnográfica. Ademais dessas abordagens os estudos sobre identidades, representação e interculturalidade também fizeram parte da abordagem teórico-metodológica. Os dados gerados foram obtidos por meio de observação participante, diário de campo, análise documental, aplicação de questionário e entrevistas – individuais e em grupo. Para lograr alcançar os objetivos apontados buscou-se responder às seguintes perguntas de pesquisa: como os alunos transfronteiriços constroem suas identidades no contexto escolar de fronteira? E quais representações a comunidade do entorno escolar constrói sobre os alunos transfronteiriços? Sobre a primeira pergunta, conforme as análises feitas, foi possível compreender que não há identidades essencializadas, mas sim complexas. As identidades e representações demonstram ‘entre-lugares’ e ‘hibridação identitária’ (SILVA, 2000) a qual se reflete no discurso dos alunos, conforme é possível perceber nos excertos analisados. Isso é resultado do movimento transfronteiriço, do contato com diferentes pessoas e países, do cruzamento das fronteiras. Já em relação à segunda pergunta, por meio das análises, foi possível compreender que funcionários, professores e moradores (do entorno) da escola demonstram diferentes representações sobre

os alunos transfronteiriços. Por meio das análises feitas evidenciou-se que tanto na escola quanto na comunidade existe uma política local baseada na aceitação do outro. A escola busca cumprir com a responsabilidade de desenvolver processos de conhecimento através do currículo oficial, garantindo que o corpo discente aprenda não apenas conteúdos, mas temáticas relativas à vida em sentido amplo: para o convívio social, o mercado de trabalho, a continuidade nos estudos pós-ensino médio, e assim por diante. Mesmo com dificuldades escola e comunidade buscam por si caminhos para driblar os obstáculos e os problemas sociais presentes no contexto.

Palavras-chave: Tríplice Fronteira. Escola. Diferença.

RESUMEN

Esta investigación fue realizada en una escuela ubicada en la zona norte de la ciudad de Foz do Iguaçu (Paraná), específicamente en el Colegio Estadual Ipê Roxo situado en el barrio Cidade Nova I. El objetivo de este estudio es discutir cómo se (re)construyen las identidades de los alumnos transfronterizos de la institución de enseñanza y hacer un análisis sobre la influencia que el ambiente sociolingüísticamente complejo (otros alumnos, profesores, equipo pedagógico) tiene en las (re)construcciones de esas identidades. Este trabajo se justifica con distintos propósitos: buscar contribuir para el crecimiento de la visibilidad de la comunidad, de la escuela y de los alumnos transfronterizos, conducido por el debate sobre procesos identitarios; por la oportunidad de dar oídos, de mostrar y llamar la atención de las autoridades y de las instituciones presentes para las cuestiones abordadas por medio de la presentación de este compilado de informaciones sobre determinado local; para apoyar la diversidad cultural en las escuelas de fronteras; porque, en cuanto investigadora y estudiante de la maestría en Sociedad, Cultura y Fronteras, representando la Universidade Estadual do Oeste do Paraná, puedo demostrar apoyo a la institución educacional, reflexionando junto con las personas las cuales componen ese local y realizando un eslabón entre una institución que fomenta la enseñanza básica y otra que fomenta la enseñanza superior. El abordaje teórico-metodológico utilizado con la intención de generación y análisis de datos está situado en el área de la Lingüística Aplicada, con fundamentación en la metodología de investigación cualitativa de base interpretativa aliada a la investigación etnográfica. Además de esos abordajes los estudios sobre identidades, representación e interculturalidad también hicieron parte del abordaje teórico-metodológico. Los datos generados fueron obtenidos por medio de observación participante, diario de campo, análisis documental, aplicación de cuestionario y entrevistas – individuales y en conjunto. Para lograr alcanzar los objetivos señalados se buscó contestar a las siguientes preguntas de investigación: Cómo los alumnos transfronterizos construyen sus identidades en el contexto escolar de frontera? Cuáles representaciones la comunidad del medio escolar construye sobre los alumnos transfronterizos? Sobre la primera pregunta, conforme los análisis hechos, fue posible comprender que no hay identidades esencializadas, pero complejas. Las identidades y representaciones demuestran ‘entre-lugares’ y ‘hibridación identitaria’ (SILVA, 2000) la cual refleja en el discurso de los alumnos, conforme es posible percibir en las menciones analizadas. Eso es el resultado del movimiento transfronterizo, del contacto con distintas personas y países, del cruce de las fronteras. Ya en relación a la segunda pregunta, por medio de los análisis, fue posible comprender que

funcionarios, profesores y moradores (del entorno) de la escuela demuestran diferentes representaciones sobre los alumnos transfronterizos. A través de los análisis hechos se evidenció que tanto en la escuela cuanto en la comunidad existe una política local basada en la aceptación del otro. La escuela intenta cumplir con la responsabilidad de desarrollar procesos de conocimiento a través del currículo oficial, garantizando que el cuerpo discente aprenda no apenas contenidos, pero temáticas relativas a la vida en sentido amplio: para la convivencia social, el mercado de trabajo, la continuidad en los estudios pos-enseñanza media, así sucesivamente. Mismo con dificultades escuela y comunidad buscan por sí mismas caminos para driblar los obstáculos y los problemas sociales presentes en el contexto.

Palabras-clave: Triple Frontera. Escuela. Diferencia.

ABSTRACT

This research was made in a school located in the north zone of the city of Foz do Iguaçu (Paraná), specifically at the Colégio Estadual Ipê Roxo located in the Cidade Nova 1 neighborhood. This study aims to discuss how to (re)construct the cross-border students identities of the institution of education and analyze the influence that the complex sociolinguistically environment (other student, teacher, pedagogical team) has in the (re)constructions of this identities. This work is justified with different purposes: seek to contribute and increasing the community visibility, the school and cross-border students, guided by the debate on identity processes; for the opportunity to listen, to show and draw attention of the authorities and institutions present to the issues through the representation of this compilation of information on a certain local; to support cultural diversity in border schools; because, as a master's student of the postgraduate program Culture, Society and Borders, representing the Paraná west state university, can support the educational institution reflecting along with the people who integrate this place and making a link between an institution in which encourages elementary and middle school. And another that encourages higher education. Theoretical-methodological approach used to generate and analyze data is situated in the area of applied linguistics, with reasoning in the methodology of qualitative research with an allied interpretative base to ethnographic research. In addition to these approaches the studies on identities, representation and interculturality were also part of the theoretical methodological approach. The generated data were obtained through participant observation, field journal, documentary analysis, application of questionnaires and interviews-individual and group. To achieve the stated objectives sought to answer the following research questions: How cross-border students construct their identities in the border school context? And which representations the community in the school environment builds on cross-border students? On the first question, according to the analyzes made, it was possible to understand that there are no essentialised identities, but rather complex ones. The identities and representations prove 'between places' and 'identity hybridization' (SILVA 2000) which is reflected in the student's discourse, as it is possible to perceive in the excerpts analyzed. This is a result of cross-border movement, the contact with different people and countries crossing borders. In relation to the second question, through analyzes, it was possible to understand that employees, teachers and residents (surroundings) of the school demonstrate different representations about the cross-border students. Through analyzes it was evident that both in the school and in the community there is a local policy based on the

other's acceptance. The school seeks to fulfill the responsibility to develop knowledge processes through the official curriculum, ensuring that the student body learn not just content, but themes related to life in a broad sense: for social life, job market, continuities in post-secondary studies, and so on. Even with difficulties, school and community are looking for ways to divert obstacles and the social problems present in the context.

Keywords: Triple border. School. Difference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Localização do bairro Cidade Nova	57
Figura 2 –Notícia sobre o bairro Cidade Nova	61
Figura 3 –Notícias sobre o bairro Cidade Nova	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Excerto 1: entrevista realizada com Rosangela – 26/07/2017	60
Quadro 2 – Registro de diário de campo – 05/06/2017	68
Quadro 3 – Registro de diário de campo – 10/05/2017	70
Quadro 4 – Registro de diário de campo – 24/05/2017	71
Quadro 5 – Informações sobre os alunos transfronteiriços obtidas por meio de questionário aplicado previamente	76
Quadro 6 – Registro de diário de campo – 22/06/2017	77
Quadro 7 – Registro de diário de campo – 13/06/2017	78
Quadro 8 – Registro de diário de campo – 22/06/2017	79
Quadro 9 – Excerto 02: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017	83
Quadro 10 – Excerto 03: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017	86
Quadro 11 – Excerto 04: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017	89
Quadro 12 – Excerto 05: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017	91
Quadro 13 – Registro de diário de campo – 13/07/2017	93
Quadro 14 – Excerto 06: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017	95
Quadro 15 – Excerto 07: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017	98
Quadro 16 – Excerto 08: entrevista realizada com Paola, funcionária do Colégio Ipê Roxo e moradora do bairro desde 2002 - 12/01/2018	109
Quadro 17 – Excerto 09: entrevistas realizadas com Bia e Olga, mães de aluno transfronteiriço – 11/01/2018	110
Quadro 18 – Excerto 10: entrevista realizada com Paulo, morador, ex-aluno e funcionário da escola 11/01/2018	111
Quadro 19 – Excerto 11: entrevista realizada pela repórter Izabelle Ferrari pela Rede Paranaense de Comunicação para o Jornal Paraná TV 1ª com direção da escola (Maria e Rosangela) - 31/03/2016	112
Quadro 20 – Excerto 12: entrevista realizada com Paulo, morador, ex-aluno e funcionário da escola - 11/01/2018	113
Quadro 21 – Excerto 13: entrevista realizada com soldado Silva – 25/01/2018	113
Quadro 22 – Excerto 14: entrevista realizada com Paulo, morador, ex-aluno e funcionário da escola - 11/01/2018	115
Quadro 23 – Excerto 15: entrevista realizada com Marcos – 12/01/2018	115
Quadro 24 – Excerto 16: entrevista realizada com Rosangela - 26/07/2017	117

Quadro 25 – Excerto 17: entrevista realizada com Olga, mãe de aluno transfronteiriço - 11/01/2018	120
Quadro 26 – Excerto 18: entrevista realizada com Paola, funcionária do Colégio Ipê Roxo e moradora do bairro desde 2002 – 12/01/2018	121
Quadro 27 – Excerto 19: entrevista realizada com Paulo morador, ex-aluno e funcionário da escola – 11/01/2018	124
Quadro 28 – Excerto 20: entrevista com grupo focal, com professores da turma – 24/06/2017	124
Quadro 29 – Excerto 21: entrevista com Rosangela, funcionária do Colégio Ipê Roxo – 26/07/2017	126
Quadro 30 – Excerto 22: entrevista com Olga, mãe de aluno transfronteiriço – 11/01/2018	127
Quadro 31 – Excerto 23: entrevista com Paola, funcionária do Colégio Ipê Roxo e moradora do bairro desde 2002 – 12/01/2018	128
Quadro 32 – Excerto 24: entrevista realizada com Linda, moradora do bairro desde 2001, funcionária da Escola Municipal Jorge Amado e membro do Cidade Nova Informa – 21/12/2017	130

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	DE ONDE SE FALA, PARA ONDE SE OBSERVA: O SURGIMENTO DE INÚMERAS FRONTEIRAS	26
2.1	Nascimento de uma cidade X surgimento de fronteiras: contexto macro da pesquisa	26
2.1.2	Cruzando linhas, desfazendo fronteiras: os múltiplos espaços fronteiriços	29
2.2	Contemporaneidade, globalização e Linguística Aplicada	34
2.2.1	A Linguística Aplicada	38
2.3	Metodologia	42
2.3.1	Métodos	46
3	INÍCIOS, (RE)DESCOBERTAS E RESSIGNIFICAÇÕES	56
3.1	Do centro para a borda	58
3.2	Adentrando o campo de pesquisa	69
4	MOVIMENTOS TRANSGRESSIVOS E AS COMPLEXAS IDENTIDADES: O OLHAR PARA SI	80
4.1	O movimento de olhar para si	81
5	MOVIMENTOS TRANSGRESSIVOS E AS COMPLEXAS IDENTIDADES: O OLHAR PARA O OUTRO	103
5.1	O movimento transgressivo da comunidade	103
5.2	O movimento de perceber o entorno e olhar para o outro	108
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	138
	ANEXO A	144

1 INTRODUÇÃO

Desde o primeiro momento em que me estabeleci como moradora de Foz do Iguaçu, tenho me deparado com ressignificações constantes, considero-me uma “metamorfose ambulante”¹, pois pude desconstruir preconceitos e construir novos conceitos (como em relação ao Paraguai e a Foz). Alguns serão relatados ao longo desse trabalho a fim de esclarecer melhor as leituras do campo de pesquisa que realizo (vale lembrar que não tomo tais leituras como algo fixo, mas sim como uma reflexão constante, até mesmo enquanto escrevo essa dissertação). Assim, como muitas outras pessoas, não sou daqui, estou morando aqui desde o final de 2011, por questões afetivas interligadas a questões profissionais, motivadas pela implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Desde então, fui criando vínculos empregatícios, de amizades e de estudos.

Pude perceber muitas coisas que se diferenciavam do lugar onde vivi a vida inteira que, por serem dois lugares bem diferentes, essa percepção me foi muito intensa em inúmeros momentos, a iniciar pela localização. Ponta Grossa, cidade onde eu vivia antes de vir para Foz, está localizada na região Centro Oriental Paranaense, a aproximadamente 100 quilômetros da capital do estado do Paraná. Já Foz do Iguaçu, com uma distância média de 600 quilômetros da capital do estado, é uma cidade transfronteiriça cujas fronteiras estão divididas com outros dois países: Paraguai e Argentina.

A localização dessa cidade, somada a outros tantos fatores, me fez entender um pouco mais sobre questões que não eram tão evidentes para mim como a globalização, a pós-modernidade, a transculturalidade, a translinguagem e tantos outros fenômenos que fluem nessa região e que, embora sejam comuns a outros lugares, aqui se apresentam na sua exuberância. Essas questões causaram em mim um efeito de olhar diferenciado para outros lugares, por estar aqui e descobrir novos modos de ver o mundo. Já não consigo olhar para outros lugares do mesmo modo como antes; a transfronteira agora habita em mim, tornei-me um ser transfronteiriço.

Entendi que, assim como eu, muitas pessoas decidiram adotar essa cidade, de modo temporário ou permanente, por inúmeros motivos. A ocupação de pessoas de diferentes nacionalidades/etnias que ocorreu ao longo do nascimento e crescimento das três cidades fronteiriças – Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto Iguazú – fez com que o índice populacional aumentasse consideravelmente em pouco tempo. Atualmente, somos mais de

¹ Raul Seixas, 1973.

263.000 habitantes em Foz², já Ciudad del Este conta com uma população de mais de 312.652 habitantes³ e Puerto Iguazú com mais de 82.227 habitantes⁴, dentre os quais muitos são de outras partes dos respectivos países e do mundo. Nós nos somamos a múltiplos estrangeiros, que chegam/chegaram aqui vindos de diferentes lugares, em diferentes momentos, cada um com suas características, sejam estrangeiros nacionais (de dentro) ou internacionais (de fora), como afirma Oliveira (2012).

Essa diversidade faz com que a cidade seja caracterizada como plurilíngue⁵ e multicultural. Tais características são percebidas no cotidiano, no comércio, no turismo, nas áreas de lazer, através das mídias locais, nas escolas e em muitos outros lugares. Pode-se afirmar que as identidades⁶ dos habitantes são constituídas também por meio do contato com diferentes línguas, culturas, religiões, hábitos, modos de convívio, regionalismos, etc. Conforme afirma Hall (2000, p. 110), “[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”. O autor aponta ainda – com base em Derrida (1981), Laclau (1990) e Butler (1993) – que apenas na relação com o outro, na relação com o que não é, com o que falta, somado ao “*exterior constitutivo*”, que a identidade pode ser construída.

As alteridades que circulam nesse espaço podem (re)construir identidades. Moita Lopes (2002), defende que as identidades se constroem no discurso, ou seja, elas não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre eles, atuando em práticas discursivas específicas nas quais se posicionam. A sociedade está formada por indivíduos em constante transformação, logo as identidades não podem ser definidas como fixas, tampouco a sociedade, pois ambas sempre estarão em constante (re)construção, para o autor elas “estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser reposicionadas” (MOITA LOPES, 2002, p. 37) e certamente são reposicionadas de acordo com experiências vividas.

Em Foz do Iguaçu, município que compõe a região da tríplice fronteira internacional – vizinho a Ciudad del Este (Paraguai) e a Puerto Iguazú (Argentina) – um dos lugares onde as

² Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410830>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

³ Disponível em: <<http://www.altoparana.gov.py/v0/index.php/ciudad-del-este>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

⁴ Disponível em: <<http://iguazu.gob.ar/resena-historica/>>. Acesso em: 01 de fev. de 2018.

⁵ Berger (2015, p. 71) define plurilíngue como sendo aquele que tem repertório linguístico instável, composto de distintas línguas, com aptidões de diferentes níveis no repertório nas línguas. Segundo a autora, “o plurilíngue configura-se como aquele capaz de gerir seu repertório, conforme as circunstâncias comunicativas em que se inscreve” (BERGER, 2015, p. 71). Ainda o plurilinguismo Hamel (2013) afirma que ele valoriza a coexistência de diferentes línguas em um mesmo espaço de modo positivo, como forma de enriquecimento das pessoas e da sociedade. No entanto, tal conceito pode ser utilizado em “outras constelações de assimetrias entre línguas onde as orientações ideológicas desempenham um papel significativo” (HAMEL, 2013, p. 323).

⁶ Entendo e compartilho o conceito de identidade de uma perspectiva epistemológica da pós-modernidade, defendida por Bauman (2005), Canclini (2011), Hall (2000), Maher (2007), Moita Lopes (2002, 2006), Pennycook (2006) e Pires-Santos (2004). Tais autores definem identidade como heterogênea, variável, complexa, negociável. Este conceito será discutido no segundo capítulo deste trabalho.

diferenças identitárias se atualizam é o ambiente escolar, já que o contato com as etnias presentes nessa região se torna inevitável nesse contexto. Moita Lopes (2002) chama a atenção para o tempo que os alunos passam/passaram na escola e afirma que as práticas discursivas desempenham papel importante no desenvolvimento da conscientização dos alunos sobre as próprias identidades e as identidades dos outros. Lembra ainda que as instituições escolares se justificam como sendo espaços de construção de conhecimento/aprendizagem. Desse modo, não só os alunos compõem um transitar identitário, mas também os professores, a equipe pedagógica e todos os outros envolvidos com o contexto educacional.

A questão das diferentes identidades que circulam nas escolas de Foz foi mais uma das percepções que tive nesse contexto. Ao começar a atuar como professora de Língua Espanhola e disciplinas transversais em duas escolas da rede pública de Foz do Iguaçu e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) – instituição de educação profissional voltada para o comércio de bens, serviços e turismo – percebi que em todos os meus ambientes de trabalho havia alguns alunos vindos recentemente ou com experiência de ter vivido durante um tempo dos/nos países vizinhos (Paraguai e Argentina). Interpretei tal fato como sendo muito positivo, pois eram *hispanohablantes*, desafiavam-me enquanto professora a buscar sempre mais conhecimento e competência na língua estrangeira já que o nível de bilinguismo⁷ de alguns dos meus alunos poderia ser comparado ao de um falante com o castelhano como língua materna. Inclusive, em alguns casos, esta era a língua materna dos alunos. Imaginei que desta forma todos poderiam trocar conhecimentos, mas em pouco tempo entendi que o positivo para mim, era negativo para outras pessoas.

Em sala presenciei comentários preconceituosos de alunos em relação aos colegas vindos de outros países; comentários depreciativos também eram verbalizados na sala dos professores. Algumas pessoas opinavam que falar duas ou mais línguas (em sendo “línguas minoritárias”⁸) não é vantagem, dificulta o ensino da língua majoritária. Além disso, ouvi de colegas de trabalho sobre o quanto alunos que já haviam vivido ou estudado em outros países tinham dificuldade de aprendizado e entendimento do conteúdo abordado em sala de aula. As

⁷ Sobre bilinguismo compartilho da opinião de Maher (2007, p. 79), quando a autora afirma que “existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”.

⁸ Maher (2007, p. 69) discorre sobre a “relação desigual de forças de poder” que o termo minoria contém (e entendo que suas derivações também). Empregando esse termo para além de classificação quantitativa (numérica), a autora esclarece que este se refere a “grupos sociais destituídos de poder”, sendo, por isso, invisibilizados, tanto no sistema escolar como também em outros contextos.

ocorrências relatadas também são vistas em outras escolas e em outras fronteiras como relatam Pires-Santos (2004), Tristoni (2011), Berger (2015) e Gasparin (2016), em seus trabalhos.

Tais fatos me levaram a refletir por que havia tanto preconceito e dificuldade em um ambiente em que o respeito em relação ao próximo deveria ser reforçado ali mesmo, além de previamente aprendido em casa. Entendo que, naquele momento, eu ainda estava me familiarizando com o ambiente, tudo era novo e muitas coisas me chamavam a atenção por não fazerem parte do meu cotidiano anterior. Eu ainda não havia me percebido como pesquisadora, mas, mesmo assim, já estava me encaixando de modo natural à dinâmica incessante de observar o que nos é familiar, porém, não necessariamente conhecido e o de observar como exótico, aquilo que pode se tornar conhecido, o que está de conformidade com a afirmação de Velho (1978, p. 126), ou seja, “estamos sempre pressupondo familiaridade e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente”. E hoje, entendo que ter a oportunidade de pesquisar na fronteira se torna uma constante e singular descoberta.

A partir desta problemática, aproveitando meu papel social enquanto professora, realizei uma investigação com alunos vindos do Paraguai e da Argentina no intuito de dar ouvidos a estes alunos para conhecer, apreender e aprender suas experiências. Como afirma Sylvia Caiuby (2008, apud ALTENHOFEN, 2013, p. 96), “[...] é isso que nos cabe: dar ouvidos, e não outorgar a voz para quem sempre teve”. Por meio de uma pesquisa-piloto realizada no ano de 2013 com seis⁹ alunos transfronteiriços do Colégio Estadual Ipê Roxo, identificados por mim ou por alguns colegas de trabalho – em alguns casos foi possível identificar por conta do sotaque na fala e em outros casos os alunos relatavam em sala que haviam nascido ou morado em outro país –, abordei perguntas com as seguintes temáticas: os motivos pelos quais estes alunos vieram/voltaram para o Brasil; a sua recepção por parte de professores e alunos nas escolas brasileiras; as dificuldades de aprendizado por não dominarem a língua/instrumento de ensino; perguntas relativas ao auxílio/apoio, por parte da escola, para superar as dificuldades encontradas.

Das respostas obtidas, uma das questões que mais chamou a minha atenção foi em relação aos motivos pelos quais os alunos, junto com suas famílias, vieram morar no Brasil, pois além de motivações conjugais também houve relatos de busca por melhor atendimento na

⁹ Dos seis entrevistados na época, quatro afirmaram ter nascido no Paraguai, um afirmou ter nascido no Brasil, mas relatou que ainda pequeno foi levado para o Paraguai e viveu lá a maior parte de sua vida, e outro declarou que nasceu e viveu até pouco tempo na Argentina.

área da saúde. Na indagação sobre a recepção das escolas brasileiras, uma aluna afirmou que chegou a ser vítima de preconceito por parte do professor de língua espanhola – com afirmações sobre argentinos serem ignorantes – em outra escola que não essa, pois na escola atual (conforme afirmou a aluna) ela havia sido muito bem recebida por todos. Os relatos de sofrimento e de estigmatização, segundo o que ouvi dos alunos entrevistados, perpassam os muros da escola, já que alguns estudantes contaram que receberam ofensas também nos ambientes de trabalho. Segundo eles, a dificuldade em relação aos estudos está presente principalmente por conta da língua utilizada, uma vez que, na maioria das vezes, chegam ao Brasil tendo como primeira língua o espanhol ou guarani. Nos casos em que a dificuldade não está presente, justifica-se pelo contato prévio com a língua portuguesa na família.

Ao ouvir os aprendizes, entendi que alguns chegam aqui sem dominar ou dominando pouco a língua oficial brasileira e, conseqüentemente, encontram dificuldades no aprendizado. Além disso, são vítimas do preconceito (que ocorre tanto dentro do colégio, quanto no ambiente externo a ele) emergente de conflitos sociais e linguísticos.

Entre todos os lugares que trabalhei, essa foi a escola em que me senti mais bem acolhida, tanto pelos professores, quanto pela direção e equipe pedagógica. Em uma das escolas cheguei a sofrer preconceito por ser professor Processo Seletivo Simplificado¹⁰ (PSS). Por isso, me identifiquei com a aluna que havia sofrido na escola anterior, mas que havia sido bem acolhida nessa. Essa contradição me despertou curiosidade, pois ao mesmo tempo em que presenciei verbalizações pejorativas, eu ouvi (e senti) algo positivo sobre o apoio dos alunos e professores em relação ao acolhimento em diferentes ambientes escolares da fronteira.

Escolhi esse mesmo ambiente escolar onde trabalhei nos anos de 2012 e 2013 para realizar minha pesquisa (2017), pois vi a oportunidade – agora como pesquisadora do Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras – de me aprofundar em questões que surgiram ao longo de infinitas reflexões e entender melhor o campo, os sujeitos e a mim mesma enquanto professora-pesquisadora. Como afirma Freire (2011, p. 30), não existe ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. É fundamental conhecer o conhecimento que existe ao saber que “estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. O autor explica que “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Nas palavras do autor:

¹⁰ Sistemas de contratação temporária para exercer funções de Professor, Professor Pedagogo e Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2011, p. 30)

Diante do que percebi como professora ao chegar na cidade, quanto à percepção da realidade do bairro e da escola, dos relatos dos alunos transfronteiriços e das leituras reflexivas e aprendizados ao longo da participação no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, justifico minha intenção em ampliar as problemáticas até aqui levantadas e discutir os diferentes processos identitários vividos por alunos transfronteiriços, entendendo que é necessário instigar o (re)conhecimento constante de que esta escola e esta comunidade é de todos que aí vivem e que contém um pouco (ou muito) dos que por aí já passaram.

Embora minha intenção embrionária fosse resolver alguns “problemas” percebidos nesse ambiente de ensino, hoje entendo que, como bem ressalta Moita Lopes (2006), é importante problematizá-los, na intenção de visibilizá-los e – quiçá – compreendê-los. Pois, somente a partir da compreensão do meio social é que podemos iniciar discussões com aqueles que fazem parte de tal contexto para daí então pensar em buscar cooperativamente soluções para os possíveis dilemas. Além disso, entendo que inicio aqui um longo caminho de reflexões sobre as temáticas que serão problematizadas.

Esta pesquisa justifica-se com diferentes propósitos: primeiro, por buscar contribuir para o aumento da visibilidade da comunidade, da escola e dos alunos transfronteiriços, norteado pelo debate sobre processos identitários; segundo, pela oportunidade de dar ouvidos, de mostrar e chamar atenção das autoridades e das instituições presentes para as questões levantadas por meio da apresentação/feedback deste compilado de informações sobre determinado local, tanto para a escola quanto para a comunidade; terceiro, para apoiar a diversidade cultural nas escolas de fronteiras; quarto, porque eu, enquanto mestrande do Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras, representando a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), posso demonstrar apoio à instituição educacional, refletindo com as pessoas que compõem esse local e realizando um elo entre uma instituição que fomenta o ensino fundamental e médio e outra que fomenta o ensino superior.

A partir dessas reflexões, o objetivo dessa pesquisa é discutir como se (re)constroem as identidades dos alunos transfronteiriços em uma escola situada na periferia de Foz do Iguaçu e analisar qual a influência que o ambiente sociolinguisticamente complexo (outros alunos, professores, equipe pedagógica, etc.) tem nas (re)construções dessas identidades. É importante salientar que não creio ser possível desvincular a escola da comunidade, do

entorno social, pois ela nasce justamente para atender a uma necessidade das famílias que vivem no local e recebe crianças, adolescentes e adultos que vivem ao redor.

Para lograr alcançar tais objetivos, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os alunos transfronteiriços constroem suas identidades no contexto escolar de fronteira?
2. Quais representações a comunidade do entorno escolar constrói sobre os alunos transfronteiriços?

Para alcançar os objetivos propostos e responder às perguntas formuladas, esta pesquisa se compõe de quatro capítulos:

Primeiramente, no capítulo intitulado “De onde se fala, para onde se observa: o surgimento de inúmeras fronteiras”, para situar o leitor, contextualizo o local de onde realizo essa investigação e sobre o qual eu falo: a Tríplice Fronteira, com enfoque maior em Foz do Iguaçu. A seguir, localizo esta pesquisa teoricamente na área da Linguística Aplicada interdisciplinar/indisciplinar, crítica/transgressiva, epistemologicamente no campo pós-moderno e pós-colonial, em que a linguagem é compreendida como não sendo possível desvinculá-la de práticas sociais localizadas e situadas. Finalizando o capítulo, apresento a metodologia utilizada a fim de alcançar os objetivos propostos nesta investigação e os métodos adotados na geração e análise dos dados.

No segundo capítulo, “Inícios, (re)descobertas e ressignificações”, faço uma explanação sobre o bairro e a escola, local da pesquisa.

No terceiro capítulo, “Movimentos transgressivos e as complexas identidades: o olhar para si”, discuto aspectos referentes construção de identidades e representação, fundamentando este trabalho em alguns autores que dialogam com os assuntos abordados. Também busco responder à seguinte questão: Como os alunos transfronteiriços constroem suas identidades no contexto escolar de fronteira? Para tentar responder a essa pergunta, tenho por intenção, analisar as práticas discursivas produzidas em sala de aula e obtidas através de entrevista com grupo focal e de forma individual.

No quarto e último capítulo, “Movimentos transgressivos e as complexas identidades: o olhar para o outro”, respondo à segunda pergunta: Quais representações a comunidade do entorno escolar constrói sobre os alunos transfronteiriços? Para responder a essa pergunta utilizei os métodos de entrevista com grupo focal (professores), entrevistas individuais com funcionários da escola e moradores do bairro, além de análise documental disponível no informativo do bairro para mostrar um pouco do contexto da comunidade partindo do olhar de

dentro dela mesma, também a realidade em que vivem e trabalham os sujeitos desta pesquisa, como constroem as representações e identidades de tal contexto e, conseqüentemente, dos alunos transfronteiriços. Após explanar essas problematizações, farei minhas considerações finais.

2 DE ONDE SE FALA, PARA ONDE SE OBSERVA: O SURGIMENTO DE INÚMERAS FRONTEIRAS

Sobre mais uma das minhas tantas ressignificações percebidas desde que cheguei aqui, me impressionou a facilidade em se cruzar as fronteiras internacionais. Me recordo que, na passagem do ano de 2011 para 2012, eu tive a oportunidade de festejar a virada do ano duas vezes, cada uma em um país, pois primeiro festejamos no Brasil e, por conta do fuso horário, tivemos a oportunidade de cruzar a fronteira e, uma hora depois, festejarmos novamente no Paraguai – a *Nochevieja*. É interessante a quantidade de lugares que existem para se explorar nesta região. Mesmo hoje, passados pouco mais de seis anos, eu ainda descubro novos lugares, ou jeitos novos de olhar para os mesmos. Como já ouvi pessoas afirmarem, cada vez que se visita as Cataratas é diferente, única. Entendi que aqui nós somos convidados a ultrapassar as fronteiras das fronteiras cotidianamente, além do fato de que, por ser uma região turística, as cidades estão sempre se reinventando. A oportunidade de poder estar em três países diferentes em um curto espaço de tempo me fez entender que, desse meio, surgem coisas boas e coisas não tão boas assim.

A partir dessa percepção, neste capítulo, com o objetivo de situar o leitor no tempo e no espaço – pensando também nas pessoas que não conhecem a cidade de Foz do Iguaçu – iniciarei apresentando o contexto da cidade que abriga o local onde realizei essa investigação e a partir do qual eu discorro: a tríplice fronteira, com enfoque maior nas passagens históricas até dias atuais. Posteriormente, apresentarei a abordagem teórico-metodológica utilizada na intenção de gerar e analisar dados, ambas situadas na área da Linguística Aplicada (doravante LA), com fundamentação na metodologia de pesquisa qualitativa de base interpretativista aliada à pesquisa etnográfica, seguido da explanação sobre os métodos utilizados.

2.1 Nascimento de uma cidade X surgimento de fronteiras: contexto macro da pesquisa

Com o estabelecimento da cidade de Foz do Iguaçu, se efetivou a fronteira brasileira, eixo deste e de tantos outros estudos que já foram, estão sendo e virão a ser realizados. Digo eixo porque, além de ser o local da pesquisa, é também a partir dela que surgem algumas marcações de diferenças entre lugares que estão tão próximos, mas ao mesmo tempo tão distantes: estudar a fronteira e estar na fronteira é algo complexo.

Os limites territoriais entre Argentina, Brasil e Paraguai (onde hoje se situam as cidades de Puerto Iguazú, Foz do Iguaçu e Ciudad del Este), no extremo oeste do estado do

Paraná, foram estabelecidos plenamente, segundo Doratioto (2002, p. 465) depois da Guerra da Tríplice Aliança, que se deu entre 1864 e 1870:

O império, representado pelo barão de Cotegipe, assinou a paz com o Paraguai, em Assunção, em janeiro de 1872. Estabeleceu-se a fronteira entre os dois países no rio Apa e o governo imperial desconsiderou o rio Igurei marco fronteiriço, como constava no Tratado [da Tríplice Aliança]. Assim, decidiu-se que toda a margem direita do rio Paraná, de Sete Quedas para baixo, pertencesse ao Paraguai, e desse ponto para cima fosse do Brasil. A fronteira brasileiro-paraguaia, definida em 1872, era a que Paranhos propusera a Carlos Lopez na década de 1850 e que Portugal disputara com a Espanha no século XVIII.

Segundo informações divulgadas no site oficial da prefeitura de Foz do Iguaçu¹¹, em 1881 a cidade recebeu os dois primeiros habitantes: Pedro Martins da Silva (brasileiro) e Manuel Gonzáles (espanhol). Os irmãos Goycochéa chegaram um pouco depois e iniciaram a exploração da erva-mate (primeiro ciclo econômico, segundo Arriaga-Rodríguez (2014, p. 14):

El espacio humano extiende sus límites con el desarrollo constante de las capacidades técnicas. El espacio geográfico que no está accesible a los grupos humanos no genera ninguna disputa, pero cuando las sociedades adquieren la tecnología necesaria para llegar a ese espacio, empiezan a dividirlo, dando origen a las disputas y reclamos territoriales que conocemos. Esto explica por qué el concepto de espacio humano está estrechamente relacionado al concepto “espacio político”; ambos son espacios humanos complejos y sintéticos (todos los aspectos de la vida humana están integrados en ellos) en lo físico y cultural, económico y social, militar y diplomático.

Já em um levantamento populacional feito na região com a chegada da expedição do Engenheiro e Tenente José Joaquim Firmino (em julho de 1889), foram identificadas 324 pessoas, prevalecendo paraguaios e argentinos. Também habitavam este espaço espanhóis e ingleses, que se dedicavam à extração da erva-mate e da madeira, exportadas através do rio Paraná, conforme relata Lima (2011, p. 26):

Diante do relativo abandono da fronteira brasileira, e da livre circulação de estrangeiros pelo território nacional sem qualquer fiscalização, o governo brasileiro viu a necessidade de reforçar a presença nacional na região. O estabelecimento de colônias militares foi um dos instrumentos adotados pelos governos republicanos para atrair e fixar povoados permanentes na faixa de fronteira.

Somente após oito anos (1889) da chegada dos primeiros habitantes é que a colônia militar foi fundada (22 de novembro) pelo Tenente Antonio Batista da Costa Júnior e pelo Sargento José Maria de Brito, fato que iniciou a ocupação efetiva do lugar por brasileiros, por meio da distribuição de terrenos a colonos interessados.

A cidade de Foz do Iguaçu foi criada em 14 de março de 1914, com a Lei 1.383, sendo denominada Município de Vila Iguaçu. Instalada efetivamente no dia 10 de junho do mesmo ano, passou a ser chamada “Foz do Iguaçu” em 1918¹².

¹¹ Disponível em: <<http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/?idMenu=1007>>. Acesso em: 10 maio 2017.

¹² Disponível em: <<http://www.pmfi.pr.gov.br/>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

A ascendência populacional ocorreu por conta de grandes acontecimentos históricos – que se tornaram convites para pessoas que buscavam/buscam melhores condições de trabalho, estudos, qualidade de vida e até mesmo de saúde pública – e junto com a elevação quantitativa de habitantes, o turismo também foi ganhando forças, principalmente por conta da implantação do Parque Nacional do Iguazu (1939), da construção da Ponte da Amizade (1965), da Usina Hidrelétrica de Itaipu (1970), da Ponte Tancredo Neves (1985), entre outros.

Conforme relato de Arriaga-Rodríguez (2014, p. 12):

Ahora bien, el sistema de espacios diferenciados no significa aislamiento ni separación permanente de grupos humanos, por el contrario, es el terreno en el que se mueve y avanza las fuerzas de circulación (en el sentido que Vidal de la Blache y Fernand Braudel le dan al concepto). La heterogeneidad espacial hace referencia a la desigual distribución geográfica de factores como recursos naturales, mano de obra, capital y tecnología; la mano de obra y el capital se concentran en ciertas localidades del planeta, igual como ocurre con la concentración de recursos minerales y energéticos. La heterogeneidad espacial es una condición que crea diferencias de potencial humano, lo que a su vez puede generar el flujo de los recursos antes mencionados. Es obvio que las sociedades demandan una gran variedad de productos y materias primas, muchos de los cuales no produce o posee. Esta demanda genera complementariedad de recursos a diferentes niveles, que van de lo local a lo global.

Com grandes obras sendo continuamente implantadas na cidade e com o aumento populacional ocorrendo concomitantemente com estas obras, lugares estratégicos – para os novos habitantes – começaram a ser ocupados de forma irregular, surgindo então habitações em áreas consideradas ilegais e de risco. Esse assunto é abordado no projeto de implantação do Bairro Cidade Nova¹³, onde há a afirmação de que “uma explosão demográfica” ocorreu em 1970 por conta da obra de construção da usina (segundo ciclo econômico): de 30 mil habitantes a cidade passou a 150 mil em 1995. Muitos dos trabalhadores acabaram se estabelecendo em Foz e, junto com eles, suas famílias.

Com o aumento de turistas atraídos pelas belezas naturais e artificiais da região, muitos hotéis foram sendo construídos a fim de atender à crescente demanda de visitantes nacionais e estrangeiros. Já na segunda metade da década de 80, o turismo de compras cresceu deliberadamente (terceiro ciclo econômico) fazendo com que a rede hoteleira se ampliasse ainda mais.

Por conta de suas atrações, a cidade se tornou um dos mais importantes destinos turísticos do país. Hoje ela é caracterizada pela ampla diversidade cultural, por ser formada por pessoas de diferentes nacionalidades, oriundas de várias partes do mundo. Com mais de 260 mil habitantes, Foz atualmente é a sétima cidade mais populosa do estado do Paraná.

¹³ Verificar em anexo.

Formada por uma área total de 617,701 km², abrange importantes atrativos turísticos além das Cataratas do Iguaçu (situada dentro do Parque Nacional do Iguaçu, unido pelo rio que forma as quedas ao *Parque Nacional Iguazú*, na Argentina) e da Itaipu Binacional (maior hidrelétrica do Mundo em geração de energia e 7^a maravilha do mundo moderno, empreendimento conjunto entre Brasil e Paraguai), o Parque das Aves, o Marco das Três Fronteiras (lugar que simboliza a união dos três países: Brasil, Argentina e Paraguai, no encontro dos rios Iguaçu e Paraná), o Museu de cera (*DreamLand*), entre outros.

Esses e outros atrativos movem a economia da cidade que, atualmente, está baseada no comércio, em eventos e no turismo de compras. Esse último ocorre com mais intensidade no microcentro de Ciudad del Este e assume parte da economia local por movimentar hotéis, restaurantes, lanchonetes, agências de turismo e outras prestadoras de serviços, bem como emprega parte dos habitantes de Foz do Iguaçu como trabalhadores em Ciudad del Este – Paraguai.

2.1.2 Cruzando linhas, desfazendo fronteiras: os múltiplos espaços fronteiriços

As mudanças contemporâneas resultam em uma maior dispersão das pessoas ao redor do mundo. Percebe-se, então, que tem havido uma diluição de fronteiras. O mundo, por um lado, está mais integrado e conectado. Mas, por outro, os mesmos meios que integram também possibilitam que novos contatos surjam e com eles, também surjam segregações, marginalizações e exclusões. Tal situação resulta do fato de a fronteira, para além de ser um lugar de convergência de pessoas, línguas e culturas e, por conseguinte, de manifestação de múltiplas e complexas identidades, também seja lugar gerador de conflitos e transgressões. De acordo com Rushdie (2007, p. 343) “a fronteira é a prova física do eu dividido da espécie humana”.

Ela não é somente física e política, mas também ocorre em outros sistemas biossociais nos quais as pessoas determinam as suas próprias fronteiras, pois os territórios não são estáticos. Neste sentido, cito Raffestin (2005, p. 13) ao afirmar que esta linha divisória, real ou imaginada, “é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais”. Assim como não é apenas considerada como demarcação de limite territorial, pois, ela pode ocorrer também em diversos ângulos da vida social. Conforme afirmam Costa e Moretti (2011), ela existe somente “[...] porque identificamos algo diferente do que nos é comum, e a isso chamamos de ‘outro’, pois

a partir do momento em que reconhecemos esse 'outro' ocorre a afirmação da nacionalidade, ou do 'diferente'", ao não nos reconhecermos no "outro" também estabelecemos diferença e, em muitos casos, determinamos as fronteiras.

Entendo que na cidade de Foz do Iguaçu pode haver mais do que duas fronteiras e que estas, por vezes, não são tão visíveis quanto os rios, ou as pontes, ou os marcos. Como afirma Rushdie (2007, p. 381), "a fronteira ao mesmo tempo molda nosso caráter e testa a nossa têmpera", com isso ela nos convida   transgressão. Sturza (2010, p. 89) explica que o deslocamento humano, a transmigra o, as inter-rela oes são movimentos que fazem da fronteira um espaço muito mais comunitário marginal "que tão somente o confim do Estado, conceito que toma a fronteira como esvaziada de sujeitos históricos, políticos e sociais. Por conseguinte, identificar-se com essa realidade   parte   traduzir-se nela". Porém, entendo que fazer parte desse contexto já   traduzir-se nele, pois não tem como estar aqui e não ser tomado, de alguma forma, por tudo aquilo que   vivido e sentido. De acordo com Rushdie (2007, p. 340), "a jornada nos cria. Nós nos transformamos nas fronteiras que atravessamos", ou quando se vive na fronteira, podemos nos transformar nas quais habitamos, já que o atravessamento se torna parte do cotidiano.

Logo, percebe-se que as mudanças mundiais resultam em constantes surgimentos e desaparecimentos de fronteiras, não somente geográficas, mas também de fronteiras políticas, territoriais, socio-simbólicas, culturais, linguísticas, etc. Segundo Albuquerque (2014, p. 42), "as fronteiras são fen menos sociais, plurais e dinâmicos [...] Não são est ticas, mas estão em constante movimento de redefini o e negocia o". Ao levarmos em considera o as inúmeras pesquisas feitas nesse contexto, podemos perceber o quanto essa fronteira tem se modificado ao longo dos anos. Em document rios¹⁴, reportagens¹⁵ e outras produ oes cinematogr ficas¹⁶ disponíveis em redes sociais as mudanças se tornam mais evidentes, pois, muitas vezes por estarmos inseridos acabamos não percebendo as modifica oes que ocorrem ao longo dos anos.

¹⁴ Um bom exemplo de documentário onde a mudança fica visível   Sinal Fechado, produzido por Mano Zeu, narra um pouco sobre a vida dos artistas de rua que passaram por aqui entre setembro e outubro de 2014, depois de Conven o de Circo de *Minga Guaz *, no Paraguai. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CwOGIA_PRgc&t=931s>. Acesso em: 5 jan. 2018.

¹⁵ A reportagem realizada pelo programa Caminhos do Oeste (TURISMO FOZ DO IGUAÇU) também mostra um pouco da cidade tornando possível visualizar algumas modifica oes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4U-noHczj9I>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

¹⁶ Algo relacionado a isso pode ser visto no vídeo intitulado Projeto Américas: Passeio pelas principais atra oes de Foz do Iguaçu. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b9YuljdSqs0>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

Conforme visto até aqui, nessa tríplice fronteira não é diferente. Neste lugar, por vezes a noção de nacionalidade praticamente se dilui diante de inúmeras heterogeneidades que interagem e racionalizam entre si as interconexões que desenvolvem. Isso não quer dizer que o oposto inexistente, o que ocorre é que a fronteira é tão complexa quanto paradoxal. Por esse motivo podemos afirmar que esta é uma região onde ocorrem conflitos, integrações e relações de poder social, cultural e econômico. Ela é fluída e por isso se torna única. Nesse sentido, concordo com Oliveira (2006, p. 101) quando afirma que a questão não é realizar pesquisas “a respeito *de* fronteiras, mas apenas realizá-las *na* fronteira; e, no caso de investigações sobre identidade étnica ou nacional, sublinhe-se que a fronteira se impõe – como já disse – como um cenário privilegiado”. Nesse caso, acredito que a palavra “cenário” não foi escolhida à toa, pois ele é modificado de acordo com as cenas, os espetáculos, os atores, a plateia e assim por diante.

Canclini (2011, p. 29) salienta que as fronteiras internacionais divididas entre grandes cidades condicionam “os formatos, os estilos e as contradições específicos da hibridação¹⁷”. Para o autor, “as fronteiras rígidas estabelecidas pelos Estados modernos se tornaram porosas”. Contemporaneamente falando, escassas culturas são capazes de ser descritas como estáveis, como limites fundamentados na ocupação de território delimitado.

Mas, muitas vezes não há uma percepção por parte dos milhares de habitantes dessas fronteiras, principalmente dos que estigmatizam o “outro” – e até mesmo dos estigmatizados – que esta região transfronteiriça é porosa e que a interculturalidade se faz presente todo tempo, não somente através das culturas dos países vizinhos (Argentina e Paraguai), mas de todas as etnias que migraram ao longo dos anos para estas terras.

Nesses múltiplos espaços é muito comum ver jovens fumando narguile, tomando tererê, pessoas comprando chipa ou *chipaguazú* dos vendedores ambulantes. E estar em contato com outras línguas em todos os lugares da cidade, ter palavras de outras línguas adicionadas ao vocabulário ou aprender um novo modo de se comunicar, ter em casa moedas de diferentes países – guarani, peso, dólar – conviver com o trânsito cheio de carros com placas de outros países, entre tantas outras coisas que são típicas desse lugar. Essas distinções são apenas algumas das inúmeras que ocorrem neste espaço transfronteiriço. A diversidade que ocorre aqui vai muito além das línguas, ou das comidas, elas são incontáveis e ocorrem

¹⁷ Sobre hibridação, Canclini (2011) nos alerta para o fato de ela, em sendo um processo de intersecção e transações, tornar possível o impedimento de segregação na *multiculturalidade* e a sua conversão em *interculturalidade*. Afirma ainda que as políticas de hibridação convieram para o trabalho democrático com as convergências, a fim de que a história não se reduzisse a guerras entre culturas, citando Samuel Huntington nos lembra que “Podemos escolher viver em estado de guerra ou em estado de hibridação”.

nos mais variados rincões, como afirmam Greenblartt e Gunn (1992 apud MOITA LOPES, 2006, p. 26), “a fronteira é o ponto além do qual eles falam línguas, comem alimentos e adoram deuses que simplesmente não são os nossos”. Ela é mais que isso e, por esse motivo, cada uma se torna singular. Talvez seja por conta disso que muitos optam por viver aqui.

Oliveira (2006, p. 16) chama a atenção para os sistemas de interação entre nacionalidades e etnias variadas. A autora afirma que tal fato confere aos habitantes desse contexto diversificação étnica que, junto à nacionalidade (natural ou conquistada) do conjunto de integrantes dos países fronteiriços, “cria uma situação sociocultural extremamente complexa”:

A rigor, poder-se-ia dizer que tal quadro teria sua configuração marcada por um processo transnacional, apontando esse termo para o caráter dinâmico das relações sociais vividas em fronteira. E é precisamente esse processo de transnacionalidade que, a meu ver, se impõe ao observador como uma instância empírica sujeita à descrição sistemática. [...] É quando nacionalidade e etnicidade se interseccionam, tal qual identidades que passam a ocupar um mesmo espaço. E é exatamente esse espaço ocupado pela nacionalidade que tende a se internacionalizar, graças ao processo de transnacionalização que nele tem lugar. (OLIVEIRA, 2006, p. 107)

Assim como as fronteiras, as línguas que circulam nesses espaços ajudam a consolidar papéis sociais no contexto de edificação das relações sociais, econômicas, quiçá, a forma de ser, de estar, de sentir, de agir, tornando-se num lugar por excelência de práticas linguísticas costumeiras e concomitantes à riqueza sociolinguística e cultural que decorre do seu mosaico. As formas de manifestações de expressões culturais são infinitas, já que fazemos parte de uma sociedade formada por múltiplos indivíduos – e estamos em constante transformação.

É a partir dessa diversidade sociolinguística presente nas fronteiras que são construídos os posicionamentos nos contextos discursivos e são criados os estereótipos que, segundo Bhabha (1998), são uma construção social que emanam de conjunturas específicas, o que propicia uma interação constante, pacífica e por vezes tensa.

Esta situação só ocorre porque, segundo Martins (2009), as fronteiras legitimam esses cenários entre as pessoas por serem espaços por excelência multiculturais, o que faz com que, perspectivando Albuquerque (2014, p. 48), “as fronteiras [sejam] vistas como um campo singular de relações sociais entrelaçadas com os atuais processos de globalização e de redefinição do papel dos limites entre os Estados Nacionais”. Aqui na tríplice fronteira é possível perceber que o cruzamento constante de pessoas está interligado a isso quando, por exemplo, as pessoas vão a Ciudad del Este para comprar produtos que são vendidos com valor mais baixo, ou como ocorre no momento em que muitos vêm até a fronteira para abastecer os automóveis em Ciudad del Este, já que o valor do combustível lá é vendido pela metade do preço praticado no Brasil. Ou também para desfrutar uma tarde no parque à beira

do lago com a família, pois na cidade de Foz do Iguaçu não existe uma área de lazer tão bem cuidada e com tanta segurança.

É neste sentido que a fronteira, ao mesmo tempo em que é um espaço físico no qual transitam pessoas e bens, regidas por normas legislativas específicas emanadas dos respectivos estados de trânsito ou de acolhimento, também se particulariza por ser simbólica. Isso se deve ao fato de os cidadãos, ainda que não sejam os “donos do território”, exercerem ações que modificam as suas vidas e vivências nestes contextos, por meio de ressignificações dos espaços delimitados, o que, em tese, significa que esses espaços tornam-se permeáveis e fluidos por conta das relações que os povos estabelecem entre si, quase que legislando sobre os interesses. Por isso, a fronteira é um espaço físico e simbólico de quebra de protocolos, de fluidez de exercício de poder e contra-poder paralelos, sendo que as transgressões nem sempre implicam anarquia, pois estas pessoas obedecem a determinados códigos de conduta moral, social, cultural, doutrinário e filosófico.

Sobre o deslocamento das fronteiras, das identidades e das culturas, Dias (2008, p. 59) defende que

[...] se, por um lado, o trânsito cultural num mundo transnacional, por meio das novas tecnologias de informação e comunicação (internet, televisão) é muito forte e provoca a 'desterritorialização' de hábitos culturais, por outro lado, tal desterritorialização, contrariamente, ao defendido por vários estudiosos, não vai provocar o desaparecimento das culturas locais, mas provoca uma reafirmação e revalorização das culturas locais.

Tal fato faz prosperar a ideia de que a humanidade caminha para uma visão de identidades sem as fronteiras tradicionais e que o cruzamento de línguas e culturas constitui um fator de enriquecimento sociolinguístico e sociocultural. Colocam em xeque a pretensão dos Estados Nacionais de transformar as pessoas em um amálgama de identidade nacional que se confunde com fronteiras jurídicas para a afirmação da sua integridade territorial e cultural. As pretensões dos Estados Nacionais nos encaminham para o pensamento de universalização da identidade e, conseqüentemente, à sua essencialização. Porém, entendo que isso não é possível, a não ser que se tome como perspectiva uma visão ideológica, o que contradiz com a realidade atual em um mundo cada vez mais globalizado e fragmentado. Por isso não é possível falar em identidade como única e imutável, elas – as identidades – são fluídas, líquidas, mutáveis.

Localizo esta pesquisa, teoricamente, no campo da Linguística Aplicada interdisciplinar/indisciplinar, crítica/transgressiva, e epistemologicamente no campo pós-moderno e pós-colonial, como já mencionado. Compreendendo que não é possível desvincular a linguagem das práticas sociais localizadas e situadas e busco o conhecimento

que leve em consideração os diferentes pontos de vista, as preocupações e as perspectivas das pessoas, enquanto indivíduos sociais. Já que o entendimento de sujeito social homogêneo tem sido repensado nos últimos tempos, assim como as condições sócio-culturais das quais participamos, coloco em discussão o que Moita Lopes (2006, p. 22) chama de “atravessamentos identitários, construídos no discurso”, ou seja, nossas identidades são (re)construídas nas infinitas possibilidades de interações sociais que ocorrem diariamente no mundo atual.

As ideias que temos sobre a produção de conhecimento referentes a pessoas, de modo tradicional, descorporifica o sujeito, com a intenção de apagamento de “sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 23). O autor ainda menciona que é preciso que as teorias conversem com o mundo atual, com as práticas sociais vivenciadas pelas pessoas e também com projetos de pesquisa que levem em consideração os interesses das pessoas que trabalham, atuam e realizam outras ações no contexto em que as pesquisas são aplicadas. Ao contar com os sujeitos desta pesquisa e compartilhar a construção dela com os mesmo, deixo de considerá-los como meros objetos; pelo contrário, eles se tornam participantes, tão autores quanto eu. O que o autor quer dizer com isso é que se faz necessário “que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas” (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Não é possível desvincular indivíduos de suas histórias, de suas sociedades, de si mesmos. A LA atual leva em consideração o raciocínio em que teoria e prática são consideradas de modo interligado “em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem” (MOITA LOPES, 2006, p. 101). Por isso, deve-se levar em consideração não somente os fatores históricos, mas também os sociais, contextuais e cronológicos.

A discussão que segue aborda considerações em torno da atualidade e do campo da Linguística Aplicada.

2.2 Contemporaneidade, globalização e Linguística Aplicada

Não é possível falar da Linguística Aplicada contemporânea, da metodologia e dos métodos de pesquisa utilizados, sem antes discutir o momento atual em que nos encontramos,

levando em consideração um dos principais fatores que influenciam nossas vidas e o modo de fazer pesquisa: a globalização.

Kumaravadivelu (2006, p. 130) afirma que a definição de globalização “tem significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes”. Partindo da atualidade, o autor cita o sociólogo norte-americano Steger (2003, p.13 apud KUMARAVADIVELU) o qual define globalização como sendo um conjunto “multidimensional de processos sociais” que concebem, diversificam, expandem e energizam interdependências e trocas sociais mundialmente, e, concomitantemente, desenvolve a consciência das conexões entre o que é local e o que está distante nas pessoas. Baseando-se no Relatório das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Humano, Kumaravadivelu afirma que o momento atual da globalização tem mudado a paisagem mundial de três modos:

- A distância *espacial está diminuindo*. As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem.
- A distância *temporal está diminuindo*. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe.
- *As fronteiras estão desaparecendo*. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação e ideias, normas, culturas e valores. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131, grifos do autor)

Esses três pontos levantados por Kumaravadivelu são facilmente identificados em nosso cotidiano. Nós sentimos as consequências do que se passa no mundo de forma imediata. Vivemos em um movimento constante de novidades tecnológicas que não deixam de nos afetar diariamente. Nos relacionamos com o tempo de um modo a disputar os seus milésimos de segundos. Acessamos o mundo sem sair de casa, temos acesso a diferentes produtos consumidos em nível mundial em prateleiras de supermercados, em grandes centros de compras, através da internet, etc.

A velocidade com que a informação chega até as pessoas é instantânea/imediata, fato que causa espanto. Nada escapa às câmeras embutidas nos mais distintos aparelhos eletrônicos. Como afirma Moita Lopes (2006) a oportunidade de experimentarmos a vida de outras pessoas para além da vida local, para além das nossas vidas, é, porventura, a maior contribuição contemporânea, ao realizar o movimento de nos tirar de nosso mundo e das nossas certezas, as quais apagam àquele que é diferente e não dão a possibilidade de viver outros modos de sociabilidade. Nós vivemos em um momento de avanços tecnológicos inimagináveis, presentes em todos os campos, desde a educação até a saúde, transitando pela construção de indivíduos pós-orgânicos, que a cada dia mais se hibridam por próteses bioinformáticas novas disponíveis para venda.

O modo de viver, a mudança de hábitos, o acesso à informação, a “mundialização”¹⁸ como afirma Ortiz (1994) entre tantos outros fatos que ocorrem ininterruptamente nos tempos atuais, nos impulsionam a repensar conceitos e atitudes em relação ao modo como pensamos a sociedade e tudo que está relacionado a ela. Segundo Hall (2006, p. 17), a sociedade está sendo desviada do centro ou movida por forças fora de si mesma, constantemente. O autor afirma que as sociedades da modernidade tardia têm por característica a “diferença”, e que tais sociedades se constituem em transversalidades com distintas divisões e incompatibilidades sociais, as quais produzem várias “posições de sujeito”, ou seja, várias identidades para as pessoas. O motivo pelo qual essas sociedades não se desintegram totalmente não é por serem unificadas, mas por conterem diferentes elementos e identidades que podem, ante determinadas circunstâncias, ser articulados. Porém, tal articulação sempre é limitada, pois a estrutura da identidade se mantém aberta. A autor ainda argumenta que o mundo pós-moderno contém uma linha comum, nas ênfases no que não é contínuo, no que se fragmenta, no que se rompe e no que se desloca. Necessitamos ter o entendimento dessas informações ao discutirmos os efeitos da mudança contemporânea também chamada de globalização.

Ocorre uma inversão de lugares em meio a esse grande mercado de trocas, o que segundo Kumaravadelu (2006) pode ser chamado de glocalização que ocorre quando o global está localizado e o local está globalizado. Ele e outros autores como Cox e Assis-Peterson (2007), Berenblum (2003) e Maher (2007) acreditam que a passagem cultural é um processo de mão dupla, em que as culturas, quando em contato com outras, se moldam e remoldam de forma direta e indireta. Defende também que tanto as forças da globalização quanto as forças de localização são complexas ao ponto de não poderem ser compreendidas de uma perspectiva limitada de modo dicotômico centro-periferia. O global estabelece uma ligação com o local, e o local é transformado para acomodar o global, isso também ocorre no âmbito identitário. Argumentando nessa mesma direção, Moita Lopes (2006) atenta para o fato de haver a formação de desigualdade inclusive nas formações identitárias, já que elas são formadas também a partir dos restos simbólicos e materiais resultantes das identidades globais:

[...] como diz Bauman (1999), é um mundo de identidades globais e de identidades locais, sendo que as últimas ficam com os restos simbólicos e materiais daqueles que, tendo identidades globais, podem ser fluidos e rápidos e desfrutar das benesses da tecnologia por ter condições de usar as técnicas avançadas. (MOITA LOPES, 2006, p. 92)

¹⁸ Para Ortiz (1994, p. 30), a mundialização é um “fenômeno social total que permeia o conjunto de informações culturais”.

O que fica claro até aqui é que a globalização não ocorre de um modo igual para todos, mas tem influência sobre as sociedades, as culturas, as identidades, enfim sobre a vida de todos que habitam este planeta, seja de modo direto ou indireto.

Sentimos que muitas mudanças ocorrem de modo acelerado, e que a ciência e a cultura geram produções significativas. Conforme afirma Candau (2008, p. 45), o momento atual (vivo e plural), gerador de muitas discussões e buscas, tem algumas questões que ocupam posição central nos debates. Uma delas é a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um local onde a humanidade é marcada pela “globalização neoliberal excludente”, a outra refere-se às questões da diferença e do multiculturalismo, em uma era de mundialização com intenções monoculturais.

De acordo com Maher e Cavalcanti (2009), antropológicamente falando, nós todos somos seres culturais, independentemente do nível acadêmico, pois compartilhamos grande parte das formas de pensar e de agir com outros integrantes do grupo no qual estamos inseridos. Somos seres interpretativistas, interpretamos tudo o que vemos por meio de sistema de valores, representações e comportamentos aprendidos dentro da própria cultura. E assim como o meio social muda, os nossos modos de agir e de interpretar também mudam. Novas formas e expressões surgem e são compartilhadas e ressignificadas pelo contato social dentro das e entre as diferentes culturas. Como afirma Geertz (2008, p. 4), o ser humano é “amarrado a teias de significados” tecidas por ele mesmo; essas teias podem ser entendidas como a cultura e a análise feita sobre ela mesma. Deste modo, a cultura pode ser definida como uma ciência que busca interpretar, em busca do significado.

As diferentes formas de linguagens, a língua e a cultura são indissociáveis. Conforme afirma Back (1987, p. 61), “a língua revela cultura, armazena todos os elementos culturais. Mais ainda, é a condição para que a cultura possa existir dentro de uma comunidade”. A interpretação que os indivíduos sociais têm daquilo que está no entorno só é possível se lhe é atribuído sentido em sua cultura. Assim como aprendemos desde pequenos a nos comunicar e como comportamos em sociedade, também aprendemos modos de interpretação no meio em que convivemos. Isso porque, segundo Levi-Strauss (1982), o homem é, além de um ser biológico, um indivíduo social. Mas, tanto os modos de comunicação quanto interpretação e o comportamento são aprendidos ao longo da vida e podem ser modificados, não são fixos, estáticos, assim como nós também não o somos.

2.2.1 A Linguística Aplicada

O campo de conhecimento no qual esta pesquisa se situa é o da Linguística Aplicada contemporânea, que tem por característica, conforme Moita Lopes (2006), sua envoltura em reflexão constante a respeito de si mesma, ou seja, faz parte dela repensar-se insistentemente. De acordo com Moita Lopes (2006), como a Linguística Aplicada no Brasil tem tido propósitos cada vez mais amplos, ela não se restringe somente ao ensino de Língua Estrangeira (LE), mesmo que o foco em questões relativas à linguagem e à educação prevaleçam. Desse modo, esta pesquisa se encaixa neste campo de conhecimento por estar relacionada à investigação de processos identitários em contexto escolar transfronteiriço e assim como o campo em que está situada, para o seu melhor desenvolvimento são necessários estudos de natureza interdisciplinar, levando em consideração as discussões atuais a respeito do corpo social.

A Linguística Aplicada, assim como toda a sociedade, é afetada pelas rápidas mudanças que ocorrem nos dias atuais. As pesquisas e os estudos realizados atualmente fazem parte de momentos, contextos e lugares fluidos, externalizados por meio das linguagens. Fabrício (2006, p. 48) defende que uma “trama movente” afeta a produção de conhecimento na Linguística Aplicada e que estudos atuais versam, de uma forma interligada, sobre um aglomerado de “relações em permanente flutuação” conectadas à linguagem. Tais estudos compreendem que a linguagem é inseparável das práticas sociais e discursivas, as quais constroem, amparam ou transformam capacidades de produção, de cognição e de desejos dos agentes sociais. Tais fatos vêm motivando os estudos que se dedicam às práticas linguísticas a se interessarem explicitamente em realizar análises da linguagem desde uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, visando o estabelecimento de vínculo com epistemologias e com questionamentos provocados pelos indivíduos pertencentes à contemporaneidade.

De acordo com Fabrício (2006, p. 52, grifo do autor), a LA passa por um processo de “reconstrução, reinventando-se, em termos de regime de *‘não-verdade’*”, de um perfil disciplinar que opta por um diálogo em transfronteiras, que abarca distintas áreas e diferentes modos de produção de conhecimento. A metáfora da trama é assimilada como modo de conhecer. A autora defende que tanto o conhecimento produzido, quanto as “verdades” que lhes são atribuídas, fazem parte deste mundo e são geradas pela mesma sociedade que neles se fundamenta.

Moita Lopes (2006, p. 99) afirma que, atualmente, na produção do conhecimento, ocorre “a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar

conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos”. O autor cita Gruzinski (2001) que, por sua vez, argumenta de modo favorável às ciências conhecidas como “nômades”, aquelas que se movem entre áreas de conhecimento distintas, para conseguir dar conta da complexidade do mundo. Esse pensamento é válido para uma LA que tem por intenção ser capaz de compreender a vida contemporânea. Nós, linguistas aplicados, devemos nos situar nas fronteiras, lugar em que diferentes áreas de pesquisa se unem.

De acordo com Moita Lopes (2006, p. 96) se hoje nós quisermos conhecer mais sobre linguagem e vida social, se faz necessário, justamente, sair do campo da linguagem, realizar leituras sobre diferentes áreas, tais como a sociológica, geográfica, histórica, antropológica, psicológica, etc. A “virada discursiva” – conforme chamada pelo autor – tem permitido o estudo da linguagem com intravisiões reveladoras, sendo estudada por pesquisadores de outros campos. O autor complementa dizendo que é imprescindível que a LA se acerque de setores que têm como foco estudos sociais, políticos e históricos. Essa seria uma das condições para a LA falar para e através da vida contemporânea.

A linguagem, conforme defendido por Fabrício (2006, p. 57), precisa ser compreendida como atividade, em sendo um “sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos”. Esses sistemas provocam efeitos e consequências relacionadas aos significados das palavras – e estudos relacionados – habitualmente. Desse modo, como afirma Moita Lopes (2006, p. 102), muitas pesquisas recentes realizadas dentro das ciências sociais e humanas apontam que nós e o mundo social estamos sendo “constituídos no discurso” na diretriz de fundamentos “socioconstrucionistas”, ou seja, abrangem o modo como as pessoas estão situadas no mundo em sua “sócio-história”. Tal concepção do indivíduo em sociedade tem despertado a atenção para a atribuição de diferentes características como: fragmentado, heterogêneo, contraditório, fluido e percebido como aberto à reformulações identitárias.

Fabrício (2006, p. 58) nos recorda que as novas orientações propostas pela LA (perspectiva da criação, da multiplicidade do significado, valorização dos contextos de uso da linguagem para compreensão do sentido que resultaram no uso de novas metodologias) nos invitam a utilizar tais construtos em constantes experimentos nas apostas de verdade, duvidando da constituição de estruturas explicativas coesas, desestruturando conceitos naturalizados e obtendo entendimento intelectual acerca de consensos tranquilizadores.

Para isso, articulam vozes e ações frequentemente inaudíveis na cultura, apoiando-se tanto nas formas de produção de conhecimento dos que vivem essas práticas como interface de educação, linguística, sociologia, filosofia, psicologia social, estudos

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

A interdisciplinariedade, em harmonia com Moita Lopes (2006), possibilita à LA libertar-se de óticas fixadas anteriormente e elucidar questões que não são facilmente compreendidas ou aquilo que foge dos percursos de pesquisa já delineados, focando no que é marginal.

Caminhando em direção ao que propõe as novas orientações da LA e sendo guiada pela pluralidade discursiva de conhecimentos – interdisciplinariedade – retomo os objetivos dessa pesquisa – discutir como se (re)constróem as identidades dos alunos transfronteiriços em uma escola situada na periferia de Foz do Iguaçu e analisar qual a influência que o ambiente sociolinguisticamente complexo (outros alunos, professores, equipe pedagógica, etc.) tem nas (re)construções dessas identidades – com a intenção de esclarecer o meu entendimento em relação à comunidade, ao ambiente escolar e aos alunos sujeitos, pois entendo que, em diferentes momentos, os três foram/são posicionados à margem da sociedade. A comunidade, pelo remanejamento e pela falta de mais assessoria por parte das instituições públicas, a escola pela falta de apoio que enfrenta diariamente e os alunos por, em alguns momentos, sofrerem com estigmatizações e falta de assistência/acompanhamento por outros órgãos competentes, além da instituição de ensino.

Como podemos perceber no parágrafo anterior, esta pesquisa não objetiva resolver os problemas ou direcionar soluções, até mesmo porque “uma andorinha não faz verão”. Porém, existe a intenção de problematizar e tornar visíveis as superações e o desafios vividos neste local. Conforme Moita Lopes (2006, p. 20), a LA não assume o papel de encaminhar soluções ou resolver problemas com os quais ela se defronta ou os quais ela mesma constrói. No entanto, busca problematizar ou torná-los inteligíveis, de tal forma que outras possibilidades e conexões de usos da linguagem consigam ser vislumbradas. Os caminhos que discutem questões levantadas devem anteceder ou antecederem a busca por soluções, as quais, muitas vezes, não serão implantadas pelo pesquisador, pois ele não tem o poder de resolução, mas tem o poder de expor descobertas.

Ao escolher realizar a pesquisa com alunos transfronteiriços, acabei excluindo outros tantos perfis – outras problemáticas que também precisam ser evidenciadas. Infelizmente, por questões de delimitações, não pude abranger todo o conjunto de questões que fui percebendo ao longo de minha trajetória na escola. Mas, entendo que, ao explorar o local, eu consigo ir um pouco além e mostrar outras realidades e problemáticas existentes nesse espaço. Concordo

com Moita Lopes (2006, p. 27) quando aborda que uma das visões implícitas da Linguística Aplicada Contemporânea é a probabilidade política das pesquisas contemplarem diferentes narrativas sobre quem somos ou outros jeitos de sociabilidade centralizarem e chamarem a atenção para vidas excluídas da sociedade desde uma perspectiva dos “atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.”. Todas essas variáveis estão presentes no ambiente escolar pesquisado, e embora nem todas sejam pontualmente discutidas neste trabalho, pelo menos uma parte, inevitavelmente, será evidenciada, podendo se tornar, desse modo, um convite para mais pesquisadores e colaboradores.

Para Pennycook (2006, p. 83), a LA transgressiva sempre está enredada em “práticas problematizadoras”. Logo, compactar e mostrar em forma de pesquisa a existência de diversidades e suas ocorrências em determinado local vai ao encontro do que este campo de pesquisa sugere. Essa ideia está interligada à afirmação de Pennycook (2001, p. 43), quando assume que “o conhecimento é político”. Moita Lopes (2006) nos lembra que não há como ser uma criatura neutra, assim sendo, também não é possível produzir conhecimento de forma neutra, desprovido de ideologias, por isso dar caráter político ao ato de pesquisa e pensar em alternativas para a vida em sociedade são partes essenciais dos recentes jeitos de expor teorias e exercer LA. Destarte, ela precisa da teorização que leva em consideração o que está no eixo de questões sociopolíticas e da linguagem na composição da vida pensada de maneira coletiva ou individual.

Em relação à LA constituída como prática problematizadora, cercada de contínuos questionamentos dos axiomas que envolvem o modo de vida, assim como os outros autores já mencionados acima, Fabrício (2006) também se une a esta proposta. A autora reafirma que a LA compreende questões de linguagem como políticas. Ela acredita na inexistência de anseios a respostas determinantes e universais, por entender que significam a fixação do pensamento, uma LA com clara postura epistemológica, pois entende o quanto a formação de conhecimento não é imparcial, pois está entrelaçada ao domínio de práxis sócio-historicamente estabelecidas, podendo ser aplicada somente ao contexto da situação investigada.

Ainda caminhando nessa linha de pensamento, Pennycook (2006) prefere compreender a Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo – pensando e fazendo de um modo sempre problematizador – e em lugar de vê-la como formato de conhecimento interdisciplinar, justifica seu posicionamento afirmando que a LAC resulta em um modelo híbrido de

investigação e ação, mas ainda gera algo mais dinâmico. Ela é compreendida pelo autor como uma abordagem modificável e performática para questões relacionadas à linguagem em variados contextos, ao invés de um método, um conjunto de técnicas, ou uma matéria fixa de conhecimento. Segundo Pennycook (2006, p. 73), a LA é um campo de estudo que gera teoria *per se*, também um campo transdisciplinar, atravessando e *transgredindo* fronteiras disciplinares, a fim de formar nova agenda de pesquisa livremente informada por ampla variedade de disciplinas, sem ser subordinada a nenhuma e levando em consideração a relevância de encontrar alternativas para se construir realidades, o autor afirma que

podemos categorizar a teoria transgressiva nos seguintes termos: ela tem o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa; é pensada em movimento em vez de considerar o que veio antes do momento da posição teórica 'pós'; articula-se para a ação na direção de mudança. (PENNYCOOK, 2006, p. 76)

A transgressão está presente na pesquisa proposta, não somente pela área de conhecimento, mas desde o local em que está sendo realizada: uma escola da tríplice fronteira mais movimentada do estado do Paraná e, ao propor a investigação de identidades e representações, também aplico a ideia de transgressão.

2.3 Metodologia

A investigação no campo de estudos que envolve a sociedade tem oportunizado progressos de vida em se tratando do conjunto social e tem possibilitado que as pessoas atinjam conclusões reciprocamente equilibradas, ou seja, as pesquisas na área das ciências sociais têm ajudado às comunidades. Como alega Christians (2006), é possível que as pesquisas na área das ciências sociais propiciem avanços que caminhem ao encontro dos interesses da sociedade, ao despertar nosso conhecimento para desenvolver argumentos e assumirmos decisões fundamentadas. A intenção é que a pesquisa apresente a elaboração de um plano cooperador e seja executada de modo participativo. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa adquirem o direito de participarem das decisões e ações relacionadas à comunidade à qual pertencem, de modo recíproco. A finalidade é a transformação do grupo social, pois as concepções do bem que movimentam as problemáticas espelham as concepções da comunidade e não a idoneidade dos cientistas ou das agências financiadoras (quando existem). Nesse sentido, as pesquisas são reflexos das comunidades e feitas para as comunidades.

Em resumo, Flick (2009, p. 23) compila as ideias principais orientadoras da pesquisa qualitativa que se diferenciam das ideias da pesquisa quantitativa. Segundo o autor, as principais concepções da pesquisa qualitativa se constituem na

escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

A metodologia a ser utilizada nesta ação investigativa – pesquisa qualitativa – segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17) constitui-se em uma soma de “práticas materiais e interpretativas” que visibilizam o mundo. Tais práticas o transformam em um aglomerado de representações. Essa abordagem, associada aos paradigmas interpretativistas, conforme propõem os autores, nos possibilita interpretar fenômenos sociais situados num contexto. Além dessas perspectivas, nos alinhamos também ao paradigma “indiciário” o qual preconiza que, de acordo com Ginzburg (1989), se a realidade não é clara, há pontos privilegiados (resíduos, vestígios) que possibilitam decifrá-la. Como afirma Geertz (2008, p. 27), devemos ir ao encontro dos detalhes, aqueles que estão adiante das etiquetas enganadoras, adiante dos tipos transcendentais, adiante das semelhanças vazias, para ser possível apreender de modo correto o caráter essencial das muitas culturas existentes e também dos diferentes tipos de indivíduos dentro de cada uma delas.

Na análise e interpretação dos dados procuro ter, como afirma Christians (2006), suficiência interpretativa que consiste em acompanhar vidas que refletem múltiplas interpretações entroncadas na complexidade cultural, para que eu possa estabelecer uma ponte de interseção com os fundamentos sobre identidades, sobre posicionamento e sobre representação – esta última é conceituada por Silva (2000, p. 90) como sendo “concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material [...] é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior [...] é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido” –, com vistas a compreender os processos dinâmicos. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 20), a estrutura interpretativa que resulta do labor “do *bricoleur* interpretativo é uma *bricolage* complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou uma montagem reflexiva – um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas”. Os autores citam como ilustração a colcha, o texto de performance e a série de representações que conectam os fragmentos ao todo.

A pesquisa qualitativa pretende conhecer o mundo da experiência vivida porque, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 19), é no mundo que a convicção individual, a ação e a cultura entrelaçam-se. Desse modo, leva em consideração o investigado em seu meio,

buscando respaldo em várias áreas do conhecimento para uma melhor interpretação dos dados, a fim de obter um resultado confiável e ético. Ela é tida como “interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar”, pois transpassa os diferentes campos das ciências e contém um foco multiparadigmático.

Denzin e Lincoln (2006, p. 19, grifo do autor), afirmam que o pesquisador que opta pela pesquisa qualitativa valendo-se da montagem, assume a função de um “confeccionador de colchas ou um improvisador no jazz”. Além de coser e editar, ele também une partes da realidade. E esse processo constitui e conduz a uma unicidade psicológica e emocional para a experiência interpretativa. Além disso, a pesquisa qualitativa está relacionada ao emprego e ao composto daquilo que se estuda, uma quantidade variada de materiais baseados em experiências, como por exemplo: estudo de caso, relativo à história, convívio entre pessoas, textos visuais, etc.

Os diferentes materiais que compõem uma pesquisa expõem de modo escrito ou oral o dia-a-dia e as ocasiões problemáticas e significativas nas vidas de cada um. Portanto, essa metodologia utiliza uma vasta gama de métodos que se interconectam, com a intenção de centrar-se no elemento principal da pesquisa que obtém. Também propõe ouvir muitas vozes e perceber distintas perspectivas, pontos de vista, ângulos de olhares. Citando os textos de *performance*, os autores afirmam que os trabalhos que empregam o ato de montar conseguem, sincronicamente, dar vida e representar o sentido moral. Transitam do pessoal ao político, do que é situado para o que é histórico e cultural. Esses textos são reconhecidos como dialógicos, compreendem espectadores ativos, constroem espaços para um intercâmbio de ideias entre leitor e escritor e tendem a fazer mais do que simplesmente transformar o outro no objeto a ser analisado pelas ciências sociais.

O mundo é visto pelo pesquisador como estando sempre em ação e é nele que suas descobertas são inseridas. Porém, a possibilidade que o pesquisador qualitativo tem de vir a defrontar-se com limitações sociais do cotidiano é grande, afirmam Denzin e Lincoln (2006, p. 24). Os pesquisadores qualitativos assumem comprometimento com uma postura idiográfica e êmica que se baseia em acontecimentos. Idiográfica, porque trata ou analisa fatos científicos de modo individual, considerando as diferenças existentes e êmica, porque está relacionada ao estudo da singularidade, ou seja, os pesquisadores buscam direcionar a atenção para aspectos específicos dos fatos.

Aqueles que optam pelo uso dessa metodologia buscam ressaltar, em conformidade com Denzin e Lincoln (2006, p. 23), o que é natural da sociedade, aquilo que é construído da realidade, a relação intrínseca entre o pesquisador, os elementos estudados e os limites

situacionais, os quais influem na investigação. Dão ênfase ao que é natural e ao que contém incontáveis valores investigativos. Além disso, também aspiram respostas para questões que ressaltam “o *modo* como a experiência social é criada e adquire significados”. Os autores supõem ser possível a aproximação da perspectiva do sujeito por meio das entrevistas e das observações detalhadas.

Denzin e Lincoln (2006) nos recordam que a pesquisa qualitativa faz uso de múltiplos métodos focalizados, abrangendo uma abordagem que interpreta e é natural quanto ao tema que se propõe pesquisar. Ao agir assim, tem por intenção estudar as questões levantadas em suas paisagens naturais, na tentativa de fazer sentido, ou na tentativa de interpretar o acontecimento em termos dos significados construídos pelas pessoas, para si mesmas. Ao fazer uso da abordagem de múltiplos métodos, a pesquisa qualitativa se ajusta a uma perspectiva naturalista, que compreende interpretativamente a experiência humana.

A multiplicidade de métodos é chamada também de triangulação, pois conforme Denzin e Lincoln (2006), ela espelha o intento de assegurar compreensão de um modo não superficial do fenômeno questionado, já que a realidade em si jamais poderia ser captada. Somente por meio das representações é que nós podemos conhecer algo. Flick (2009), afirma que a triangulação é uma alternativa para a validação. Esse é o melhor modo de nós compreendermos a somatória das múltiplas práticas metodológicas, mais materiais empíricos, mais as perspectivas, mais os fatos observados, em um mesmo estudo, utilizando-nos de uma estratégia, segundo o autor, que adiciona rigidez, ânimo, complexidade, recursos e profundidade, às investigações.

O conceito de triangulação abordado anteriormente, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 19), é contestado por Richardson (1999), pois ele acredita que a imagem que melhor representa a pesquisa qualitativa é o cristal, já que estes se desenvolvem de forma progressiva, transformam-se, alteram-se, “são prismas que refletem dentro de si mesmos”, criam cores diferentes, modelos, exposições, que são lançadas em muitas direções.

Farei uso da abordagem qualitativa interpretativista aqui descrita e de alguns procedimentos da pesquisa de natureza etnográfica, como tratarei na seção seguinte, com a intenção de melhor aproveitar minha inserção no campo de pesquisa. Através da observação participante, pretendi criar possibilidades de um contato mais próximo com os sujeitos da pesquisa, com a escola em que estudam/estudavam e também com a comunidade.

A seguir, descrevo os métodos utilizados.

2.3.1 Métodos

Apresento como proposta para a geração de dados, métodos mais amplos que atinjam os pontos sociais, culturais e linguísticos. Deste modo, entendo que a pesquisa etnográfica é a que mais se aproxima da minha proposição.

López (1999) explica que a etnografia é vista como uma categoria de investigação das Ciências Sociais, a qual passou a existir na Antropologia Cultural e Sociologia Qualitativa e localiza-se na categoria da Metodologia interpretativa/qualitativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a palavra etnografia foi empregada por antropólogos no fim do século XIX com o intuito de fazer menção a monografias escritas sobre os modos de vida de determinados conjuntos de pessoas desconhecidos, até aquele momento, da cultura ocidental. Erickson (1988), afirma que etnografia, em sentido literal, significa escrever sobre os outros. O vocábulo é composto por dois radicais que derivam do grego: *ethnoi* – “os outros” – e *graphos* – “escrita”.

Geertz (2008. p. 4) nos recorda que praticar a etnografia consiste em “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”; porém, tais procedimentos não a definem. O que define a etnografia é o esforço intelectual que ela representa, ou seja, “um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (GEERTZ, 2008, p. 7). De acordo com o autor, realizar etnografia equivale a tentar ler – “construir uma leitura de” – uma obra estranha, desbotada, cheia de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrita com exemplos instáveis de conduta modelada. Para Geertz (2008. p. 14) “o etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”. Desta forma, o autor lista quatro características relacionadas à descrição etnográfica: (1) “ela é interpretativa”; (2) “o que ela interpreta é o fluxo do discurso social”; (3) “a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” e (4) “ela é microscópica”.

Erickson (1988) defende que o principal interesse da descrição etnográfica provém do modo particular como a *performance* situada ocorre de modo natural na interação social diária. Os estudos etnográficos documentam o que as pessoas fazem de modo real ao falarem, “e isso descreve tanto o discurso quanto as situações do uso de formas bem específicas”

(ERICKSON, 1988, p. 10). O autor também afirma que a ação é o objeto da pesquisa social interpretativa, não o comportamento. Isso ocorre por conta das suposições realizadas sobre a natureza da causa na vida social. Se os seres humanos agem baseando-se na interpretação das ações dos outros seres humanos, logo a interpretação do significado é causal, pois as pessoas são diferentes umas das outras e encontram sentidos distintos. Os indivíduos

atribuem um significado simbólico às ações dos outros e realizam suas próprias ações de acordo com a interpretação do significado que fizeram [...] o mesmo acontece com a uniformidade das ações em relação à interpretação do significado, eles estão sempre abertos à possibilidade de uma reinterpretação e uma mudança (ERICKSON, 1989, p. 214).

Além disso, Erickson (1989) nos recorda que uma elucidação da causa de uma ação humana deve identificar também a interpretação do significado que o ator atribui à determinada ação. O diagnóstico “objetivo” do significado “subjetivo” é fundamental na pesquisa social, abarcando pesquisas sobre o ensino, a partir de uma perspectiva de pesquisadores interpretativos. Neste sentido, Malinovski (1961, p. 19), afirma que na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu respectivo cronista e historiador; e, apesar de suas fontes estarem facilmente acessíveis, “elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos”.

Segundo Erickson (1989), a pesquisa de campo abrange três pontos: o primeiro consiste na participação intensa e de longo prazo em campo de pesquisa; o segundo tem a ver com o armazenamento cuidadoso dos acontecimentos no contexto que está sendo investigado, por meio de anotações de campo e compilação de documentos; o terceiro refere-se à reflexão analítica sobre os dados registrados e obtidos em campo e à elaboração de relatório por meio da descrição minuciosa utilizando todo material gerado em campo. O autor nos alerta ainda que a pesquisa de campo interpretativa deve ser cuidadosa e reflexiva a fim de indicar e descrever os eventos diários que ocorrem no cenário de investigação, além da tentativa de identificar o significado das ações dos eventos desde a perspectiva dos próprios atores.

Bortoni-Ricardo (2008) explica que o etnógrafo participa na vida cotidiana da comunidade que ele estuda, observa os acontecimentos, faz perguntas e reúne as informações que podem ajudar a revelar as características culturais ali presentes. Atualmente, as pesquisas qualitativas, sobretudo as que são realizadas em instituições, não são fundamentalmente realizadas por extensos períodos de tempo. As pesquisas etnográficas em sala de aula devem ser entendidas como aquelas que consistem em, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), “pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para geração e a análise dos dados”. A

pesquisa qualitativa e a etnografia, quando aplicadas em sala de aula, têm por objetivo desvendar aquilo que está dentro da “caixa preta” no cotidiano dos espaços escolares, reconhecendo processos rotineiros que se tornaram “invisíveis” para aqueles indivíduos que participam daquele processo. Explicando melhor:

[...] os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade para perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Sobre fazer etnografia em um lugar que nos é familiar, Erickson (1973, p. 258) argumenta que é importante o pesquisador ter em mente “a natureza estranha e arbitrária do comportamento diário comum que nós, como membros, consideramos usual”, ou seja, “tornar deliberadamente o familiar estranho”. Porém, ao descrever as instituições da sociedade a qual pertence, o etnógrafo deve questionar ininterruptamente os terrenos do que ele vê como estabelecido, examinando o óbvio, aquilo que é considerado habitual que tende a se tornar invisível no campo de pesquisa. Geralmente, os aspectos usuais de uma instituição são aqueles que na análise aparecem como sendo os mais significativos.

Para Erickson (1973), a etnografia deve ser vista como um processo deliberado de investigação direcionado por um ponto de vista, e não somente o relato de um processo guiado por uma (ou várias) técnica(s) padrão, ou por um processo intuitivo sem reflexão. A maneira de utilização das técnicas e instrumentos de pesquisa em campo é definida pelo processo implícito de indagação do pesquisador, assim como é informada pela experiência em campo e o conhecimento anterior sobre pesquisa antropológica. O etnógrafo gera um processo de pesquisa baseado na situação, “aprendendo com o tempo a levantar questões sobre o contexto de campo, de tal forma que este, por suas respostas, indica as questões seguintes situacionalmente apropriadas” (ERICKSON, 1973, p. 226). O autor também alega que os afazeres de campo são densamente indutivos, porém estas induções não são puras, pois o etnógrafo leva para o campo de pesquisa uma perspectiva teórica e uma somatória de questões – explícitas e/ou implícitas. O ponto de vista e as questões podem ser alterados em campo, porém o pesquisador possui uma ideia-base desde a qual inicia a investigação. O resultado do questionamento em campo resulta em uma descrição: “1) da regularidade do comportamento social em uma situação social considerada como um todo; 2) de como o etnógrafo experienciou aquelas regularidades, estando lá na situação social; e 3) de como ele vê a situação e o comportamento situacional à luz da ampla variedade de comportamento humano já encontrado” (ERICKSON, 1973, p. 226).

Também tratando da pesquisa etnográfica, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), o processo da geração de dados não deve ocorrer apenas por intuição, consistindo tão somente em observações e anotações. Deve ser um processo decidido em que o pesquisador precisa estar

consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa. Isso significa desenvolver uma visão dos dois lados de uma cerca (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

De acordo com a autora, um modo de manusear a questão do imprescindível distanciamento entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa foi o ato do paradigma interpretativista ter aceito o pressuposto da reflexividade, ou seja, se reconhece o fato de que o pesquisador também faz parte do contexto pesquisado. Conforme afirma o paradigma interpretativista, “o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58). Logo, de acordo com tal paradigma, inexistente pesquisa de fatos culturais inteiramente objetiva, uma vez que ela não pode ser completamente desconectada daquilo que o pesquisador acredita e da visão de mundo que ele tem. Portanto, falar em observação neutra é ilusório, já que

todas as formas de conhecimento são fundamentais em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos da pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, reflexividade. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58/59)

É possível argumentar, de acordo com Erickson (1988), que as induções puras não existem. Nós sempre agregamos à experiência certo modo de interpretação ou esquemas. Partindo dessa perspectiva, a tarefa ao estar em campo de pesquisa consiste em ter cada vez mais consciência desses modos de interpretação das pessoas observadas e de nossos próprios modos de interpretação culturalmente aprendidos, que trouxemos junto para o campo de pesquisa. Nas palavras do autor, “isso significa desenvolver uma visão diferente de ambos os lados da linha divisória entre observador e observado” (ERICKSON, 1988, p. 30).

Albuquerque (2014, p. 64) considera relevante a pesquisa etnográfica a qual consegue “pensar o micro e o macro, o local e o global e as múltiplas teias de relações e intersecções sociais que acontecem na prática social dos sujeitos que vivem, cruzam e produzem aproximações, separações e distanciamentos entre os limites das nações”. Para o autor, os acessos de observação etnográfica das regiões fronteiriças dão abertura ao acercamento do universo dos signos e símbolos que transpõem a vida na fronteira. Pensar a realidade vivida

neste espaço tão rico que é continuamente criado, transformado e transgredido através de sinais, símbolos e códigos,

é acionar os próprios sentidos de nossa realidade sensorial entrelaçada com nossa imaginação intuitiva e racional. Não se trata de um empirismo ingênuo e de predomínio do sensível sobre o racional, mas de uma mobilização mediadora dos sentidos, buscando compreender os significados multifacetados das fronteiras (ALBUQUERQUE, 2014, p. 65)

Kummer e Colognese (2014) defendem que a etnografia se refere a um estudo pormenorizado do cotidiano e das características da vida coletiva dos envolvidos, assim como os princípios identitários e as atividades de sociabilização. Os autores argumentam que a etnografia é um recurso de pesquisa que pode se revelar muito produtivo em pesquisas desenvolvidas em áreas de fronteira. A atividade de etnografar converte-se em ato “imprescindível para problematizar o sentido dado às ações dos sujeitos que se movem em comunidades nas fronteiras. Para perceber os processos de representação e os aspectos identitários que aqueles indivíduos manifestam, intencionalmente ou não” (KUMMER; COLOGNESE, 2014, p. 83). Para Senna (2011, sem página),

o plano de conflito entre excluídos, de um lado, e intelectuais, de outro, junto aos quais se formulavam as políticas públicas de governo orientadas para as minorias sociais, apresenta-se como cenário para o desenvolvimento de um ramo das ciências humanas chamado *Etnografia*, cujos objetos são a identificação e o registro dos sujeitos sociais situados para além dos imaginários clássicos da Modernidade. A etnografia é, portanto, a porta através da qual o pós-estruturalismo pôde vir a se tornar uma prática com verdadeiro impacto social, revolucionário, pois que vai ao povo, torna-o visível, conciso de si e o traz para o centro da sociedade, sem máscaras, sem vergonha, sem pudores higienistas.

Erickson (1988), afirma que o interesse da etnografia em relação àquilo que é concreto advém da preocupação pelas atividades rotineiras que ocorrem de modo natural em sujeitos específicos ao serem descritas de forma narrativa ou ao serem registrados seus comportamentos, seja de modo verbal ou não. Relacionando-se com outras formas de pesquisa interpretativa, a etnografia vê a interação social cotidiana como um texto constituído por muitas vozes e, deste modo, aberto a uma vasta gama de leituras.

Para Erickson (1973) a intenção desejada não é aquela de objetividade sem corpo, mas sim a clareza em comunicar determinado ponto de vista como sujeito, para si e para os possíveis leitores do resultado da pesquisa.

Além de ser eu para minha audiência, como um etnógrafo, tenho uma obrigação de ter estado lá. Realmente estar lá significa experimentar fortes relações com seja mais quem esteja lá (os informantes da pessoa). Algumas destas relações podem parecer boas e outras podem doer. Todas elas me afetam e me mudam. (ERICKSON, 1973, p. 253)

De acordo com Flick (2009, p. 31), a pesquisa etnográfica propõe compreender os meios sociais de formação de eventos baseada em uma perspectiva interna a essa formação,

através da participação, durante seu desdobramento. Ela tem por característica a “participação prolongada – em vez de entrevistas e observações isoladas – e o uso flexível de diferentes métodos (incluindo entrevistas mais ou menos formais ou análise de documentos)”. Os relatos etnográficos têm de possuir, segundo Denzin (1997, p. 283 apud CHRISTIANS, 2006, p. 153), certa “profundidade, riqueza de detalhes, emotividade, nuance e coerência capaz de permitir que o leitor forme uma consciência crítica”.

Seguindo uma abordagem da pesquisa qualitativa/interpretativista, aliada à etnografia, os métodos utilizados para a geração de registros foram a observação participante, o diário de campo, a análise documental, o questionário e as entrevistas – individuais e em grupo. A seguir abordo mais detalhadamente cada um dos métodos aqui relacionados.

Em relação à observação participante, apoiando-me em Minayo (2008, p. 70) entendo esse método “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Isso justifica o fato dele ser um dos mais utilizados na pesquisa qualitativa. O período que estive em campo, utilizando tal método, totalizou quase sete meses – iniciei a observação no dia 24 de maio de 2017 e encerrei no dia 21 de dezembro do mesmo ano. Além disso, como já relatado, fui professora nesta escola por dois anos. Foi um período em que estive na escola todas as terças e quintas no período vespertino e, esporadicamente, no período matutino. Erickson (1989, p. 185) lembra que, ao utilizar este método “o pesquisador utiliza seu tempo repetidamente observando eventos recorrentes” e pode ainda, por meio dessas repetidas observações, dar atenção a diferentes aspectos do acontecimento, desenvolvendo compreensão cumulativa, fato que não seria possível em apenas uma observação. Porém, conforme afirma Erickson (1988, p. 38), “é assim importante notar que a análise de dados começa quando o observador ainda está no cenário de campo e continua mesmo após o tê-lo deixado”.

Flick (2009) afirma que a observação participante é definida como estratégia de campo que combina, respectivamente, quatro itens: a análise documental; a entrevista de colaboradores/sujeitos; a participação e a observação e reflexão. Utilizando essa estratégia de campo com a combinação desses itens percebi a interligação e a complementação deles e o quanto foi importante para a formação do corpo de dados.

Sete características principais do método da observação participante são listadas por Jorgensen (1989, apud FLICK, 2009, p. 207). Tais características abordam o fato de o pesquisador se inserir integralmente no campo de observação desde uma perspectiva de membro. Nesse sentido, o pesquisador pode influenciar o meio observado por conta de sua participação. Abaixo, seguem as características:

1. um interesse especial no pensamento e na interação humana vistos a partir da perspectiva de pessoas que são *insiders* ou membros de situações e de ambientes específicos;
2. localização no aqui e agora das situações e dos ambientes da vida cotidiana como fundamento da investigação e do método;
3. uma forma de teoria e de teorização que enfatiza a interpretação e a compreensão da existência humana;
4. uma lógica e um processo de investigação ilimitada, flexível, oportunista, e que requer uma redefinição constante daquilo que seja problemático, baseada em fatos coletados em ambientes concretos da existência humana;
5. uma abordagem e um plano de estudo de caso em profundidade e qualitativos;
6. o desempenho de um ou mais papéis de participante que envolva o estabelecimento e a manutenção de relações com nativos do campo; e
7. o emprego da observação direta em conjunto com os outros métodos de coleta de informações.

Como estar em campo de pesquisa é uma tarefa bastante complexa, para auxiliar na aplicação do método de observação participante eu utilizei um diário de campo para registrar fatos e algumas impressões que tive no decurso do tempo (os dados gerados a partir deste método foram abundantes, mas nem todos serão postos em análise por conta de delimitações de pesquisa). Sobre o uso de diário, Erickson (1988, p. 33) afirma que

muitos pesquisadores mantêm um diário adicional no qual maiores reflexões e impressões são registradas. As notas de campo e as entradas no diário podem ser estudadas mais tarde para a evidencia de mudanças na perspectiva do observador, já que a lógica da pesquisa no campo envolve um processo de resolução progressivo de problemas no qual o observador está aberto a novas perspectivas que se desdobram durante o curso do trabalho de campo. O observador participante está assim criando um corpo de registros documentais para revisão futura, em contraste com o historiador que busca documentos já existentes para revisar.

Para complementar a geração de dados da pesquisa, busquei informações sobre a cidade, a comunidade e a escola, em distintos documentos. Sobre a cidade, a busca foi realizada em *sites* oficiais e textos científicos. Sobre a comunidade e a escola, houve busca em *sites* oficiais e não oficiais (como por exemplo: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, informativo *on-line* Cidade Nova Informa¹⁹), em jornais e textos científicos. Além disso, contei com a ajuda de uma professora da escola que fez parte do Projeto Memória²⁰ e que disponibilizou seu acervo pessoal para que eu pudesse complementar informações apresentadas nos capítulos seguintes.

Sobre a importância do uso do método de análise documental, é importante ressaltar, como argumenta Flick (2009, p. 237), que ele concede abordagem específica e, ocasionalmente, de certa maneira limitada “a experiências e a processos”. Contudo, os

¹⁹ Trata-se de um informativo do bairro Cidade Nova, mantido pelos próprios moradores. Este tema será abordado mais adiante, no terceiro capítulo deste trabalho.

²⁰ O Projeto Memória foi realizado no Colégio Estadual Ipê Roxo entre os anos de 2010 e 2014, construído em conjunto com participantes do Projeto Observatório de Educação/Projeto de Pesquisa/Extensão: Formação Continuada em Leitura, Escrita e Oralidade. Este tema será abordado com mais profundidade no segundo capítulo.

documentos analisados podem representar um adendo bastante instrutivo a outros métodos como entrevistas ou observação. O autor afirma que o principal problema em se analisar documentos relaciona-se ao modo de definir as relações entre o conteúdo visto de forma explícita, o significado percebido como implícito e o contexto pesquisado, assim como a utilização dos documentos e a forma que devem ser considerados. Ele ainda pontua três itens chave relacionados a este tema:

Os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais;
Devem ser vistos como dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados para objetivos práticos específicos, e não como dados “não-instrutivos” no sentido de representarem dados sem viés;
Os documentos podem representar um acréscimo vantajoso a outras formas de dados se forem considerados seus contextos de produção. (FLICK, 2009, p. 237)

Considerando a análise de documentos que será apresentada mais adiante, é possível verificar que houve o cuidado em ajudar o leitor a compreender a realidade social na qual se insere esta pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que boa parte do material utilizado foi compilado e transformado em acervo durante a realização do Projeto Memória. Acredito que sejam relevantes essas ações, pois faz parte da construção da história do bairro e da escola, conseqüentemente, da vida dos alunos e seus familiares. Logo, esta dissertação não deixa de ser mais um dispositivo para posterior consulta sobre o contexto de pesquisa que será relatado.

O questionário foi aplicado por conta da necessidade que havia em saber qual era a quantidade de alunos transfronteiriços matriculados na escola e quem eram esses alunos, dessa forma apliquei três perguntas em todas as turmas da escola para quantificar e identificar os alunos que viriam a fazer parte das minhas observações e das entrevistas, tanto as individuais quanto a de grupo focal (esse assunto será mais detalhado no segundo capítulo). Os dados quantitativos ajudaram na aplicação e análise dos métodos qualitativos.

Em relação às entrevistas, elas foram feitas em duas modalidades diferentes: as individuais e as em grupo focal. As individuais foram realizadas com alunos, funcionários da escola e os moradores da comunidade; as realizadas em grupo focal, foram feitas com alunos e com professores, separadamente.

Percebi, ao longo da pesquisa, que o conjunto dos métodos utilizados se complementam muito bem, visto que, ao observar o meio e ao mesmo tempo participar das atividades rotineiras da escola consegui estabelecer contato com alunos, professores, agentes e direção, assim como com pais de alunos, moradores da comunidade e patrulha escolar. Com isso, pude realizar as anotações necessárias e estabelecer uma base para as perguntas

realizadas nas entrevistas, embora tais perguntas não tenham sido sempre seguidas à risca, já que, em sendo possível, priorizei a fluidez.

Sobre a entrevista, Erickson (1988) afirma que é o segundo principal método de coleta de dados da etnografia. O autor afirma que ela propicia indícios de perspectivas dos sujeitos assim como evidências relacionadas aos eventos que não puderam ser vistas pelo pesquisador. O autor afirma ainda que, geralmente, na etnografia a entrevista é feita de modo menos formal do que em outras abordagens de pesquisa que não empregam observação participativa como principal fonte de dados. Ainda em relação ao assunto discorrido, o autor afirma:

[...] um dos propósitos principais da entrevista é fornecer evidências referentes aos pontos de vista dos participantes que estão sendo estudados. As evidências das entrevistas podem confirmar ou não confirmar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes que foram feitas pelo pesquisador com base na observação participativa. Esta comparação de evidências através de fontes de dados diferentes se chama triangulação. Ela fornece uma verificação de validade e é uma das razões principais porque a pesquisa etnográfica emprega métodos múltiplos de coleta de dados. (ERICKSON, 1988, p. 37)

Percebi diferenças entre as duas modalidades de entrevista (individual e grupo focal). Ao realizar as entrevistas individuais, notei que alguns dos entrevistados ficavam preocupados em responder às perguntas com “respostas corretas”, pois em mais de uma ocorrência os entrevistados me perguntaram se era isso que eu queria que eles me respondessem. Em outros casos (como em entrevista individual com duas funcionárias da escola), a conversa que tive com os sujeitos/colaboradores foi bastante dinâmica. Também em relação aos alunos, intuí que, quando estavam em grupo, falavam espontaneamente e tinham *insights* com as colocações dos colegas. Mas, quando a entrevista era individual, já não era tão fluida. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. É importante ressaltar que nos excertos resultantes das entrevistas e diário de campo todos os nomes utilizados são codinomes criados a fim de preservar a anonimidade dos sujeitos de pesquisa.

Segundo Flick (2009), o ponto que determina os grupos focais é o uso claro da interação do grupo para a geração de dados. Além disso, os *insights* não seriam de tão fácil acesso se não houvesse a interação espontânea em um grupo. Eles são aplicados como métodos próprios ou combinados a outros, como levantamentos, observações, entrevistas individuais, etc. O autor afirma que o método de grupo focal é vantajoso no sentido de orientar o indivíduo em um novo campo; gerar suposições, com base nos *insights* dos informantes; avaliar diversos locais de pesquisa ou populações em estudo; desenvolver programas de entrevistas e de questionários e obter interpretações por parte dos participantes sobre resultados obtidos em estudos anteriores.

Hoje, já tomada certa distância do contexto de pesquisa, posso afirmar o quanto é importante para o pesquisador construir a visão de dentro do espaço e o quanto isso é diferente de construir a visão somente de modo externo. Explico: no início eu tive medo de não ser bem recepcionada pelas pessoas, por assumir outro papel que não o de professora, mas esse medo desapareceu logo nos primeiros dias e eu fui integrada ao quadro de funcionários de um modo muito natural e receptivo (como sempre). Pude ajudar na sala de aula, na equipe pedagógica, na sala dos professores, no pátio da escola e em cada lugar pude ter percepções diferentes. Também fui ajudada com o empréstimo de material para a pesquisa, a colaboração por meio das entrevistas, as conexões com os moradores da comunidade, enfim, tudo aconteceu de modo natural. Acredito que isso só foi possível porque eu estava imersa no contexto de pesquisa.

Neste capítulo, procurei apresentar – em nível macro – parte do contexto de pesquisa, assim como algumas ponderações epistêmicas que me deram norte para que fosse possível me posicionar a partir de um determinado lugar como pesquisadora.

Após especificar a abordagem qualitativa/interpretativista, aliada à etnografia e outros métodos utilizados para a realização desta pesquisa, passo a detalhar o contexto investigativo, com o propósito de demonstrar o uso de tais métodos na prática, intercalando teoria e práxis. Assim sendo, no capítulo que segue, detalharei melhor o campo de pesquisa e os colaboradores/sujeitos.

3 INÍCIOS, (RE)DESCOBERTAS E RESSIGNIFICAÇÕES

Quando comecei a dar aulas no Colégio Ipê Roxo (2012), uma pequena revolução estava acontecendo. Entrei como professora substituta de uma professora efetiva que fazia parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Na época, fiquei sabendo que ela participava de um Projeto da escola – que tinha por nome Memória – e se eu quisesse, poderia substituí-la nessa função também. Mas, como não tinha muita consciência de como as coisas funcionavam e tudo era muito novo, acabei não me envolvendo com nada além da função para a qual eu havia sido contratada. Aos poucos, o projeto foi se revelando e sendo apresentado para a escola e para a comunidade (2013). Acompanhei os efeitos que ele causou no entorno escolar e me senti feliz em trabalhar em um lugar em que havia um esforço além do comum para mudar a realidade das pessoas que o frequentavam, mas continuei não fazendo nada além da minha função. Ainda no ano de 2012, eu pude estar presente no evento que marcou a inauguração da Biblioteca do Bairro Cidade Nova e, também sem ter muita consciência do grau de importância que aquilo representava, achei incrível a festa na comunidade. Eu me lembro que alguns alunos ficaram espantados ao me verem na comunidade em um domingo à tarde, como se me dissessem: professora, você não tem nada melhor pra fazer do que estar aqui?

O tempo passou e desde então eu venho acompanhando, mesmo que às vezes de modo distante, o quanto a comunidade tem se empoderado a cada dia. Praticamente, ao mesmo tempo em que nasceu o Projeto Memória, também nasceu o “Cidade Nova Informa”. As consequências que ambos têm causado na comunidade me fazem ter esperança. Temos algo em comum; hoje me sinto mais empoderada a cada dia, como mulher, como professora, como cidadã e acredito que esse sentimento tenha nascido enquanto estava submergida nesse ambiente, por meio do contato com colegas e alunos da escola e com a comunidade. Ambas me inspiraram. E agora sou eu quem busco inspirar outras pessoas com diferentes sentimentos, ao mostrar um pouco da história desse lugar.

A escola em que a atual pesquisa foi realizada está localizada na zona norte da cidade de Foz do Iguaçu, no bairro Cidade Nova I (Figura 1), região periférica de lugares importantes como Vila A, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Atende a estudantes do bairro Cidade Nova e adjacências, ou seja, recebe alunos de diferentes bairros da região. Entre eles estão: Cidade Nova I e II, Jardim Universitário das Américas II, Vila Solidária, Vila Andradina, Jardim Almada e Condomínio Grande Lago. Por

3.1 Do centro para a borda

O movimento migratório se tornou uma das características da cidade, ocorrendo em alguns momentos com mais intensidade que outros. Surge, então, uma problemática: a questão habitacional. Conforme descrito no Projeto de implantação do Bairro Cidade Nova

O problema habitacional não só de Foz do Iguaçu, como o de todo o país, liga-se a um sistema de causas que transcende o âmbito do setor. Políticas de crédito agrícola, incentivos à indústria, entre outros, repercutem diretamente na renda familiar e nos movimentos migratórios, alterando a demanda e as condições de acesso às moradias. Em Foz, particularmente, a inserção de município numa região fronteira torna a economia e, conseqüentemente, a renda das famílias sujeitas, também, às alterações políticas e econômicas ocorridas nos países vizinhos. Isto, aliado ao ritmo acelerado do crescimento populacional e à falta de uma coordenação planejada da evolução urbana por parte do poder público, resultou num processo conturbado de urbanização. (PROJETO CIDADE NOVA, sem página)

A fim de resolver a crise habitacional que se empenhava na cidade – que obtinha, na época do terceiro ciclo econômico (segunda metade da década de 80 em que o turismo de compras cresceu deliberadamente), a falta de quinze mil moradias, sendo que destas, pelo menos sete mil eram em favelas – no início dos anos 90 foi criada a Companhia de Habitação de Foz do Iguaçu (COHAFOZ) sociedade de economia mista, da qual o Município contribuía com 98% na constituição de capital.

Ao assumir a administração municipal em 1997, o prefeito Harry Daijó promoveu uma reorganização na COHAFOZ e estabeleceu adequações técnicas e administrativas, a fim de enfrentar o problema de grande magnitude. O Governo Municipal, por meio da COHAFOZ, passou a estabelecer-se como diretor das ações do setor habitacional, dando prioridade ao atendimento às populações mais necessitadas, não deixando de incluir opções para o público que obtinha maior renda, para que não houvesse competição entre eles e os habitantes mais carentes.

O projeto do loteamento Cidade Nova foi concebido com a intenção de responder prontamente ao crescente acirramento dos movimentos populares e seus protestos, projetado para atender cerca de 4.500 famílias. Coordenado pela COHAFOZ, com participação da Secretaria Municipal da Coordenação e Planejamento e da Companhia de Habitação do Estado do Paraná (COHAPAR).

Em relação à localização, topografia e confrontações, o projeto compreendia uma área de dois milhões de metros quadrados, localizada na região norte do município (onde é atualmente), conforme consta no Projeto:

[...] cujo acesso se dá por rodovia com pavimentação asfáltica a aproximadamente 10,5 km do centro (cerca de 20 minutos em transporte coletivo ou 10 minutos em automóvel) e a aproximadamente 1,0 km do campus da Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE. A topografia é praticamente plana em sua parte mais ao norte, onde confronta-se com áreas particulares atualmente ocupadas para cultura de soja ou milho. Torna-se levemente inclinada na

sua região central e mantém-se com declividade pouco acentuada (inferior a 10%) até sua extremidade sul onde faz divisa com o Rio Mathias Almada, pequeno afluente do Rio Paraná a área cortada em sua região central no sentido leste-oeste por uma faixa de servidão com aproximadamente 425.000 metros quadrados por onde passam as linhas de transmissão de energia gerada na Usina Hidrelétrica de Itaipu em direção à Subestação de Furnas que confronta-se com a área do projeto em sua divisa leste. A oeste confronta-se com o loteamento Universitário das Américas II, destinado à classe média baixa cuja ocupação se acentuou após o início das obras do Cidade Nova. (PROJETO CIDADE NOVA, sem página)

O projeto tinha por preocupação, ao conceber o partido urbanístico do loteamento, a integração com a paisagem urbana e com o sistema viário básico do município. Deste modo, três avenidas foram projetadas na direção norte-sul e outras três na direção leste-oeste (com largura total mínima de 23 metros e duas vias de tráfego). Com a intenção de considerar as diferentes necessidades de cada família atendida e não tirar o aspecto natural da cidade, foi proposta a diversificação das moradias, fugindo do conceito tradicional de conjuntos habitacionais e demonstrando a preocupação em atender a diferentes classes de renda.

Previa-se também toda uma infraestrutura (básica, de acordo com o projeto), como abastecimento de água potável, energia elétrica, pavimentação, iluminação pública, serviços públicos essenciais de coleta de lixo e transporte coletivo. Além disso, eram previstos equipamentos urbanos tais como: creches, escolas, centros de saúde, módulos policiais e centros comunitários. Esses seriam gradativamente implantados, seguindo um cronograma de ocupação que deveria ser previamente estabelecido, justificando que, com o propósito de facilitar o detalhamento e a execução do projeto, eles teriam sido divididos em cinco etapas: Cidade Nova I (primeira etapa), A Vila Rural, Cidade Nova II (segunda etapa), Cidade Nova III (terceira etapa), Parque Linear, Zona de verticalização e Vila Solidária.

Das etapas propostas no projeto, três foram efetivadas: Cidade Nova I, Cidade Nova II e Vila Solidária. Em relação à infraestrutura, as necessidades básicas aos poucos foram sendo atendidas, porém com ressalvas, pois os moradores do bairro ainda hoje protestam por mais disponibilidade de ônibus, entre outras melhorias. Já em relação aos equipamentos urbanos, alguns (escolas, centros de saúde) foram atendidos sob reivindicações de conquista e, atualmente, necessitam de manutenções e melhorias e outros não foram atendidos até o momento (como, por exemplo, módulos policiais e centros comunitários).

No Quadro 1, apresento o trecho de uma entrevista individual realizada com uma das integrantes da direção da escola onde esta pesquisa foi realizada. Nesta entrevista, Rosangela (nome fictício), integrante da direção fala um pouco sobre o surgimento do bairro e também sobre como os alunos demonstram pertencimento aos lugares que moram e a essas distinções que eles reforçam dentro da escola, ou seja, a questão de marcar diferenças não é somente em

relação a nacionalidade, é também em relação entre bairros, por mais próximos que eles sejam e por mais difícil que seja distinguir onde inicia um bairro e acaba o outro.

Quadro 1 – Excerto 1: entrevista realizada com Rosângela – 26/07/2017

Tatiane: A escola, ela tem um histórico em relação a ser, é a escola não, a comunidade tem histórico de ser de desfavelamento, isso acho que tem em documento, em jornal e...

Rosângela: Sim, o bairro cresceu com essa proposta.

Tatiane: Então, isso que eu quero que você me conte, imagino que você saiba melhor do que...

Rosângela: Quando foi construir a Avenida Beira Rio, tinha favela do Monsenhor Guilherme, né, a favela, tem gente aqui que é, ó mesmo a favela que é a do Monsenhor Guilherme ela tinha o lado A e o lado B, o grupo que mandava no B não interferia no A e vice-versa. Aí tinha da favela da Sadia, que era tudo aquela região beirando o rio lá, aí cada um tinha o seu espaço, ninguém se metia no quadrado do outro, quando metia, dava os conflitos, morria alguém, aí eles queriam fazer o quê? Eu vejo que aquilo foi uma limpeza que eles quiseram fazer na cidade, sabe? Aquela limpeza entre aspás, pra dizer ah, vamos construir a Avenida Beira Rio e não sei o que, não sei outro que tanto, atrair investimentos... Aí você vai fazer o quê? Se beirando o rio moravam N famílias, naqueles barracos, entendeu? Aí a proposta era o quê? Construir um bairro pra essas pessoas, se você pegar os projetos do, ó se você quiser tem documentos até, Projeto Memórias que foi feito aqui no Colégio com parceria da UNIOESTE, se você olhar o projeto de construção de bairro esse bairro era pra ser avançadíssimo, era pra ser o melhor bairro. No papel ele é o melhor bairro que existiria em Foz do Iguaçu, só que até hoje tá lutando pra ter posto de saúde, até hoje luta pra ter transporte decente, aqui pra esse bairro, que menos de uma hora e meia, uma hora e quarenta você não consegue chegar no centro, não é verdade? Olha quantos anos já que o bairro foi construído, então daí pegou todo mundo que era dos lados rivais, que eram concorrentes, na venda de droga de lá das favelas beirando o rio e jogaram aqui, porque quando é, eu digo assim jogaram, porque era puro barro, não tinha escola, não tinha posto de saúde, querendo ou não, por exemplo a favela do Monsenhor Guilherme é no centro da cidade. Quantas quadras que eles estavam da Avenida Beira Rio, da Avenida Brasil ali? Quantas quadras do hospital, que era o hospital da Santa Casa? Eles faziam tudo a pé, era tudo perto, a escola eles atravessavam, eles quebravam o muro do colégio que dava a divisa com a favela e passava pelo buraco pra ir pra escola. Então eles não precisavam nem sair pelo portão e dar a volta pra descer na favela, eles passavam pelo buraco que eles faziam no muro. Aí tira quem mora no centro, porque eles moravam no centro, que tinha saúde, que supermercado era perto, e digo assim, joga aqui perto de Furnas que não tinha nada, tinha nada. Olha a Andradina, tá saindo agora, recente que tem o mercado Ney aqui que é perto, Muffato que é perto, antes não tinha. Preciso ir no supermercado, tinha que ir pro centro. Ai tô doente, tinha que catá a pessoa, e o transporte, cadê o transporte? Sem contar que eles eram rivais né?! Aqui final de semana no começo era dez mortes, onze mortes, eles entravam em conflito, se matavam tudo, então...

Tatiane: Ual, e isso com o tempo se acalmou?

Rosângela: Aí foi, com o tempo foi, mas agora a gente tá vivendo uma coisa diferente

Tatiane: O quê?

Rosângela: Agora tem o Almada que é recente, o Nova Andradina que é recente o Grande Lago, aquele condomínio lá debaixo que tá vindo pessoas também...

Tatiane: E também são de desfavelamento, ou não?

Rosângela: Alguns são, outros que moram na, nas áreas invadidas, né?! Uns que tão vindo do Bupas que é aquela invasão, então assim é desfavelamento também e também são tudo grupos, ó, você pode observar, eles falam: eu sou do Cidade Nova II, eu sou do Cidade Nova I, ah, esse aí é do Andradina, esse vem lá do Almada, aonde que você, você anda nesse bairro aqui, você não consegue saber onde começa uma coisa e termina a outra. Eu nunca sei se eu tô no I, se eu tô no II, quando eu saio, não dá para saber.

As notícias publicadas em jornais da cidade A Gazeta do Iguazu e Folha do Iguazu (Figuras 2 e 3, respectivamente) mostram um pouco da história do bairro, as opiniões e mobilizações dos moradores, as soluções provisórias relacionadas à saúde e à educação, planejamentos e preparações para o futuro. Para favorecer a leitura dos textos jornalísticos de interesse, seus conteúdos foram transcritos logo abaixo de cada Figura.

Figura 2 – Notícia sobre o bairro Cidade Nova

CADERNO 1 - A GAZETA DO IGUAZU GERAL DOMINGO, 29 DE NOVEMBRO DE 1998 #37

HABITAÇÃO

Moradores já aprovam o loteamento Cidade Nova

Transferidos da favela Monsenhor Guilherme, onde viviam sob ameaças frequentes devido ao esquema de tráfico de drogas, os moradores sentem-se mais tranquilos

Rosângela Silva

O Loteamento Cidade Nova, um dos maiores projetos habitacionais do interior do Paraná, começa a obter a aprovação dos seus moradores. A maioria dos atuais residentes no local, provenientes da favela Monsenhor Guilherme, demonstra satisfação com as novas habitações. "É melhor do que lá. Não tem nem corrupção", diz Miguel Martins, desempregado, que mudou-se para o Cidade Nova há cerca de 15 dias.



Essas casas estão entre as primeiras do Conjunto Habitacional Cidade Nova

Para o pesquisador Boscifino Silva, que morou-se com a mulher e quatro filhos há cinco meses, o lugar "é muito lindo. Bem melhor que na favela. Lá tinha o tráfico mesmo". No Cidade Nova há 15 dias, Maria Rodrigues diz que "para nós está bom". Para mãe de Maria, Francisca Maria Rodrigues, que mora junto com seu filho em outra casa, o Cidade Nova "é mais quieto". "Receber a chave da casa é um alívio porque se tem realidade", afirma. Nadeia Rodrigues, 37 anos, diz que muitas outras pessoas vêm para cá.

COMUNIDADE
Comunidade Habitacional de Favela do Iguaçu (Cofafel), Fátima Siqueira, diz que o objetivo da atual administração municipal é acabar, até fevereiro, com as favelas Monsenhor Guilherme, da Marinha e Moçingo. No Cidade Nova, 96 casas estão prontas.

"Não temos recursos para 200 casas, mais outras 107 que estão sendo construídas através do Conselho Habitacional da Paraná", diz Edson Trinta e seis casas estão em fase avançada de construção, enquanto 30 aguardam o fechamento dos contratos com os futuros moradores. Quarenta e sete famílias aguardam a vez para iniciar o processo contratual.

"Lá que nas favelas, tem mais de 30 famílias resistindo à mudança. Mesmo assim, elas terão que deixar o local", ressalta o dirigente da Cofafel. "Vamos acabar com as favelas da Marinha, Moçingo e Monsenhor Guilherme. Depois que realizarmos isso, diremos início à limpeza e recuperação ambiental das margens para que possam ser iniciadas as obras do Parque Linear do Rio Paraná", afirma.



Desempregado, Miguel Martins diz que "é melhor que na favela. Não tem nem corrupção"



Maria Rodrigues se mudou para o Cidade Nova há 15 dias. "Para nós, está bom", diz.



O pesquisador Boscifino Silva também está satisfeito. "Muito melhor o loteamento"

A tranquilidade do local permite que as crianças possam brincar com mais segurança

BioNova

- Tratamentos para emagrecer sem medicamentos
- Tratamento especializado da celulite

ENDERMOLOGIA
ELETROLIPOFORISE
ULTRA-SOM DE 3 MHz
HIDROLIPOCLASIA
MESOTERAPIA
SUBCISION

- Rejuvenescimento facial, eliminação de rugas (BOTOX - Arte-Coll, fios de ouro, metalacrilatos etc)
- Tratamento das estrias

Rua Rui Barbosa 778 - Solo 62 574-4778

Emagreça com Saúde
Dr. Fabiana Skiavino Noya CRN 5410

NUTRICIONISTA Obesidade em geral • Obesidade infantil • Redução alimentar • Dietas especiais para patologias

BioNova 574-4778 Rua Rui Barbosa 778 - Solo 62

Fonte: A Gazeta do Iguçu (1998).

O loteamento Cidade Nova, um dos maiores projetos habitacionais do Paraná, começa a obter a aprovação dos seus moradores. A maioria dos atuais residentes no local, provenientes da favela Monsenhor Guilherme, demonstra satisfação com as novas habitações. “É melhor do que lá. Não tem nem comparação”, diz Miguel Martins, desempregado, que mudou-se para o Cidade Nova há cerca de 15 dias.

Para o paraguaio Bonifácio Silva, que mudou-se com a mulher e quatro filhos há cinco meses, o lugar “é muito lindo. Bem melhor que na favela. Só falta o calçamento”. No Cidade Nova há 15 dias, Marta Rodriguez diz que “para nós está bom”. Para a mãe de Marta, Francelina Maria Rodrigues, que mora junto com um filho em outra casa, o Cidade Nova “é mais quieto”. “Receber a chave da casa é um antigo sonho que se torna realidade”, afirma Salete Marcos. “O mais importante é que muitas outras pessoas virão pra cá”, acrescenta Creusonilda Batista.

O presidente da companhia habitacional do Iguçu (Cohafoz), Edson Atumpí, disse que o objetivo da atual administração municipal é acabar até fevereiro, com as favelas Monsenhor Guilherme, da Marinha e Monjolo. No Cidade Nova, 98 casas estão prontas.

“Nós temos recursos para 200 casas, mais outras 197 que serão construídas através da Cohapar (Companhia Habitacional do Paraná)”, diz Edson. Trinta e sete casas estão em fase avançada de construção, enquanto 30 aguardam o fechamento dos contratos com os futuros moradores. Quarenta e sete famílias aguardam a vez para iniciar o processo contratual.

“Só nas favelas, tem mais de 30 famílias resistindo à mudança. Mesmo assim, elas terão que deixar o local”, ressalta o dirigente do Cohafz. “Vamos acabar com as favelas da Marinha, Monjolo e Monsenhor Guilherme. Depois que realizarmos isso, daremos início a limpeza e recuperação ambiental das margens para que possam ser iniciadas as obras do Parque Linear do Rio Paraná”, afirma. (MORADORES..., 1998, p. 27, grifo nosso)

Figura 3 – Notícia sobre o bairro Cidade Nova

24 FOLHA DO IGUAÇU - 6 a 8 de agosto de 1999 CIDADE

CIDADANIA *Maior conjunto habitacional do Paraná, bairro já tem 900 casas*

Cidade Nova vai criar sua Associação de Moradores

A Cidade Nova, maior conjunto habitacional em construção no Paraná, se mobiliza para eleger a primeira diretoria da Associação de Moradores que deverá ser criada oficialmente em setembro. Na próxima quarta-feira, 11, será realizada a primeira assembleia geral convocada pela Comissão Provisória de Representantes da Cidade Nova, presidida pelo morador Moisés "Beira Rio" Rodrigues.

Com projeto original para 4.000 unidades populares, o bairro já tem 900 casas prontas, onde residem mais de 3.500 pessoas. Dotada de água encanada, energia elétrica e telefones públicos, a Cidade Nova começa a receber calçamento poliédrico, tornando-se o mais novo projeto habitacional a receber pavimentação; um esforço redobrado do prefeito Harry Dajó em prover a melhor infra-estrutura possível ao conjunto. A Cidade Nova, projetada para atender os sem-teto do município, inclusive os moradores de invasões em áreas públicas e particulares, de favelas e barrancas de rio, começa a definir seu perfil de grande bairro, principalmente por condições ímpares, como a construção da Vila Rural, integrada ao conjunto, que prevê também áreas comerciais e industriais não poluentes.

A Cidade Nova está recebendo infra-estrutura completa.

Reunião com o prefeito para mais melhorias

O presidente da Comissão Provisória de Moradores da Cidade Nova relata que a população está muito satisfeita com o trabalho desenvolvido pela administração municipal. "Tivemos uma reunião com o prefeito, secretário, Ferli e Fozzani, na semana que vem, para definir outras melhorias", informou.

"Uma das novas reivindicações é aumentar o número de lixeiras de bairro. Quanto à escola municipal, já estamos cientes de que o prefeito Harry Dajó está fazendo de tudo para começar a construção o mais rápido possível, assim como do posto de saúde", diz Moisés.

Ele pretende ainda que os próprios moradores sejam contratados para as obras de pavimentação das ruas do bairro. Rodrigues propôs uma lista com 37 nomes de moradores desempregados que demonstram interesse em participar da empresa. Enquanto a escola não é construída, a Prefeitura comprometeu um acordo com a Unioeste, onde foi aberta uma extensão da Escola Municipal Ademar Carvo para os filhos dos moradores, de primeira à quarta série. Estudantes das demais séries estudam nas escolas públicas do Porto Belo e Vila C. O transporte desses alunos é feito gratuitamente pela Prefeitura.

A Cidade Nova já tem três telefones públicos de oito programados pela Telapar para instalação até o final deste mês. As linhas fixas de telefone também estão sendo instaladas no bairro.

A representante da Pastoral de Criança, Selma dos Santos, pede mais apoio das outras pastoras e entidades da Igreja Católica para poder atender o grande número de pessoas necessitadas que habitam o conjunto. Muitos pais de famílias estão desempregados, o que dificulta ainda mais a ação da Pastoral, que serve a multi-mistura e modificamos nossos hábitos familiares mais carismas.

Outra grande luta dos moradores do bairro é ver a igreja do bairro, abandonada e vazia. "Nós defendemos os interesses dos moradores do conjunto e já avançamos muito. Nenhum outro prefeito faria o que o prefeito Harry Dajó está conseguindo para a Cidade Nova. Um projeto elaborado por ele, com grande alcance social. Tenho a certeza de que a grande missão dos moradores resume-se o trabalho feito por Dajó aqui na Cidade Nova", diz Rodrigues.

Programado para 4.000 unidades, o conjunto já tem 900 casas habitadas.





Moisés (à) Schir e Zangari, líderes comunitários da Cidade Nova

Fonte: Folha do Iguazu (1999).

A seguir, a transcrição da notícia “Cidade Nova vai criar sua Associação de Moradores” (CIDADE..., 1999, p. 24) referente à Figura 3:

A cidade Nova, maior conjunto habitacional em construção no Paraná, se mobiliza para eleger a primeira diretoria da Associação de Moradores que deverá ser criada oficialmente em setembro. Na próxima quarta-feira, 11, será realizada a primeira assembleia geral convocada pela Comissão Provisória de Representantes da Cidade Nova, presidida pelo morador Moisés “Beira Rio” Rodrigues.

Com projeto original para 4.000 unidades populares, o bairro já tem 900 casas prontas, onde residem mais de 3.500 pessoas. Dotada de água encanada, energia elétrica e telefones públicos, a Cidade Nova começa a receber calçamento poliédrico, tornando-se o mais novo projeto habitacional a receber pavimentação; um esforço redobrado do prefeito Harry Dajó em prover a melhor infra-estrutura possível ao conjunto. A Cidade Nova, projetada para atender os sem-teto do município inclusive os moradores de invasões em áreas públicas e particulares, de favelas e barrancas de rio, começa a definir seu perfil de grande bairro, principalmente por condições ímpares, como a construção da Vila Rural, integrada ao conjunto, que prevê também áreas comerciais e industriais não poluentes.

Na sequência, transcreve-se o texto intitulado “Reunião com o presidente para mais melhoras” (REUNIÃO..., 1999, p. 24), segunda notícia apresentada na Figura 3:

O presidente da Comissão Provisória de Moradores da Cidade Nova relata que a população está muito satisfeita com o trabalho desenvolvido pela administração municipal. “teremos uma reunião com o prefeito, secretários, Ferfi e Foztrans, na semana que vem, para definir outras melhoras”, informou.

“Uma das nossas reivindicações é aumentar o número de linhas de ônibus. Quanto à escola municipal, já estamos cientes de que o prefeito Harry Daijó está fazendo de tudo para começar a construção o mais rápido possível, assim como do posto de saúde”, diz Moisés.

Ele pretende ainda que os próprios moradores sejam contratados para as obras de pavimentação das ruas do bairro. Rodrigues preparou uma lista com 37 nomes de moradores desempregados que demonstraram interesse em participar da empreita.

Enquanto a escola não é construída, a Prefeitura compactuou um acordo com a UNIOESTE, onde foi aberta uma extensão da Escola Municipal Ademar Curvo para os alunos filhos dos moradores, da primeira à quarta série. Estudantes das demais séries estudam nas escolas públicas do Porto Belo e Vila C. O transporte desses alunos é feito gratuitamente pela Prefeitura.

A Cidade Nova já tem três telefones públicos de oito programados pela Telepar para instalação até o final deste mês. As linhas fixas de telefone também estão sendo instaladas no bairro.

A representante da Pastoral da Criança, Seilor dos Santos, pede mais apoio das outras pastorais entidades da Igreja Católica para poder atender o grande número de pessoas necessitadas que habitam o conjunto. Muitos pais de famílias estão desempregados, o que dificulta ainda mais a ação da Pastoral, que serve a multi-mistura e medicamentos caseiros às famílias mais carentes.

Outra grande luta dos moradores do bairro é ver erguida a igreja do bairro. As missas estão sendo celebradas aos domingos na sede do Centro de Convivência Comunitário, mas o espaço é pequeno para abrigar os fiéis. Os cultos das igrejas evangélicas são realizadas na casa dos “irmãos”.

O representante da comunidade católica do conjunto, Joaquim Luiz de Castro, lembra que as aulas da catequese estão sendo ministradas no Centro de Convivência e o número de alunos é cada vez maior.

“Nós defendemos os interesses dos moradores do conjunto e já avançamos muito. Nenhum outro prefeito faria o que o prefeito Harry Daijó está conseguindo para a Cidade Nova. Um projeto elaborado por ele, com grande alcance social. Tenho a certeza de que a grande maioria dos moradores reconhece o trabalho feito por Daijó aqui na Cidade Nova”, diz Rodrigues.

Na primeira página noticiária (Figura 2), algo que chama a atenção é a presença, desde o início do bairro, de pessoas transfronteiriças: “Para o paraguaio Bonifácio Silva, que mudou-se com a mulher e quatro filhos há cinco meses, o lugar ‘é muito lindo. Bem melhor que na favela. Só falta o calçamento’” (MORADORES..., 1998, p. 27). O trecho supracitado é colocado em destaque na Figura 2.

A história do bairro e a história da escola se entrelaçam; não é possível desvincular um do outro, até mesmo porque, conforme se pode perceber na última notícia, logo no início os moradores já reivindicavam por melhorias conforme escrito no noticiário: “teremos uma reunião com o prefeito, secretários, Ferfi e Foztrans, na semana que vem, para definir outras melhorias [...] Uma das nossas reivindicações é aumentar o número de linhas de ônibus.

Quanto à escola municipal, já estamos cientes de que o prefeito Harry Daijó está fazendo de tudo para começar a construção o mais rápido possível, assim como do posto de saúde” (REUNIÃO..., 1999, p. 24). Assim que o bairro começou a surgir, a cobrança pela implementação da escola passou a ser feita, a fim de assegurar que fosse cumprido o que estava no projeto do bairro, em leis e conforme estatutos: Constituição Federal, de 1988²²; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990²³ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996²⁴. A todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – lhes é assegurado o direito à educação e à saúde. Logo, os moradores cobraram a responsabilidade do poder público em cumprir com tal obrigação; isso fica claro na notícia do Jornal Folha do Iguaçú de 6 de agosto de 1999.

No *site* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná²⁵, existem informações sobre a história do bairro e sobre o nascimento do colégio, afirmando que este visava atender alunos pertencentes a famílias de baixíssima renda que se estabeleceram neste local em razão do projeto de desfavelamento, efetivado pela construção da Vila Rural Cataratas.

O objetivo dessa vila foi reconduzir ao campo famílias de trabalhadores rurais volantes “bóia-frias” que viviam nas favelas da Marinha, Monjolo OAB e Monsenhor Guilherme, em condições de extrema miséria, na sua grande maioria, sobrevivendo da catação de papel e/ou latinhas ou trabalhando de vendedores ambulantes, domésticas e “laranjas”. O programa foi transferido para o bairro Boa Vista, por ser este um local que apresenta melhores condições técnicas de execução. Entretanto, a estrutura residencial permanece e passou a ser denominada de Cidade Nova. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, p. 1)

Por conta do aumento populacional na região, percebeu-se a necessidade da construção de uma escola que resolvesse o problema da falta de vagas para os estudantes recém-chegados, já que os estabelecimentos de ensino “próximos” não comportavam a nova demanda, além de os alunos dependerem de transporte coletivo, fato que inviabilizava o deslocamento, por conta das condições financeiras incompatíveis com tal realidade. Sendo assim, o colégio deu início a suas atividades²⁶ no ano de 2002, com quatro séries finais do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio, conforme afirma Maria Nelda Matias Bassi, professora do colégio há 14 anos e que coordenou o Projeto Memória, realizado no colégio entre os anos de 2010 e 2014.

²² Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp. Acesso em: 10 maio 2017.

²³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 maio 2017.

²⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 maio 2017.

²⁵ Fonte: <http://www.foziperoxo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>. Acesso em: 10 maio 2017.

²⁶ “O Colégio Estadual Ipê Roxo foi criado e inaugurado pelo Ato de Autorização n° 483/02 DOE 08/03/02, Ato de Reconhecimento n° 3853/06 DOE 31/08/06 durante o governo do Exmo Sr. Governador Jaime Lerner”. Fonte: <http://www.foziperoxo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=38>. Acesso em: 10 maio 2017.

O bairro Cidade Nova foi idealizado com o propósito de abrigar as famílias desalojadas. Com isso, muitos projetos foram feitos para suprir as necessidades dos moradores, porém algumas ficaram somente no papel. Em meio a tantas dificuldades básicas, também estava a necessidade de uma escola. Em 2000 iniciou-se a construção do Colégio, situado a Rua Cláudio Gonzáles Gavillan, bairro Cidade Nova, Foz do Iguaçu. O Colégio entrou em funcionamento em 2002, no entanto até 2006 funcionava como extensão do colégio central. A grande maioria da população do bairro era composta por trabalhadores informais que vieram de desocupação de várias comunidades do município de Foz do Iguaçu. Esse aspecto gerou certa estigmatização dos moradores do bairro Cidade Nova, sendo vistos de maneira depreciativa por pessoas que desconheciam a realidade local, o que causava desconforto também nos educandos. Desde a abertura do Colégio observa-se que a comunidade o reconhece como uma conquista, uma resposta às reivindicações e faz parte da identidade daquele bairro. Diante disso, a própria comunidade nos arredores cuida e valoriza muito a escola, pois sentem orgulho em fazer parte dessa instituição de ensino. (BASSI MATIAS, 2015, p. 5)

No projeto de criação do bairro Cidade Nova, consta também um projeto social proposto pela COHAFOZ, juntamente com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e em parceria com a Caixa Econômica Federal. Tratava-se de um Programa de Ação Social, que tinha como propósito contribuir com uma vida mais digna para a população que era oriunda de aglomerados sub-normais, habitantes por vários anos das margens do Rio Paraná. Tinham como perfil terem sido atraídos para a fronteira em busca de melhores condições de vida e de trabalho, porém, acabaram por tornar-se força de trabalho excluída do mercado formal. Conforme a justificativa descrita no projeto do bairro, os moradores do Cidade Nova seriam acompanhados por um trabalho social, cujo objetivo era o resgate da autoestima, o desenvolvimento do discernimento e da cidadania:

Pela facilidade do acesso de marginais e contraventores, crianças e adolescentes habituaram-se a conviver com roubo, as drogas, a violência. Portanto, entendemos que não basta mudar o local de moradia, é preciso um trabalho social consistente, capaz de permitir a essa população o resgate de auto estima, da capacidade de discernimento, da cidadania. Por outro lado, sabemos que os resultados deste trabalho serão melhores e mais rápidos na mesma proporção em que podemos contar com o apoio de outras secretarias municipais e outros órgãos e instituições públicas e privadas. (PROJETO CIDADE NOVA, sem página)

O trabalho social previa a implementação de dois programas – com propósitos distintos – os quais continham projetos diferenciados. O programa de promoção social consistia no planejamento e desenvolvimento de atividades que contribuiriam para o aumento da renda familiar a curto, médio e longo prazo. Ele tinha como objetivos gerais:

- estimular a vida em grupo, favorecendo as relações interpessoais;
- criar condições para que os participantes das atividades que expressem sua vida afetiva e intelectual, sob diferentes formas, contribuindo para o desenvolvimento do seu potencial criativo;
- estimular os participantes a desenvolverem uma consciência mais real de suas potencialidades e contribuir para o resgate da cidadania. (PROJETO CIDADE NOVA, sem página)

Os projetos propostos para alcançar tais objetivos eram: organização e acompanhamento de cursos; oficinas de aprendizado; escola de construção civil; horta,

jardinagem e cultivo de plantas medicinais; atividades ocupacionais com crianças e adolescentes.

Já o programa de ação comunitária consistia na realização de medidas que visavam a desenvolver na população o sentido de pertencimento ao bairro, fazendo com que se assemelhasse o máximo possível a uma comunidade por meio dos projetos: organização e acessoria à associação de moradores; grupo de jovens (idade 15 a 25 anos).

Infelizmente, nem os programas, nem os projetos saíram do papel. Deste modo, coube à escola assumir a função social de tentar resgatar a autoestima, a capacidade de discernimento, de desenvolver a cidadania. Porém, na maior parte do tempo, sem o apoio de outras secretarias municipais e de outros órgãos e instituições públicas e privadas.

Problematizando a situação das escolas públicas, Moita Lopes (2006, p. 93) mostra a visão que a socióloga argentina, Beatriz Sarlo (2000, p. 112) tem das escolas públicas situadas na América do Sul: “na maioria dos países da América Latina, a escola pública é hoje o lugar da pobreza simbólica, onde professores, currículos e meios materiais concorrem em condições de muito provável derrota com os meios de comunicação de massa”. Moita Lopes complementa a afirmação dizendo que isso ocorre mesmo com os esforços dos professores para rebater esta realidade e que isso se passa em um mundo no qual as escolas precisam ser melhoradas ainda no sentido de preparação dos alunos para as exigências da vida na atualidade, da mesma maneira para que aprendam a fazer críticas ao poder e às injustiças. O modo como a desigualdade é naturalizada no Brasil e em outros países periféricos é um dos aspectos que preocupa não somente o autor, mas muitos estudiosos envolvidos com causas sociais.

Fazer reflexões constantes sobre estas temáticas é imprescindível em ambientes educacionais de diferentes níveis, e ainda mais em locais onde a desigualdade social é acentuada. Por isso, entendo que é indiscutível a importância de programas citados anteriormente. A implementação efetiva deles poderia ter mudado o perfil da comunidade, criando melhores condições para os moradores, pois conforme a afirmação presente no projeto “não basta mudar o local de moradia”. Digo mais: não basta higienizar (FOUCAULT, 1996) o centro da cidade, tornar a paisagem mais bonita para o turista, remanejar do centro para a periferia. O exemplo que segue (Quadro 2) foi vivido ainda na fase inicial da pesquisa, pouco tempo depois que eu iniciei a ida a campo.

Quadro 2 – Registro de diário de campo – 05/06/2017

No período noturno, enquanto eu fazia a aplicação do questionário nas turmas da EJA, um aluno me chamou a atenção. Primeiramente ele me perguntou por que eu estava fazendo minha pesquisa naquela escola. Depois, disse que ela parecia mais uma cadeia. Também me indagou por quantos portões eu havia passado para chegar até a sala de aula. Ele me pareceu bastante crítico no sentido de acreditar que não há nada de bom naquele lugar para ser tema de pesquisa... O posicionamento e as indagações dele me chamaram a atenção.

Após este acontecimento, eu fiquei pensando sobre o quanto aqueles alunos estavam desapontados, pois nem a escola, que geralmente assume o papel de criar boas expectativas, conseguiu despertar nele sentimentos positivos. Entendo que não deveria haver barreiras entre a escola e a comunidade, que ambas deveriam estar integradas. Mas, por conta de contravenções estabelecidas desde antes do início da comunidade, isso não é possível. Desse modo, mesmo fazendo parte da comunidade, sendo da comunidade, a escola não tem opção, precisando estabelecer fronteiras, ao ponto de ser vista como uma cadeia pelo aluno. Mas, se formos pensar que a escola é como “uma segunda casa”, ela só estará seguindo a regra de segurança que se estabeleceu na sociedade, ou seja, nós é que ficamos presos. A violência não está situada apenas em um bairro ou em uma cidade, ela é um problema social. Se por um lado, a escola é vista como uma cadeia pelo excesso de segurança, ela também reflete o entorno social, em suas relações conflituosas.

Cronologicamente, as notícias publicadas sobre o Colégio geralmente retratam episódios de violência, ou ao redor da escola, ou dentro dela. Câmeras instaladas pela Associação de Pais e Mestres (APM) funcionam 24 horas, para tentar combater a violência externa e interna, a fim de inibir atos infratores, de garantir a segurança de alunos e professores, de coibir o consumo de drogas, cigarros, bebidas e combater a ação de vândalos.

Entre o propósito da escola e uma das muitas realidades existentes no bairro, há algumas fronteiras que foram implantadas com o objetivo de proteger todos aqueles envolvidos com a educação (funcionários e alunos): os muros, os portões e os guardiões, pois todos os funcionários da escola assumem uma posição de vigilância em combate ao uso e distribuição de drogas dentro do ambiente.

Entre o propósito da escola e uma das muitas realidades existentes no bairro há uma fronteira, com o objetivo de proteger todos aqueles envolvidos com a educação. Os muros, os portões e os guardiões – todos que trabalham na escola assumem uma posição de alerta, mas existem também agentes destinados a cuidar do pátio – assumem este papel limitador.

Buscando compreender essa configuração, as palavras de Rushdie (2007, p. 342) nos recordam que a fronteira é “fugidia, visível e invisível, física e metafórica, amoral e moral”. Segundo o autor, “ela é um chamado a acordar”, nela nós “não podemos evitar a verdade”. Sendo assim, percebo que nos defrontamos com incongruências, como o que propõe a escola e o que ocorre na comunidade. No momento da indagação do aluno e durante um bom tempo depois, eu senti que “as reconfortantes camadas do cotidiano, que nos isolam das realidades mais ásperas do mundo, são removidas e, de olhos arregalados, à luz fluorescente dos salões sem janelas da fronteira, vemos as coisas como são” (RUSHDIE, 2007, p. 343). A indagação feita por ele me fez sair da “zona de conforto”, mexeu com um sentimento de segurança que estava naturalizado. Nós nos conformamos e nos acostumamos em ver e ter casas com muros altos, grades, cerca elétrica, alarme, entre outros dispositivos de segurança. Estamos cotidianamente presos, passamos de um lugar a outro como se passássemos de uma cela a outra, sempre cercados de “segurança”. Mas, ao ser questionada pelo aluno sobre a anormalidade dessa situação, percebi que viramos reféns da violência na sociedade e nos habituamos a isso.

3.2 Adentrando o campo de pesquisa

Assim como em outros bairros da cidade, os que pertencem ao entorno escolar aqui investigado são constituídos por pessoas vindas de diferentes lugares, não só da cidade, mas também de outros estados e países. E essa variedade reflete em todo o conjunto discente. Por meio de prévia aplicação de questionário²⁷ realizada por mim em todas as turmas (desde o sexto ano do Ensino Fundamental até as turmas de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio), contabilizou-se uma média de 20% de alunos transfronteiriços²⁸ – do total de 616 alunos que responderam ao questionário, 128²⁹ afirmaram ter nascido ou morado em outro país –, dado relevante para este estudo, já que a escolha da turma que foi observada se deu por conta do grande número de alunos transfronteiriços em uma mesma sala de aula, ou seja, quase 40%. Do total de 27 alunos presentes no oitavo ano D no dia em que as questões foram aplicadas, 10 afirmaram ter nascido ou morado em outro país.

²⁷ (1) Em qual país, estado e cidade você nasceu? (2) Você já morou em outro país? Qual? Por quanto tempo? (3) Quantas línguas você fala? Quais?

²⁸ Entendo por alunos transfronteiriços todos aqueles que já ultrapassaram (por um tempo significativo) fronteiras políticas nacionais e internacionais. Porém, nesta pesquisa, optei por evidenciar apenas aqueles que nasceram e/ou viveram em outros países.

²⁹ Esse dado me chamou bastante a atenção pelo fato de que, dos 128 alunos, 41 alegaram ter nascido em outro país. Isso significa que a maioria dos alunos transfronteiriços dessa escola nasceu no Brasil, foi morar em outro país e depois retornou ao Brasil.

Outro fato que também chamou minha atenção foi a expectativa e curiosidade geradas por alguns alunos e professores pelos resultados desses dados, já que até o momento, muitos não sabiam da quantidade – exata e significativa – de alunos nascidos ou com experiência de ter vivido em outros países, conforme pude comprovar com os dados expostos anteriormente. Obter este tipo de informação é muito difícil, até mesmo para a secretaria da escola, pois nem todos os alunos que viveram em outros países apresentam a documentação escolar de lá.

No dia 7 de maio de 2017, entrei em contato com a direção do Colégio Estadual Ipê Roxo. Com o objetivo de agendar uma visita para solicitar permissão e explicar minha intenção de pesquisa. No dia 8 de maio, em reunião com a diretora auxiliar da escola, consegui a permissão para realizar a pesquisa. Porém antes de adentrar o campo, eu teria que conversar com os professores da escola, conforme solicitado pela diretora auxiliar. Por este motivo, tive que aguardar o momento propício, em que todos os professores (ou a maioria) estivessem reunidos. Isso aconteceu no dia 24 de maio, dia do segundo planejamento (de três) anual. Neste dia, eu conversei com a diretora da escola, apresentei meu projeto de pesquisa e conversei com os professores do período matutino e do período vespertino. Fui muito bem recepcionada por todos e reencontrei colegas com os quais eu havia trabalhado em 2012 e 2013, período em que fui professora de língua espanhola no Ensino Médio desta escola, conforme registrado no diário de campo (Quadro 3):

Quadro 3 – Registro de diário de campo – 10/05/2017

Como comentei com ela (diretora auxiliar) da intenção de ajudar de alguma forma e não apenas estar presente como pesquisadora passiva. Ela relatou a dificuldade que enfrentam com o período vespertino. Período, segundo ela, que está dando mais trabalho, por conta da falta de educação dos alunos... Deste modo pensei (se for possível) em realizar as observações no período matutino e auxiliar em algumas tardes do período vespertino.

Conforme relatado no diário de campo, em conversa com a direção ficou combinado que eu faria a pesquisa no período matutino e que eu disporia de duas tardes (terças e quintas) para colaborar com o que fosse necessário enquanto estivesse realizando a pesquisa. Tal disposição se deu de modo voluntário, pois entendi que, ao auxiliar a escola neste período, poderia também conhecer mais o campo de pesquisa. Além disso, entendi que minha ajuda seria bem-vinda, já que o período vespertino é tido como o que dá mais trabalho. Com a finalidade de fazer uso da observação participante, me disponibilizei a estar em campo nas terças e quintas o dia todo e, em outros dias, sempre que necessário.

Assim que todos aceitaram minha inserção, eu imediatamente comecei a buscar informações sobre os alunos transfronteiriços (conforme Quadro 4). O primeiro lugar que consultei foi a secretaria, a fim de verificar se havia algum dado referente ao número de alunos transfronteiriços que se encontravam matriculados naquela escola. Porém, o *feedback* que me deram foi que eles não tinham como computar tais dados. Iniciei, então, a aplicação do questionário com todos os alunos, para obter tais informações.

Quadro 4 – Registro de diário de campo – 24/05/2017

Expliquei minha intenção de pesquisa e recebi (aparentemente) apoio de todos. Hoje não haverá aula na escola por conta de uma reunião para tratar do RCO (Registro de Classe Online), mas já conversei com a secretaria e perguntei da possibilidade de fazer uma sondagem dos alunos “estrangeiros”. Me disseram que é impossível fazer isso pelo sistema, mas me orientaram e liberaram para que eu faça a aplicação de questionário nas salas de aula e, depois, verificação na secretaria... Sem fazer isso não há como saber quantos alunos “estrangeiros” existem nas salas, pois todo aluno que chega ao colégio é direcionado à sala com menor número de discentes (explicação da direção).

Para a aplicação do questionário eu fui em cada turma da escola e solicitei que os alunos respondessem (e me entregassem) as três perguntas em folhas separadas, com nome, série e turma:

1. Em qual país, estado e cidade você nasceu?
2. Você já morou em outro país? Qual? Por quanto tempo?
3. Quantas línguas você fala? Quais?

Com essas perguntas pude computar uma média de quantos alunos (por turma) haviam nascido em outros países e quantos alunos já haviam morado fora do país. Os números resultantes foram bem variados. Em algumas turmas não obtive nenhum número, mas em outras, o número de estrangeiros chegou a 40%. Em determinada turma, de um total de 25 alunos que responderam às perguntas, 10 declararam ter nascido ou vivido em outro país. No período matutino, a turma que apresentou maior índice foi o oitavo ano D. Do total de 27 alunos que responderam às questões, 5 afirmaram ter nascido em outro país e 5 afirmaram ter morado fora do Brasil. Por esse motivo, esta turma foi definida para a pesquisa. Iniciei a observação em sala e acompanhei os alunos desde o dia 13 de junho até o início da férias de julho (dia 14), sempre nas terças e quintas e, esporadicamente, em outros dias da semana.

No dia 5 de julho (quarta-feira), fui à escola para observar a turma nas aulas de educação física. Porém, como um professor havia faltado, uma das aulas foi antecipada. Aproveitei, então, que eles não teriam a última aula, para realizar uma entrevista em grupo, e assim gerar mais dados para a pesquisa. Essa entrevista foi realizada tomando como base os resultados do questionário aplicado anteriormente, momento em que busquei aproximar essa conversa de uma interação rotineira. O propósito da entrevista (grupo focal) era ampliar o conhecimento sobre os alunos, saber as opiniões que eles tinham em relação a alguns assuntos, enfim, escutá-los. As perguntas foram semiabertas; deixei que os assuntos fluíssem, mas ao mesmo tempo, fui relacionando-os com a temática da investigação.

As perguntas feitas para o grupo focal partiram de três pontos básicos: da temática da pesquisa (questões identitárias), das respostas dadas ao questionário aplicado às turmas da escola e das observações realizadas em sala de aula. Deste modo, fui fazendo as perguntas, deixando que eles trouxessem as próprias percepções e indagações (inclusive entre eles). Ao fim, segue nosso roteiro não estruturado: perguntei sobre as percepções das diferenças do lugar em que moram atualmente e o país de onde eles vieram. Perguntei se eles achavam que havia diferença entre aqui e lá em relação à escola e outros aspectos, pedi para que me relatassem quais eram essas diferenças. Também os questionei sobre a diferença nos estudos e nas línguas faladas em cada país e sobre as facilidades e dificuldades relacionadas às línguas. Indaguei se eles tinham parentes morando em outro país e se ainda cruzavam as fronteiras para manter contato. Conversamos sobre os hábitos alimentares, sobre sentir falta de algo ao estar em um lugar ou em outro, sobre costumes, sobre o sofrimento de *bullying* ou preconceito por eles terem morado em outro país. Também perguntei se eles tinham preferência por morar em algum lugar (aqui ou lá).

O Projeto Memória, o qual gerou documentos utilizados para análise complementar dessa pesquisa, fez parte de outro projeto mais amplo, cuja denominação foi Observatório da Educação - Núcleo de Pesquisa/Extensão: Formação Continuada em Leitura, Escrita e Oralidade, financiado pela CAPES/INEP. O Projeto Memória foi realizado em parceria com diferentes instituições e departamentos, entre eles a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), o Centro de Educação e Letras, o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras (mestrado e doutorado), os Cursos de Graduação em Letras com habilitações em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas e o Colégio Estadual Ipê Roxo.

Além das instituições anteriormente mencionadas, também colaboraram com o projeto membros da comunidade pertencente ao entorno da escola, alunos e pais/responsáveis de/pelos alunos. O Projeto Memória teve por objetivos:

Objetivo Geral:

- Re(conhecer), do ponto de vista dos alunos e moradores do bairro, o contexto histórico, cultural e social em que estão inseridos.

Objetivos específicos:

- Reconstruir, a partir dos relatos dos moradores do bairro, alunos e pais de alunos, bem como da consulta a documentos arquivados por estes, a história da formação do bairro Cidade Nova e do Colégio Estadual Ipê Roxo, sua conformação na atualidade e seus projetos para o futuro.

- Tecer elos interdisciplinares, para que professores de diferentes áreas do conhecimento pudessem realizar atividades conjuntas complementares, com a finalidade de que os alunos percebessem as interrelações constitutivas desses conhecimentos.

- Propor práticas de leitura, escrita e oralidade, desenvolvidas conjuntamente pelos professores das diferentes disciplinas³⁰, levando em conta as funções sociocomunicativas de diferentes gêneros do discurso inseridas na concretização do

Projeto Memória: relato, caso, entrevista, poema, literatura de cordel, música, receita culinária, convite, carta-convite, carta de agradecimento, peça de teatro, legenda, autobiografia, biografia, memórias literárias, gráficos e mapas. (BASSI MATIAS, 2015, p. 1)

Durante o desenvolvimento do Projeto, foram realizadas atividades que geraram a necessidade de abordagem dos gêneros discursivos, tais como: o relato (inventário da história do bairro e da escola), o caso, a entrevista, a receita culinária, o convite, a carta de agradecimento, a peça de teatro, a autobiografia e biografia. Essas atividades foram realizadas de forma interdisciplinar³¹, com a participação dos professores de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Inglês, História e Geografia.

Assim, foram selecionados gêneros discursivos significativos de práticas sociais locais, que contribuíram, por essa razão, com a realização do projeto, propiciando, de forma interdisciplinar, uma interlocução entre todos os participantes: pesquisadores, alunos da escola, professores, moradores e estagiários, todos enredados em uma dimensão dialógica e reflexiva no trabalho coletivo, em que nos víamos todos como construtores. (PIRES-SANTOS et al., 2015, p. 53)

Quatro séries distintas participaram do projeto, envolvendo alunos do 7º, 8º, 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, os quais, juntamente com os outros integrantes do projeto, foram convidados a redescobrir a comunidade através de pesquisas (em documentos, artigos de jornais que continham o registro de diferentes momentos da construção do bairro e do Colégio), entrevistas, registros fotográficos, observações, conversas, elaboração de textos, entre outros. Todas estas práticas investigativas ocorreram ao mesmo tempo em que os alunos aprendiam sobre os gêneros discursivos, os quais surgiram a partir das necessidades sociocomunicativas do Projeto.

³⁰ Participaram de todas as atividades professores de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Educação Especial, Matemática, Inglês, Artes e coordenadora pedagógica.

³¹ De acordo com Pombo (2005), a interdisciplinaridade exige convergência de pontos de vista. Segundo a autora o prefixo inter “faz valer os valores da convergência, da complementaridade, do cruzamento” (POMBO, 2005, p. 15)

Os dados gerados através do projeto eram compartilhados em sala de aula e nas reuniões. Assim como alguns resultados foram apresentados em forma de gráficos, contação de causos, apresentação de teatro, elaboração de livro de receitas, convites, cartas de agradecimento, etc. Os próprios alunos, moradores do bairro, se surpreenderam com o (re)descobriam, conforme relatam Machado e Silva (2016, p. 12):

Compartilhar os “achados” foi reapropriar-se do bairro por meio de uma identificação ao mesmo tempo próxima e distante. Um dos alunos perguntou “como conseguimos fazer tudo ficar tão bonito?” A professora comentou que, provavelmente, todos estavam começando a ver o que não enxergavam. Se no início a maioria dos alunos se mostrava reticente e desmotivada, depois passaram a se envolver cada vez mais e, nas pesquisas seguintes, saíram na frente, conversando com moradores sobre o projeto, pedindo permissão para fotografar e registrar todos os momentos, sendo bem recebidos por eles. A partir desse envolvimento intenso na experiência, viam-se como agentes e co-construtores da própria história, (re)conhecendo o processo de construção coletiva da memória do bairro e do colégio como conquistas inseparáveis de todos. Foi esse processo que possibilitou a efetividade da aprendizagem de forma social e culturalmente situada na prática cotidiana, pela co-construção do conhecimento por meio dos gêneros discursivos.

O fato de os alunos terem participado do projeto como investigadores em busca do próprio conhecimento, fez com que novos posicionamentos fossem assumidos. Observar com outros olhos o lugar que lhes era tão familiar fez com que eles refletissem sobre a beleza que não enxergavam, e da desmotivação passou-se ao entusiasmo, não só pelo aprendizado, mas também por estar e poder participar desta comunidade que tem tantas riquezas. As (re)descobertas feitas ao longo do trabalho com os gêneros discursivos foram registradas e apresentadas em modo teatral para a escola e comunidade na semana interativa. Neste evento anual, a escola é aberta para todos, sem restrição nenhuma e, especialmente no ano de 2012, ao se abrir para receber a comunidade, teve-se por tema as memórias da própria comunidade.

A peça do teatro foi a forma sintética de totalizar a história do bairro e da escola, pela condensação de diversos gêneros de discursos usados na escrita do texto, pela encenação de acontecimentos publicamente reconhecidos e pela diluição dos limites entre a escola e o bairro. Entendida como práticas efetivas de aprendizagem, o movimento dessa experiência deu-se pela abertura não só física, mas simbólica dos limites da escola em relação aos moradores do bairro. Porém, foi o movimento inverso, da diluição dos limites da escola em direção ao bairro que construiu um evento particular, e aglutinador que solidificou essa totalidade da experiência etnográfica do Projeto Memória. (MACHADO; SILVA, 2016, p. 17)

Em meio ao levantamento histórico realizado, os alunos descobriram que desde o nascimento do bairro, os moradores mais antigos já lutavam para que fosse um lugar melhor do que eles viviam anteriormente, o próprio nome tem esse sentido: Cidade Nova. Assim como a construção da escola e da unidade de saúde foi uma conquista conseguida também através das reivindicações dos moradores do bairro.

A escola existe há 16 anos e muitos alunos já passaram por ela, a conquista da comunidade rendeu a mudança da realidade de muitos alunos através da educação, muitas

vezes, famílias inteiras passaram por aquelas salas de aula e atualmente a escola já recebe filhos dos ex-alunos. O modo como a escola se organiza para abarcar todos os alunos segue o padrão estabelecido pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná. A distribuição dos alunos é feita por meio de sistema seriado, com a oferta de Ensino Fundamental (sexto ao nono ano), Médio (primeiro, segundo e terceiro ano) e Educação de Jovens e Adultos – EJA – com horário de funcionamento de acordo com a oferta de ensino, a qual, por sua vez, ocorre nos períodos: matutino, vespertino e noturno, com sistema de avaliação trimestral³², ou seja, o ano letivo fica dividido em três blocos de avaliação e não em quatro como no sistema bimestral. O nome do colégio é em homenagem à árvore símbolo de Foz do Iguaçu.

A estrutura física do Colégio é equivalente às demais escolas públicas do estado do Paraná. Contendo secretaria, sala dos professores, biblioteca, laboratório de informática e laboratório de ciências, esses ambientes ficam separados de outras duas alas onde estão distribuídas as salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, quadra poliesportiva e pátio (relativamente grande e com algumas árvores espalhadas). A separação se dá através de outro portão – além daquele que se localiza na entrada – o qual permanece trancado todo tempo, inclusive durante o horário das aulas; Deste modo, caso queiram ter acesso à secretaria, biblioteca, sala dos professores ou laboratórios, os alunos devem pedir a um inspetor ou a um professor para que o portão seja aberto. O cuidado de manter o portão trancado se dá pela necessidade de impedir que pessoas não autorizadas entrem e tenham contato com os discentes.

Conforme relatado acima, a pesquisa foi realizada com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. A turma tem idade média entre 14 e 15 anos. Embora nas observações eu tenha tentado abranger todos os alunos, o grupo foco para esta pesquisa totalizou nove alunos, isso porque uma das alunas transfronteiriças que afirmou ter morado em dois países por alguns meses, pediu transferência para outra escola antes mesmo de eu iniciar as observações. Desse modo, os alunos serão aqui chamados por nomes fictícios conforme dados apresentados no Quadro 5:

³² Conforme consta no documento “Fundamentação legal para a elaboração do regimento escolar da educação básica”, a escola pode optar por sistema de avaliação bimestral, trimestral ou semestral com registro descritivo, conceito ou nota.

Quadro 5 – Informações sobre os alunos transfronteiriços obtidas por meio de questionário aplicado previamente

Nome	Nascido(a) no Brasil	Nascido(a) no Paraguai	Tempo que viveu em outro país (Paraguai)	Línguas que afirmou falar
Ana	X		5 anos	Português
Juliana		X	11 anos	Português/ Espanhol
Karine		X	2 anos	Português/ Espanhol/ Guarani
Silvana		X	10 anos	Português/ Espanhol/ Guarani
Ari	X		Meses	Português/ Espanhol
Celso		X	Não determinado	Português
Emanuel	X		10 anos	Português/ Espanhol
Miguel	X		6 anos	Português
Thiago		X	12 anos	Português/ Espanhol

O que percebi quando estive em sala foi a desconexão entre a realidade vivida pelos alunos em relação à dinamicidade das informações e o acesso à tecnologia comparado ao velho sistema educacional, vigente na maioria das escolas nacionais, sejam elas públicas ou particulares. Assim sendo, entendo que o comportamento dos alunos da turma observada não é exclusividade desta, mas se repete em outras escola, pois os jovens, cheios de energia, de vontades, de curiosidades, muitas vezes não veem na escola estímulo para a aprendizagem.

No geral, a turma conversa bastante, os professores precisam chamar atenção quase todo tempo, pois eles não param muito em seus lugares (há troca de lugar em todas as aulas), mas a turma fica mais inquieta quando alguns alunos estão em sala, pois os mesmos fazem piadas, respondem aos professores ou mexem com os colegas. Alguns alunos são considerados turistas, por não frequentarem sempre as aulas. Mas, segundo os professores, a

turma tem bons alunos. Percebi que o comportamento deles está bastante relacionado à postura que o professor assume na condução das aulas.

Nos primeiros dias de observação, eles se demonstraram bastante agitados e, enquanto eu estava em sala, não demonstravam muito ânimo com os estudos. Em alguns momentos não faziam as atividades solicitadas pelo professor e ficavam conversando ou dormindo, mas com o passar do tempo eles foram modificando o comportamento. Era comum ver alguns trocando insultos (se pautando em qualquer característica ou em informações sobre a vida pessoal) e muitas vezes, falando de modo agressivo com os colegas.

Alguns professores comentaram sobre esta escola ter alunos mais “fracos” do que outras escolas em que eles trabalham e, por este motivo, eles faziam um trabalho diferenciado (Quadro 6), com atividades mais simples ou menos complexas, equivalentes ao grau de conhecimento que os alunos têm e/ou conseguem desenvolver.

Quadro 6 – Registro de diário de campo – 22/06/2017

A professora de artes comentou que “dá” coisas bem mais simples pra eles, porque ela sabe que eles não vão fazer. Porém ela afirmou que essa turma é mais participativa: mas essa turma, eles são mais participativos que os outros, que o outro oitavo [...] eu até me surpreendi o primeiro bimestre porque a técnica de pontilhismo é uma técnica que requer muita concentração e paciência teve trabalhos lindos.

Esse posicionamento pode ser entendido como uma sensibilidade à realidade dos alunos. No entanto, o fato de os professores buscarem uma simplificação das atividades propostas e também de a professora se surpreender com a capacidade dos alunos, ao realizarem uma atividade proposta – e que ela considera difícil – revela uma “representação” (CAVALCANTI, 2006; HALL, 2003; WOODWARD; 2000; SILVA, 2000) alinhada a uma baixa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem desses alunos, considerando-os incapazes de aprender. Street (2014, p. 38), ao discutir o que ele chama de “grande divisão” para se referir à concepção de que existem diferenças fundamentais entre “iletrados” e letrados, no sentido de que seriam incapazes de “pensar abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da linguagem que usam ou sobre as fontes de sua opressão política”. Para o autor, essas concepções correlacionam erroneamente “dificuldades de leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social” (STREET, 2014, p. 40). Para o autor, é fundamental que haja uma mudança nessa agenda para que se possa colocar outro quadro teórico que permita pensar em letramentos variados, em

diferentes contextos. A partir dessa perspectiva, passa-se a compreender que “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos” (STREET, 2014, p. 41).

Dando prosseguimento à apresentação dos participantes da pesquisa, dentre os alunos transfronteiriços alguns são mais extrovertidos, outros são mais introvertidos. As alunas Ana, Juliana e Karine são mais comunicativas, já Silvana é mais quieta, ela só interage com algum colega se é chamada, é uma ótima aluna, segundo os professores. Em campo quando tive uma conversa individual com ela percebi traços da língua espanhola em sua fala, o que me levou a compreender seu comportamento mais introvertido de dois modos: (1) por medo de sofrer bullying por conta do sotaque e/ou (2) se justamente por não falar muito é que mantinha os resquícios de outra língua em sua fala. E entre os meninos, os mais comunicativos eram Thiago e Emanuel, já Ari, Celso e Miguel conversavam mais com os colegas mais próximos, mas sempre em tom de voz baixo, em nenhum momento eu consegui escutar sobre o que conversavam pelo tom de voz que utilizavam, por conta disso, o momento em que eu escutava a voz deles era quando respondiam a chamada.

Pires-Santos (1999, 2004) relata em seus trabalhos que a voz dessas crianças quase não é ouvida na escola. No entanto, nessa pesquisa, conforme apresentado no Quadro 7, presenciamos uma ressignificação identitária, pois os alunos transfronteiriços estavam em um número significativo e se ajudam/ajudavam quando encontram/encontravam alguma dificuldade.

Quadro 7 – Registro de diário de campo – 13/06/2017

Exemplo disso se deu em um determinado momento da aula de geografia em que o professor citou a cidade de Assunção (capital do Paraguai) e a aluna Juliana reagiu dizendo que nasceu lá, logo surgiram questionamentos e estigmatizações de outros alunos fazendo consideração do tipo: paraguaia, xiru, mas ao ser questionada sobre ser paraguaia ela respondeu: Paraguaia não, brasiguia! E a aluna Karine comentou: Eu e a Juliana somos xirú!

Embora eu tenha percebido um comportamento, por vezes, agressivo entre eles (no geral), em muitos momentos também os vi cooperando reciprocamente, como pode ser visto no Quadro 8.

Quadro 8 – Registro de diário de campo – 22/06/2017

A professora de matemática relatou que quando eles têm dificuldades, eles combinam de ir na casa um do outro para estudar e que uma das alunas transfronteiriças (Juliana), embora tenha dificuldades, é muito esforçada.

Mas para chegar ao ponto de ter definido os principais sujeitos desta investigação, existem acontecimentos históricos que resultaram no surgimento da tríplice fronteira, do bairro, e da escola. A seguir, mostro como ocorreu o processo desde antes da “germinação” (com o “preparo da terra”) até o “florescimento” do Colégio Ipê Roxo e sua “polinização”.

Neste capítulo, tive por intenção apresentar mais especificamente o lugar da pesquisa, assim como os participantes/sujeitos dela.

No próximo capítulo, pretendo discutir conceitos teóricos que envolvem as representações e os processos identitários e, simultaneamente, problematizá-los com as realidades que surgem no “chão da escola e da comunidade”.

4 MOVIMENTOS TRANSGRESSIVOS E AS COMPLEXAS IDENTIDADES: O OLHAR PARA SI

Nos capítulos que precederam, realizei um compêndio relativo ao alicerce teórico-metodológico utilizado no processo de desenvolvimento desta pesquisa. Continuo essa construção neste capítulo, ampliando a discussão sobre identidades, representação – presente tanto no mundo contemporâneo quanto em sala de aula – e práticas discursivas. Problematizo também os processos identitários que se formam no “chão da escola” com sujeitos situados social e localmente. Para poder entender melhor os temas levantados busco, neste capítulo, respaldo dos seguintes autores: Bauman, 2005; Canclini, 2009, 2011; Candau, 2008; Cavalcanti, 2006; Denzin e Lincoln, 2006; Oliveira, 2016; Hall, 2009, 2011; Marcuschi, 2004; Moita Lopes, 2002, 2006; Pennycook, 2006; Rajagopalan, 1998; Berenblum, 2003; Woodward, 2000, entre outros que investigam tais temas e que também ajudarão a dar o norte desta pesquisa.

Busco aqui responder à seguinte questão: Como os alunos transfronteiriços constroem suas identidades no contexto escolar de fronteira?

Para tentar responder a essa pergunta, tenho por intenção, analisar as práticas discursivas produzidas em sala de aula e obtidas através de entrevista com grupo focal e de forma individual. Desse modo, pretendo compreender, a partir desse contexto diversificado, os processos identitários, as representações e suas relações com a diversidade linguístico cultural. É imprescindível o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, conforme proposto pelo campo ao qual este trabalho está inserido – uma Linguística Aplicada inter/transdisciplinar e transgressiva – e pela metodologia que propus seguir. Iniciarei pelos enfoques que têm por tema as consequências da globalização e suas respectivas transformações em diferentes contextos sociais (BAUMAN, 2005; CANCLINI, 2011; HALL, 2011), seguidos das análises que dialogam com conceitos de identidades, representações e *performances*.

Conforme relatei na introdução deste trabalho, me surpreendi ao começar a lecionar em escolas da cidade, pois tive a felicidade de ter alunos transfronteiriços em quase todas as minhas turmas e, sempre que possível, eu, em algum momento, dialogava com eles em castelhano, a fim de aprimorar meus conhecimentos tanto na língua, quanto na cultura que ela representa. Em algumas turmas eu pude até mesmo dar aulas de castelhano para argentinos e paraguaios que viviam/vivem no Brasil ou neste espaço da tríplice fronteira, visto que, em alguns casos, os alunos cruzavam a fronteira todos os dias para estudar. Posso dizer que esse

fato foi uma das minhas maiores felicidades, pois se antes eu já gostava do castelhano, aqui eu acabei me apaixonando completamente por esta língua e pelos seus inúmeros falantes. Acredito que, por se identificarem com minha paixão pelo castelhano, alguns alunos transfronteiriços me presentearam com materiais informativos como, por exemplo, livros, *folders*, etc. e ainda com comidas comuns a seus países. Ou seja, além do castelhano estar presente em minhas aulas, fossem elas de língua portuguesa, língua estrangeira ou outras disciplinas com temas transversais, esses símbolos, considerados por eles significativos nos seus processos identitários, também estavam, e entendo que essa é uma das singularidades da fronteira. A possibilidade de viver tais experiências, ou seja, conviver com esses alunos e suas complexas identidades no cotidiano escolar foi possível porque um dia fronteiras foram estabelecidas neste local e agora podem ser atravessadas e ressignificadas, movimento que faz parte da realidade de muitos habitantes dessa região.

4.1 O movimento de olhar para si

Ao partir do pressuposto de que o contexto de fronteira é heterogêneo e multifacetado em virtude de ser caracterizado por trânsito de pessoas que são portadoras de inúmeras e complexas culturas e identidades, e que em suas práticas discursivas manifestam tais culturas por consequência de suas identidades, entendo, portanto, essas identidades como híbridas, dinâmicas e não-essencialistas, como acontece com os alunos transfronteiriços aqui focalizados. Segundo Hall (2006, p. 13), “o processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” e esse processo produz um sujeito pós-moderno, considerado como não tendo identidade imóvel, inerente ou perpétua. Deste modo, esta pesquisa sustenta-se nos preceitos cunhados pela pós-modernidade que propõem o entendimento do que ocorre com base em práxis situadas juntamente com as práticas a nível macro, levando em consideração os vínculos, as atitudes e o cotidiano de pessoas dinâmicas e diferentes.

Bauman (2005, p. 11) afirma que a globalização que caracteriza o momento histórico atual chamado por ele de “modernidade líquida”, não é como um jogo de quebra-cabeça, que pode ser resolvido baseando-se em um padrão preestabelecido. Mas que ela, a modernidade líquida, deve ser observada como um processo, do mesmo modo como é compreendida e analisada, assim também deve ser com as identidades construídas em meio à crise do “multiculturalismo, ou no fundamentalismo islâmico, ou quando a internet facilita a expressão de identidades prontas para serem usadas”. Para o autor, quando alguém busca uma

identidade, essa pessoa estaria tentando conseguir algo impossível, já que não seria possível obter uma única identidade, pois ela é (ou elas são?) constantemente construída(s). Logo, a busca pela identidade é uma tarefa a ser realizada ao longo da infinidade, “na plenitude do tempo” (Bauman, 2005, p. 16). Nessa fluidez em que nos encontramos, nos comprometermos com uma unidade identitária até o fim da vida, ou menos que isso, mas por tempo significativo, é algo arriscado, pois, segundo Bauman (2005, p. 96), as identidades devem ser utilizadas e exibidas, não armazenadas e mantidas.

Sim, é preciso compor a sua identidade pessoal (ou as suas identidades Pessoais?) da forma como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeças, mas só se pode comparar a biografia com um quebra-cabeça *incompleto*, ao qual falem muitas peças (e jamais se saberá quantas). (BAUMAN, 2005, p. 54)

Cavalcanti (2006, p. 239) nos mostra a importância de dois conceitos distintos: identidades e representações sociais. A autora afirma que tais conceitos vêm de diferentes áreas (antropologia, sociologia e estudos culturais), mas são importantes na área da Linguística Aplicada, como transdisciplinar, quando discutida com foco em discurso na interação social.

Também conceituando identidade e representação, Silva (2000, p. 88) afirma que a identidade e a diferença estão rigorosamente atreladas a sistemas de significação. A identidade é tida como um significado cultural e socialmente atribuído. Segundo o autor, a identidade e a diferença estão associadas a sistemas de representação, a qual é criada somente em sua dimensão de significante, ou seja, como sistema de signos. Nas palavras do autor, a representação “expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior” (SILVA, 2000, p. 89). O autor completa ainda que, na perspectiva pós-estruturalista, o conceito para representação incorpora as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade, que também são atribuídas à linguagem. A representação é pensada como uma forma de atribuição de sentido, ou seja, “é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2000, p. 90).

Hall (2009) argumenta que nós temos que relacionar os debates sobre identidade aos meios e práticas em que elas têm provocado características relativamente “estabelecidas” (aspas do autor) em diferentes grupos populacionais e culturais. O autor denomina o fenômeno descrito como “processos de globalização” (aspas do autor) e defende que estes processos são compatíveis com a modernidade e com as marchas de migração forçada, ou

“livre” (aspas do autor), que se torna cada dia mais um fenômeno global do que conhecemos pela denominação de mundo pós-colonial.

Relacionado à temática de migração, um dos alunos que fez parte do grupo focal relatou que a decisão da família de retornar ao Brasil foi movida pela oportunidade de estudo de melhor qualidade, conforme podemos verificar na transcrição:

Quadro 9 – Excerto 02: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017

Tatiane: Eu queria que vocês tentassem me pontuar essas diferenças escolares, tipo, o que que é diferente daqui que é diferente de lá? Tenta me dizer assim, além do que vocês já me falaram...

Karine: Eu acho que aqui o estudo é melhor do que lá.

Juliana: Aham, aprendi mais...

Karine: É verdade, aprende mais coisas, lá não é...

Juliana: E assim, eu era terrível lá, lá eu não entendia nada essas coisas, só que eu acho que é bem melhor aqui...

Karine: Todo dia a mãe dela tinha que ir no colégio.

Emanuel: Minha mãe ela saiu de lá para poder estudar aqui porque lá eu não tava aprendendo... porque lá o ensinamento é mais complicado né, minha mãe ela saiu pra cá pro Brasil.

Tatiane: Pra você estudar aqui?

Emanuel: Aham

No trecho transcrito acima, vemos que os alunos constroem representações (Silva, 2000) sobre as diferenças escolares e consideram ter aprendido mais nas escolas brasileiras, mesmo que a maioria destas apresente um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O movimento migratório aconteceu por necessidade ou por busca de melhores condições de vida. Isso fica claro no discurso dos alunos e também de outros participantes da pesquisa que serão apresentados mais adiante. As alunas Karine e Juliana – nascidas no Paraguai – reposicionam suas identidades, em suas narrativas, ora identificando-se com o fracasso escolar enquanto viviam e estudavam em outro país, ora construindo identidades assertivas, no Brasil.

Em relação à comparação feita entre as escolas daqui e de lá, as alunas fazem uma classificação de ‘oposição binária’ (SILVA, 2000, p. 81). O autor, questionando as oposições binárias – masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual – afirma que “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2000, p. 82). Explica, ainda, que estas não expressam somente uma divisão do mundo em duas classes simétricas, mas sim uma oposição em que um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo (as

escolas do Brasil), enquanto o outro recebe uma carga negativa (as escolas do outro país). Para compreender a representação negativa que as alunas constroem sobre a escola paraguaia, então, torna-se importante situá-las num processo histórico de imigração. As imigrações que ocorrem na fronteira derivam dos processos de globalização. É possível perceber que, no caso dos alunos transfronteiriços, elas não ocorreram de modo forçado (por conta de conflitos, expulsão), mas de modo “livre”, por conta das necessidades e outras intenções movidas por diferentes motivos.

Santos (2014, p. 132), esclarece que uma das características do desenvolvimento é a relação direta que ele tem com a questão migratória. O autor cita Smith (1950, apud SANTOS 2014, p. 132), que afirma que a imigração afeta de forma direta a constituição física, a saúde e “também os processos e estruturas sociais, exercendo grande influência nas estruturas da personalidade”. A convivência entre grupos diferentes é fato, mas o autor nos lembra que devemos pensar a imigração de modo cauteloso, visto que ela afeta de forma direta o comportamento de tais grupos. O autor complementa a ideia com uma citação de Smith, o qual defende que pensar a questão migratória como algo que atinja o comportamento dos grupos é algo que não pode ser evitado porque a migração produz efeitos, introduzindo novos elementos étnicos e culturais nos grupos sociais estabelecidos. Nem a comunidade de onde as pessoas originam, nem a comunidade em que buscam se inserir os recém-chegados, nem os que já migraram há tempos, retornam a ser o que foram um dia, justamente porque é impossível precisar um tempo/lugar de onde recomeçar. Como afirma Rushdie (2007, p. 343), “atravessar uma fronteira é ser transformado”, complementando que “nós nos transformamos nas fronteiras que cruzamos”.

Independente do motivo pelos quais as pessoas optam por sair de determinado lugar e partir para outros, as questões identitárias sempre as acompanharão. As identidades estão submetidas a modificações, podendo ser realocadas, fazendo parte de “um processo social em que transformações podem ser geradas” (MOITA LOPES, 2002, p. 37). O autor defende também que elas são concebidas no discurso. Portanto, afloram nas relações entre as pessoas, agindo em práticas discursivas específicas nas quais estão posicionadas.

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. Além disso, tendo-se em mente o fato de que as escolas são em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado (Moita Lopes 1995b) (veja capítulo 5). As identidades

sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas. (MOITA LOPES, 2002, p. 37)

Entender que as identidades são construídas nas práticas discursivas nos remete à Fairclough (2001), para quem as práticas discursivas, são formadas numa relação recursiva entre sujeitos, estruturas e práticas sociais e relações de poder, as quais têm influência direta nas relações referentes à sociedade. Kress (1997, p. 22) afirma que, ao tornar as práticas discursivas desnaturalizadas, compreendidas como algo comum entre comunidades ligadas pelo discurso, e ao tornar o que era tido como invisível e aparentemente natural em algo visível e manifesto, os analistas críticos do discurso têm por intenção descortinar o modo como as práticas linguístico-discursivas estão interligadas com as composições sociopolíticas mais abarcantes de poder e dominação. Para o autor, o discurso diz respeito ao uso da linguagem enquanto prática social, e, portanto, ele traduz-se em ação e representação e forma relação dialógica com o eixo social. Além disso, é possível que seja visto como prática de significação do mundo e não somente de representação, pois o mundo é constituído e construído pelo discurso. Além disso, o discurso é político e ideológico, colabora para o construto de identidades e para o conjunto de princípios que regem conhecimentos e crenças.

Não só as ideologias são formadas discursivamente, mas as identidades também. Isso quer dizer que muito do que somos hoje nos foi/é repassado por meio dos tantos discursos com os quais tivemos/temos contato, seja através de familiares, da mídia, dos professores, dos amigos, dos livros e todas as formas discursivas existentes com as quais interagimos socialmente.

Ainda em relação ao que estamos discutindo sobre identidades e representações, de acordo com Hall (2009, p. 109), é justamente por serem construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreender as identidades como sendo produzidas em lugares históricos e institucionais específicos, dentro de formações e práticas discursivas particulares, por artifícios e iniciativas também particulares. Como o discurso age e representa junto à natureza social, constituindo e construindo o mundo através das identidades, dos sistemas de conhecimento e das crenças, ele exerce papel fundamental na área educacional, tanto internamente – na fundamentação escolar dos docentes e discentes – quanto externamente – na formação comunitária do local.

Nesse sentido, os alunos transfronteiriços construíram representações de diferenças (SILVA, 2000) entre o sistema educacional do Brasil e o sistema educacional do país onde viveram e estudaram, conforme pode ser visto no excerto abaixo. Os discursos em cada país parecem ser diferentes, pois são produzidos em lugares históricos e institucionais específicos.

No quadro 10, além de os alunos relatarem algumas diferenças didáticas, também citaram a questão comportamental. As questões didáticas estão relacionadas ao tipo de letra que o aluno deve utilizar ao escrever (letra de forma), ao fato haver a consideração de se ter aprendido menos. E a questão comportamental está relacionada à rigidez sentida em outro país, conforme relata Thiago.

Quadro 10 – Excerto 03: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017

Tatiane: O que que é diferente no estudo que vocês dizem?

Juliana: As letras também é, tipo você não pode usar letra de mão, você tem que usar letra de forma.

Tatiane: Ahh tá, entendi.

Juliana: Pra os professor poder entender.

Thiago: Tipo aprendi menos, tipo que, eles passam uma coisa diferente de que passam aqui, tipo aprendi menos.

Karine: E a média lá é dez assim...

Thiago: É cinco, um, dois, três, quatro e cinco.

Juliana: É se tirar pra cima do três daí você passa, só que se tirar um, é, assim, três daí você não passa.

Tatiane: Parece ser bem confuso essa questão de ser diferente. E a escola em relação a estrutura, digamos a ser mais rígida, alguma coisa desse gênero, muda também ou não?

Thiago: Sim, é... muda.

Tatiane: Muda bastante? Qual que é a rigidez que vocês veem? Não sei lá ou aqui. Qual que é mais rígida aqui ou lá?

Alunos: Lá...

Thiago: Lá é assim... muito, os alunos sempre fazem uma coisa errada eles começam a xingar a gente, falando tal, que não aprende nada, ficam falando.

Por meio das observações foi possível compreender que alguns alunos transfronteiriços são menos participativos em sala (Silvana, Celso, Ari e Miguel) e na entrevista com o grupo focal esses alunos também não se pronunciaram, apenas observaram os assuntos debatidos. Acredito que o modo de se comportar possa ser uma característica de cada um, mas também poderia ser um reflexo do comportamento que tinham enquanto estudavam em outro país, pois eles interagem com os colegas e com os professores³³ apenas quando eram solicitados.

Woodward (2000, p. 30) nos recorda que, apesar de nos vermos acompanhando o senso comum, em sendo a “mesma pessoa” (aspas da autora) em todos os diferentes encontros e interações que participamos, não é custoso perceber que somos distintamente posicionados, em diferentes momentos, lugares e de acordo com os papéis sociais que exercemos. Diversos contextos sociais resultam em nos envolvermos em diferentes significados sociais. Em várias

³³ O modo como os alunos transfronteiriço são vistos pelo olhar do Outro será abordado na seção seguinte.

situações cotidianas podemos nos sentir, *ipsis litteris*, sendo a mesma pessoa, porém nós somos, de fato, “diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos” (WOODWARD, 2000, p. 30). Somos posicionados – e nos posicionamos – conforme os “campos sociais” (aspas da autora) nos quais atuamos, o que pode ser entendido pela representação que os alunos constroem tanto das escolas paraguaias como das escolas brasileiras. Pode ser também que, com estas representações, estejam atentos ao momento de interação em que eu sou posicionada como professora e pesquisadora, que tem uma agenda de pesquisa e de nacionalidade brasileira.

Essas construções repercutem a argumentação de Bauman (2005, p. 19), segundo quem as identidades não podem ser contabilizadas, pois elas “flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” e, por este motivo, se faz necessária uma vigília intermitente para defender as identidades que estão relacionadas às escolhas que fazemos das que são lançadas de fora para dentro, já que existe grande chance de desentendimento, e aquilo que resulta da negociação continua a ser para sempre inacabado. Quanto mais se pratica e se domina as desafiadoras habilidades imprescindíveis para enfrentar tal condição ambígua, “menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandiosos os desafios e menos irritantes os efeitos”. Segundo Bauman (2005, p. 19), um indivíduo é até capaz de começar a sentir-se “*chez soi*, ‘em casa’”, em lugar indeterminado, mas há um preço a ser pago, o ato de aceitar que em nenhum lugar se estará total e plenamente em casa, se estabelece aí um paradoxo o de não se criar raízes em lugar nenhum, mas poder colher e plantar um pouco de si em muitos lugares.

Para Bauman (2005, p. 22), o fato de a “identidade” (aspas do autor) ser concebida como algo frágil e como condição perpetuamente provisória, não pode mais ser ocultada. Ela nos é apresentada tão somente como algo a ser inventado, não descoberto; como desígnio de esforço, “um objetivo” (aspas do autor); algo a ser construído do zero ou escolhido entre alternativas e portanto em meio a luta de pessoas por elas e protegê-las (lutando ainda mais). Ainda que para essa luta se tornar vitoriosa, a veracidade sobre a condição incerta e infundavelmente inconclusa deva ser, e tenha a tendência de ser, suprimida e laboriosamente omitida.

Pennycook (2006, p. 78) declara que só recentemente demos início à redefinição da nossa compreensão do ser humano. Empréstamos construtos de diferentes disciplinas (filosofia, retórica, crítica literária e ciências sociais) e assumimos disposições teóricas diferentes (abarcando pesquisa feminista, estudos de socialização da linguagem, semiótica

bakhtiniana e pós-estruturalismo foucaultiano). Tais escolas ajudaram a nos fazer entender as identidades como plurais “conflitantes, negociáveis e em desenvolvimento” e a entender também que elas são *performadas* e não pré-formadas. Discutir sobre performatividade abre um leque de possibilidades de repensar a linguagem e a identidade. Oportuniza pensar as relações entre elas enfatizando a força de produção da linguagem no ato de constituir a identidade, e não o contrário: a identidade ser construída de forma pré-dada, refletida no uso da linguagem. Nas palavras do autor:

[...] a performatividade possibilita o modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na *performance* linguística em vez de serem pré-dadas. Tal visão da identidade linguística nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas com o passar do tempo por meio de atos linguísticos regulados. Isso também fornece a base para considerar as línguas de uma perspectiva antifundacionista, por meio da qual o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência daquela língua. E a performatividade, particularmente em sua relação com a noção de desempenho, possibilita modos de compreender como as línguas, as identidades e os futuros são recriados. (PENNYCOOK, 2006, p. 82)

Através da escola, os alunos podem ampliar a visão sobre as diferentes identidades que os constituem e constituem esta região transfronteiriça, mas para que isto ocorra, é importante haver estímulo de conhecimento, reflexão, respeito e aceitação para com as diferentes etnias presentes neste solo.

Através desses diferentes modos do contato e convivência, as identidades vão se (re)constituindo, se (re)significando, de um modo natural e imperceptível, tão imperceptível a tal ponto das pessoas que aqui vivem ou que por aqui transitam não se darem conta que as diferenças existentes entre uns e outros, entre os de dentro e os de fora se tornam comuns, diferenças que podem ser percebidas/encontradas até mesmo dentro do próprio país, do próprio estado, da própria cidade, do próprio bairro, ou até mesmo dentro da própria casa.

A heterogeneidade pela qual o Brasil é conhecido perpassa as fronteiras territoriais (estado, cidade, bairros, muros da escola), mas muitas vezes cria fronteiras racionais, capaz de “selecionar” quem “merece” ser bem acolhido, bem tratado em terras tupiniquins. Pode ser um modo de reafirmação de território, uma vez que turistas nacionais e estrangeiros são geralmente bem recepcionados – pois estes não oferecem “riscos” à população, pelo contrário, fazem as diferentes moedas circularem no comércio da cidade. Já as pessoas de outras nacionalidades que buscam fixar residência, podem fazer surgir um sentimento de insegurança, pois moradores da cidade pensam que pode haver usufruto de vagas disponíveis no atendimento da saúde pública, no preenchimento da vaga de emprego ou da escola, no lugar de alguém que “é da terra”. Isso não só acentua diferenças como também gera exclusão. Mas tais pensamentos são, de certo modo, hipócritas, pois certamente todas as pessoas que

vivem no Brasil, inclusive aquelas vindas de outro país, pagam determinados impostos. Então, por que não poderia haver o usufruto dos serviços públicos?

A intolerância com pessoas transfronteiriças também surge no chão da escola, ela vem à tona, às vezes, pelos colegas de turma (brasileiros) no sentido de estigmatização, mas compreendi que é comum a pontuação da diferença (seja qual for) para a prática de bullying entre alguns alunos, não só ao identificar uma nacionalidade distinta, mas também por meio de características físicas, questões pessoais consideradas “anormais”, e assim por diante. Mas, as ofensas geralmente não partem dos alunos transfronteiriços e sim dos outros alunos da turma. Bauman (2005, p. 84) afirma que a identidade é um combate paralelo contra a dissolução e a fragmentação, “uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa a ser devorado”. O autor defende ainda que não é possível as batalhas identitárias realizarem a tarefa de identificação sem desunir bem como, ou até mais que, unir, pois os mesmos propósitos de incluir se mesclam com – ou são complementados por – os propósitos de segregar, de isentar e de excluir, quando grupos são criados, pessoas são excluídas isso é um fato inevitável e visto ao longo da história.

Voltando, mais uma vez, o olhar para os alunos que relataram ter aprendido mais nas escolas daqui do que nas escolas de outro país, podemos entender que, nesse sentido, eles podem se sentir “em casa” estudando em escolas brasileiras, mas também é relevante considerar que uma das alunas transfronteiriças (Ana) me relatou, em conversa informal, que gostava mais de estudar no outro país porque lá ela tinha mais amigos. Conforme veremos adiante, existem outras situações em que os alunos preferem o outro país, como quando falaram do contato com a natureza, por exemplo.

No excerto abaixo, trago um exemplo de como os alunos transfronteiriços são estigmatizados por meio de representações (HALL, 2011; SILVA, 2000) e como uma das alunas ressignifica e reconstrói suas identidades:

Quadro 11 – Excerto 04: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017

Tatiane: É, bem, ã, agora uma pergunta que eu quero que vocês me respondam com muita sinceridade, tá?! Não tem problema porque eu tô aqui pra isso... Se vocês já sofreram bullying ou preconceito por morarem em outros lugares, ou se geralmente as pessoas nem percebem que vocês moraram em outro lugar...

Alunos: Já, já, já...

Thiago: Muito!

Emanuel: Eu não.

Juliana: Até agora.

Thiago: Tipo, se gostava da mandioca branca ou amarela.

Karine: Chamam a gente de mandioqueiro.

Emanuel: O meu não percebe porque quando, eu acho que já tô morando aqui faz uns sete anos daí o meu, o meu jeito de falar já mudou já lá onde eu mudei.

Tatiane: Sim, aí já não tem muita influência... Que mais de preconceito ou ruim?

Juliana: Às vezes assim que gente tá morando no Brasil, aí eles ficam xingando o paraguaio essas coisas falando que a gente tinha que ficar lá, não aqui, bem diferente.

Thiago: Xiru punheteiro.

Emanuel: Áudio incompreensível.

Tatiane: Hum, sei, eu entendo como é isso já vi algumas questões desse gênero.

Thiago: Tipo quando eles querem falar alguma coisa que é deles eles falam que é do Paraguai, daí tipo se é, aqui tá as coisas que tá estragado daí.

Tatiane: Uhum, ok, real isso... É um dia, na sala, eu acho que o professor de geografia levantou a questão de ser paraguaio e a Juliana falou assim “eu não sou paraguaia, eu sou brasiguai”, você lembra que você falou isso?

Juliana: Sim.

Tatiane: Por que que você falou isso? Você pode me explicar?

Juliana: É porque eu morei nos dois lugar né, daí na minha identidade tá assim, daí quando a pessoa pega e fala: aí você veio do Paraguai. Não, eu sou brasiguai!

Tatiane: Hum... então você não é paraguaia, você é brasiguai e se afirma como...

Juliana: Não. Isso, daí a pessoa fala bem assim: aí você morou no Paraguai, o xirú, daí eu falo bem assim: eu tive mais chance, morei em dois países e você só em um!

A representação que a aluna Juliana constrói, condiz com o que Bauman (2005, p. 20) propõe quando diz que por um lado pode-se reclamar dos desconfortos e buscar a redenção ou pode-se buscar o descanso em um sonho de pertencimento, mas, ainda existe a possibilidade de não se ter opção de escolher “uma vocação, uma missão, um destino conscientemente escolhido – ainda mais pelos benefícios que tal decisão pode trazer para os que a tomam e a levam a cabo, e pelos prováveis benefícios que estes podem então oferecer a outras pessoas”. Quando Juliana relata que ela tem mais chance por ter morado em mais de um país e quando ela e Karine afirmam ser “brasiguaias” – *isso, daí a pessoa fala bem assim: aí você morou no Paraguai, o xirú, daí eu falo bem assim: eu tive mais chance, morei em dois países e você só em um!* –, elas se situam em uma não escolha de estar em um lugar ou outro, Juliana ainda aclara o benefícios de tal decisão: *eu tive mais chance, morei em dois países e você só em um!*

Mais uma das minhas tantas ressignificações foi entender que as diferenças não podem ser apagadas e que estar em um ambiente onde, além das diferenças comuns existentes somam-se outras próprias desse espaço, faz com que estigmatizações, conflitos e ambiguidades surjam. A intenção não é resolver as questões de diferença com um bálsamo tranquilizante, e sim colocar em discussão todas as questões que estão relacionadas as diferenças, para que os envolvidos possam refletir sobre elas, compreendê-las e respeitá-las. Como afirma Oliveira (2015, sem página)

[...] não existem cidades autônomas, elas se complementam com outras cidades. Na fronteira, essa complementariedade entre cidades vai se dar sob um contexto de legislações diferentes, de culturas, costumes e línguas diferentes. Isso provoca um

ambiente extremamente diferente. O que se observa ao longo do tempo, nestas situações, é que as pessoas de um lado vão tentar se comunicar com as pessoas do outro lado, a partir de sua visão de mundo e das regras com as quais convive. Da mesma forma, do outro lado para cá. O resultado disso é uma série de conflitos, ambiguidades e deslizamentos, dando forma a um ambiente bastante diferente. É por isso que a fronteira é legal e rica, com uma simbiose muito grande de costumes, valores e comportamentos, mas, ao mesmo tempo, é um ambiente que te convida cotidianamente à transgressão. (OLIVEIRA, 2015, sem página)

Como habitantes do líquido mundo moderno, nós somos diferentes, pois procuramos, edificamos e sustentamos referências comuns a “nossas identidades *em movimento* – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo” (BAUMAN, 2005, p. 32). Outro movimento também é percebido na fala dos alunos quando eles afirmam cruzar as fronteiras, algo que é comum a eles por terem parentes que moram em outro país, conforme afirmam no diálogo abaixo:

Quadro 12 – Excerto 05: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017

Tatiane: Alguma diferença mais que vocês queiram colocar que vocês se lembrem que tem? Não? Ok. E as diferenças em relação às línguas? O que que vocês me falam assim, é muito diferente?

Thiago: Muito (risos).

Andressa: É mais ou menos.

Tatiane: Por que que é diferente que vocês consideram assim, eu sei que tem aqui a língua portuguesa e lá a língua espanhola e a língua guarani... Vocês acabam aprendendo na escola também...

Juliana: Lá eu só falava em espanhol, porque guarani...

Karine: Guarani é bem difícil de aprender.

Thiago: Falava um pouco assim.

Karine: É algumas palavras assim.

Juliana: Quando eu me mudei pra cá, meus pais eles falavam, os dois, daí eu já sabia um pouco por isso que eu também não tive tanta dificuldade.

Karine: Minha mãe e meu pai também.

Emanuel: Na verdade lá, na verdade meu pai tentou me ensinar né, ele tentou me ensinar o guarani só que daí não deu.

Karine: Minha mãe fala guarani, ela sabe falar bem.

Tatiane: Ahh então vocês ainda têm contato com as línguas diferentes?

Karine: Aham.

Juliana: Eu já esqueci ã, assim o que eu falava lá, a língua é eu entendo tudo mais eu já esqueci, não muito falar.

Karine: Eu também, guarani eu não sei falar muito, mas espanhol eu sei.

Thiago: Tipo algumas palavras a gente troca a língua, tipo algum significado de alguma palavra tipo esquece algum significado de algumas palavras.

Juliana: Sempre fim do ano lá, daí a minha mãe fala: fala, fala e eu não, eu não assim, eu falo tudo em português.

Tatiane: E lá você tinham aula de língua espanhola e língua guarani na escola? Isso, e vocês tinham mais facilidade ou mais dificuldade? Como é que era isso lá?

Thiago: É fácil quando você sabe, quando não sabe daí o professor ensina.

Tatiane: Sim, e quando vocês chegaram aqui a língua portuguesa foi fácil ou difícil pra aprender?

Vários alunos: Foi fácil.

Tatiane: Vocês já sabiam?

Juliana: Eu já sabia um pouco.

Thiago: Tipo umas coisas, os dois são... então você estuda, é você estudava aqui daí você tinha que passar uma coisa, tipo na troca da letra.

Tatiane: E agora vocês não sentem falta de aprender espanhol? Por exemplo, vocês sabem aqui que tem muita gente que fala espanhol, eu mesma sou professora de espanhol. E não sente falta assim de ter espanhol na grade?

Juliana: Eu sempre falo quando eu vou lá, daí eu não sei falar daí eu esqueço.

Emanuel: Meu pai me força a falar, ele fala: conversa comigo em espanhol pra você não esquecer.

Juliana: Tem vez que o meu pai faz ligação ele pede em português e espanhol junto.

De acordo com interlocução acima, ao cruzar a fronteira, abrem-se possibilidades de se praticar a língua ou as línguas que não são utilizadas, que ficam esquecidas neste “lado”, ou que são utilizadas apenas quando alguém lhes impõe tal prática. Mas, o fato de eles afirmarem ter esquecido a língua ou não saber mais falar quando estão aqui, mostra o quanto a representação do Brasil como um país monolíngue prevalece, inclusive na escola, senão por meio dela. Segundo Oliveira (2016, p.382) “as línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem”. Alguns alunos afirmaram terem esquecido da(s) língua(s) que era(m) utilizada(s) onde eles moravam antes, conforme relata a aluna Juliana – *Eu já esqueci ã, assim o que eu falava lá, a língua é eu entendo tudo mais eu já esqueci, não muito falar* – e a aluna Karine — *Eu também, guarani eu não sei falar muito, mas espanhol eu sei*. O “esquecimento” das línguas utilizadas em outro país pode estar relacionado à práticas monolíngues estabelecidas. Conforme explica Berenblum (2003), o Estado, por meio de instituições como igrejas e escolas, tem um papel fundamental no processo de unificação do ‘mercado linguístico’³⁴. Tal unificação tem como consequência a imposição, a determinados grupos de sujeitos falantes, de aceitarem determinada variedade linguística, em detrimento de outras. Assim, as próprias representações relacionadas à língua são compartilhadas, isto é, a convicção de superioridade da variedade prestigiada pela escola leva os sujeitos a considerá-la como a única legítima. Da mesma forma, acarreta a desvalorização de outras línguas ou variedades, as quais passam a ser utilizadas somente na esfera privada da vida familiar. Esse fato ocorre simultaneamente ao processo de codificação da língua tida como oficial e à

³⁴ Segundo Bordieu (2008), “mercado de línguas” refere-se ao a todo discurso experienciado em uma situação particular, onde se atribui a ele (o discurso) um valor determinado. Este valor dependerá do lugar ocupado na hierarquia social pelo indivíduo que o profere e do grau de autoridade (do falante) reconhecido em certo mercado linguístico.

institucionalização de sua legitimidade. Vivenciei situações distintas com o castelhano – ora a língua era “exaltada” e ora não – e, quando realizei a aplicação do questionário com a pergunta “Quantas línguas você fala? Quais?”, a maioria dos alunos transfronteiriços afirmou falar mais de uma língua, conforme descrito no Diário de Campo, transcrito logo abaixo:

Quadro 13 – Registro de diário de campo – 13/07/2017

Na escola onde realizo a pesquisa eu me apresentei como pesquisadora e como professora de língua espanhola e em diferentes momentos os alunos do período vespertino conversaram comigo em espanhol, alguns em tom mais baixo (para que os outros alunos não percebessem) e outros em tom mais alto (para que todos vissem que, além da língua portuguesa, eles também falavam espanhol), percebi que eles se identificavam comigo por conta da língua.

Conforme esses registros, os alunos falavam comigo em castelhano justamente porque me viam como uma interlocutora para suas práticas plurilíngues. No entanto, durante as observações, não presenciei em nenhum momento, entre os alunos, outra língua sendo utilizada além da língua portuguesa. Mas, um dos funcionários da escola afirmou que a mistura das línguas é nítida em conversas de alunos transfronteiriços. Essa constatação condiz com a observação de Bourdieu (2008, p. 31), quando diz que “não é o espaço que define a língua, mas a língua que define seu espaço”. Deste modo, vejo o quão complexas são as relações entre línguas e as formações identitárias. Quando os alunos optam por utilizar determinada língua é uma escolha que leva em consideração o espaço e o interlocutor. Por exemplo: eles escolherem falar comigo ou com um colega transfronteiriço em castelhano; ou optarem por invisibilizar qualquer traço de outra língua em sua fala; ou simplesmente, preferirem não falar para não serem identificados como vindos de outro país e assim, não sofrer preconceito. Por um lado, existem os pais que querem que os filhos não esqueçam as línguas aprendidas em outro país ou as línguas estrangeiras aprendidas com eles e, por outro, esses alunos estão imersos em um cotidiano monolíngue.

Buscando esclarecimento sobre essas representações, alinho-me a Hall (2006, p. 37), quando afirma que é na formação do eu sobre o “olhar” (aspas do autor) do Outro que começa a relação do indivíduo com os sistemas simbólicos e é, desta forma, que se dá o instante do seu princípio nos diferentes sistemas de representação simbólica, o qual inclui a língua e a cultura. Os sentimentos conflitantes e não-resolvidos que acompanham essa difícil entrada, que ao mesmo tempo são pontos chave da “formação inconsciente do sujeito” (aspas do autor) e o deixam “dividido” (aspas do autor), são os que permanecem por toda a vida com a pessoa.

No entanto, embora a pessoa esteja sempre dividida, ela vivencia sua identidade como se estivesse unida e “resolvida” (aspas do autor), assim como decorrência da fantasia de si mesmo formada na fase do espelho. Esse é o princípio contraditório da “identidade” (aspas do autor).

Berenblum (2003) afirma que uma mesma língua pode ser falada em diferentes nações, mas o monolinguismo nacional não é algo natural, pois ele resulta de processos políticos de unificação linguística, os quais vêm a ser a imposição de uma língua como oficial. A autora chama a atenção para o fato de a identidade nacional ser construída nos modos particulares com que cada nação narra a própria história, “em cada mito de origem, na criação de seus heróis e símbolos nacionais, dos quais a língua é um dos mais representativos” (Berenblum, 2003, p. 43). No quadro 12 os alunos Juliana, Karine e Emanuel relatam que os pais sabem falar a língua castelhana e/ou a língua guarani e Juliana e Emanuel afirmam que os pais os influenciam a falar outra língua que não a língua portuguesa: *Juliana: Sempre fim do ano lá, daí a minha mãe fala; fala, fala e eu não, eu não assim, eu falo tudo em português/ Emanuel: Meu pai me força a falar, ele fala; conversa comigo em espanhol pra você não esquecer.* Conforme afirma Berenblum:

No entanto, o estudo dos processos históricos, a partir dos quais vão se constituindo as identidades, as línguas e variedades linguísticas, foi uma forma de compreender que, ela, nossa identidade, em constante construção, tem uma origem, certamente complexa e conflitiva, que o fato de termos nascido aqui ou ali, falarmos uma língua nacional qualquer, compartilharmos certos traços culturais com outros são os resultados de longos e complicados processos históricos de construção e não, ao contrário, as causas que explicam o sentimento de pertencer a determinadas formações nacionais e de “possuir” certas características comuns e distintivas, que permitem identificarmos. (BERENBLUM, 2003, p. 192)

Woodward (2000, p. 45) menciona Lévi-Strauss (1964) quando ele argumenta sobre o fato de que nenhuma sociedade humana deixa de ter uma língua, assim também nenhuma sociedade humana deixa de ter uma cozinha (ou seja, alguns artifícios para se converter alimento cru em alimento cozido). O alimento cozido é antes o alimento cru que foi transformado através de meios culturais.

Nos encontros, interações, contextos sociais e situações cotidianas, podemos pensar no hábito/ritual da alimentação, o qual envolve uma questão de sobrevivência, mas também cria e demonstra laços de memória, afetividade, representatividade, identidade. No excerto abaixo é possível perceber isso. O alimento que é típico para o transfronteiriço, sejam os alunos ou os moradores do bairro, são aqueles alimentos que eles realmente consomem com frequência. Em entrevista com o grupo focal, os alunos relataram, de um modo bastante empolgado, as comidas que costumavam comer em outro país e que ainda consomem estando aqui no Brasil,

como por exemplo: chipa, sopa paraguaia, *chipaguazú*, *reviro*, *cocido*, *bori-bori*, *chipa so'o*, *tererê*. Inclusive, relataram que a farinha utilizada para o preparo deste alimentos deveria ser a que é consumida no outro país por haver diferença. Isso fica claro na fala de Juliana – *eles têm um jeito da farinha que é diferente* – e Karine – *acho que só tem lá aquela farinha*. Mas, quando perguntei sobre as comidas típicas do Brasil, eles não demonstraram tanta empolgação. Além disso, citaram as comidas mais conhecidas como *fast foods*, pizzas, lasanha, que são consumidas em outras partes do mundo também. Isso pode estar relacionado ao fato de sabermos que não existem culturas estanques e que alguns alimentos se tornaram sinônimos de globalização:

Quadro 14 – Excerto 06: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017

Tatiane: Tá agora o ponto que é o mais gostoso de se falar: comidas... o que que tem de diferente, é muito diferente, o que que vocês acham assim, por exemplo, eu adoro as comidas que eu como quando eu vou pra Ciudad del Este ou quando eu vou pro Paraguai, sou bem apaixonada, e o que que vocês me dizem?

Juliana: O que eu mais como lá é chipa (risos).

Áudio incompreensível.

Karine: Sopa, sopa é uma delícia.

Tatiane: Sopa paraguaia ou sopa, sopa?

Alunos: Sopa paraguaia.

Karine: Chipaguazú.

Tatiane: E que mais assim...

Emanuel: Tem uma comida que o meu pai faz lá até hoje lá, típico do Paraguai, o reviro.

Karine: Cocido.

Juliana: Bori-bori.

Tatiane: Bori-bori eu nunca provei, gente.

Thiago: É o bori-bori eu também daí...

Tatiane: Vocês comem estas comidas estando aqui em Foz ainda?

Karine: Sim, muito.

Juliana: Eles tem um jeito da farinha que é diferente.

Karine: Acho que só tem lá aquela farinha.

Juliana: É.

Tatiane: Aí compra lá e traz pra cá?

Juliana: É ele trabalha lá, ele vai sempre a pé.

Thiago: O patrão do meu pai ele tipo, ele tem uma chácara milho daí, e quando tem milho verde meu pai traz... (não compreensível)

Juliana: Passou um ano pedindo pro meu pai farinha pra ele trazer e ele não trazia.

Tatiane: Vontade de ir na casa de vocês pra tomar café só pra comer essas coisas (risos). Porque o contato que eu tenho é geralmente quando eu vou para Ciudad del Este daí tem a chiperia Mi Abuela, que eu sempre, sempre, sempre saio correndo atrás dos carros de chipas que eu adoro e eu e outras comidas assim... Eu comi uma coisa chamada chipanada esses dias, mas eu adorei, que é uma empana de chipa, muito, muito boa...

Karine: Ah tipo a chipa so'o que é no meio da chipa tem carne.

Tatiane: Ahh sim, bem isso, bem isso... Bem e a gente falou das comidas de lá que vocês já me falaram assim que pelo que eu vi vocês gostam bastante, e aqui tem uma comida que vocês gostem ou aquelas que são as de lá que fazem vocês felizes mesmo?

Ana: Pizza.

Juliana: Ah eu gosto de pizza.

Thiago: A pizza e a lasanha.

Karine: Lasanha.

Joana ou Irene: Lasanha também.

Áudio incompreensível

Tatiane: E tem algum prato, digamos típico do Brasil que vocês gostem? Não sei tipo feijoada, sei lá...

Thiago: Ooh feijoada é bom.

Juliana: É porque vai feijão e carne.

Tatiane: Alguma outra coisa ou não? Ó no Brasil a gente tem tipo muita coisa comum né, não sei...

Thiago: Arroz, feijão e ovo.

Karine: Não gosto.

[...]

Tatiane: É... vamos lá... e bem... Aí envolve, essa pergunta envolve um pouco mais assim acho que talvez os pais de vocês, os avós... é em relação a costumes que vocês têm ou tiveram, mudou alguma coisa? Por exemplo, algum costume que vocês tinham lá sempre, digamos ahh tomar o tererê, comer alguma coisa, fazer alguma coisa que aqui não tem? Esse costume...

Thiago: Tererê todo dia, e água.

Outros alunos: Eu também.

Tatiane: Ainda é todo dia? Mesmo no frio?

Thiago: Tipo aqui, sim, tipo aqui bebe com suco né?! E tipo nós bebe com água.

Karine: Eu tomo o mate doce, e eu tomo mate doce.

Thiago: Mate doce com água.

Tatiane: Mas o mate doce é daqui ou é de lá?

Karine: Ahh eu não sei.

Juliana: É o outro, é o cocido.

Emanuel: Eu aprendi a tomar lá.

Thiago: É o cocido aquele assim, é o cocido, lá no Paraguai tipo o lugar da nossa infância é o cocido com o amendoim moído com leite

Tatiane: O mate doce ou o tererê?

Emanuel: Tererê e mate doce.

Karine: Tem mate também que é chimarrão.

Thiago: E o cocido é feito com erva de chimarrão.

Karine: Verdade.

Tatiane: E vocês têm algum outro costume que, ã vem de lá ou que vocês aprenderam aqui que vocês sempre fazem com a família, alguma coisa desse gênero?

Ana: Não.

Tatiane: Quando a gente fala assim coisas habituais que vocês sempre repetem, por exemplo, na minha cidade ahh todo domingo é dia de reunir a família, então isso é um costume, tem algum assim?

Karine: Tem.

Thiago: É tipo domingo, tipo todo domingo rezar.

Juliana: Parente.

Thiago: Os parente, fazer um churrasco.

Karine: Verdade! Churrasco.

Tatiane: Isso aqui, ou lá, ou nos dois lugares?

Thiago: Tanto faz.

Karine: É, nos dois lugares.

Quando indagados dos costumes referentes à alimentação que tinham em outro país e se estes costumes haviam mudado, os alunos relataram a questão de se beber tererê todo dia e Thiago ainda reforçou que é o tererê feito com água, pois este hábito já ultrapassou as fronteiras do Brasil há algum tempo. Mas, aqui, é comum que as pessoas misturem refrigerante, suco, limonada, entre outras coisas para beber o tererê. Além do tererê, outra bebida que os alunos citaram como sendo comum para eles é o cocido³⁵. Thiago reforçou que o que ele bebe tem um significado especial: *é o cocido, aquele assim, é o cocido, lá no Paraguai tipo o lugar da nossa infância é o cocido com o amendoim moído com leite*. A questão afetiva relacionada à alimentação também fica evidente quando Emanuel comenta: *tem uma comida que o meu pai faz lá até hoje lá, típico do Paraguai, o reviro*. Quando citaram o churrasco, os alunos não fizeram distinção entre países, comentaram que isso é comum nos dois lugares.

Quando analisamos o diálogo com os alunos, fica claro o que Woodward (2000, p. 30) declara ao comentar a mágica que envolve o ato da preparação de um alimento, ou seja, “a cozinha estabelece uma identidade entre nós – como seres humanos (isto é, nossa cultura) – e nossa comida (isto é, a natureza)”. Para a autora, o ato de cozer é o intermédio universal pelo qual a natureza é convertida em cultura, assim como uma linguagem mediante a qual “falamos” (aspas da autora) sobre nós mesmos e sobre nossos locais no mundo. A autora sugere adaptarmos a frase de Descartes que originalmente é “penso logo existo” para “como, logo existo”. Ela alega que, enquanto organismos biológicos, nós necessitamos de comida para sobreviver na natureza, porém nossa sobrevivência como seres humanos necessita do uso das esferas sociais que originam das classificações culturais as quais utilizamos para dar significado à natureza.

Woodward (2000) nos lembra, ainda, que os alimentos que comemos podem nos dizer muito a respeito de quem somos e sobre a cultura que experienciamos. Por meio da comida as pessoas podem fazer asserções sobre si, assim como os alunos transfronteiriços fizeram ao expor suas representações sobre as comidas que comem habitualmente, as quais derivam de costumes do outro país. A autora afirma que a comida também pode indicar modificações ao longo do tempo assim como entre culturas:

³⁵ O cocido é uma bebida quente feita com água, erva, açúcar e brasa de carvão e com a opção de se adicionar leite.

Podemos pensar na enorme variedade de ingredientes que estão hoje disponíveis nos supermercados e também na diversidade étnica dos restaurantes nas grandes cidades do mundo e mesmo em pequenas cidades [...] Para Lévi-Strauss, é também a forma como organizamos a comida que importa - o que conta como prato principal, como sobremesa etc.; o que é cozido ou o que é cru. (WOODWARD, 2000, p. 43)

Ao serem questionados se sentiram falta de algo do Brasil quando foram para outro país – no caso daqueles que nasceram no Brasil e foram morar no Paraguai –, os alunos inverteram a pergunta, entenderam da seguinte forma: se eles sentiram/sentem falta de algo do outro país estando aqui no Brasil. Juliana afirma que não sente falta das comidas de lá, possivelmente porque, conforme relatado no quadro 14, ela continua consumindo os alimentos que costumava comer enquanto morava no Paraguai. Mas ela e outros alunos relataram sentir falta do contato com a natureza que tinham lá, com as áreas verdes e com os rios, algo presente no cotidiano, segundo relatado pelos alunos. Isso se deve ao fato de eles terem morado em lugares com áreas verdes, com rios e em contato com a natureza estando no outro país e perceberem essa diferença no lugar onde moram pois, atualmente, vivem em um local com muitas casas e pouca preservação da natureza, conforme relataram:

Quadro 15 – Excerto 07: entrevista com alunos transfronteiriços – 05/07/2017

Tatiane: Tem alguma coisa, por exemplo, que quando vocês foram pra lá sentiram falta aqui do Brasil?

Juliana: Não, não... deixa eu ver, só do lugar assim, comida não, só do lugar, lá tinha... [...] Tinha rio, essas coisas.

Karine: Aham, lagos.

Juliana: Por exemplo assim, tinha espaço mais assim, mais de árvore assim... Não era tanto cheio de gente assim, você podia...

Thiago: Tipo, lá você podia fazer, tipo lá você tinha mais chácara assim.

Tatiane: Era mais verde?

Juliana: Isso.

Thiago: Era mais verde, tudo era mais verde.

Tatiane: Será que ainda é assim lá? De ser tudo mais verde?

Thiago: É, algumas coisas é.

Juliana: Quando eu sai de lá a minha vó disse que ninguém cuidou mais.

Thiago: Tipo, a senhora conhece o lugar Curuguaty? Bem pra frente de Novo Mundo. Lá é tudo verde... Eu e meu pai saía para caçar, aqui não pode caçar. Algum lugar lá é bonito.

Emanuel: Lá o lugar que a gente morava era bem afastado da cidade.

Juliana: Animal, existem muitos, bem bonito, abelha.

Tatiane: É verdade, mas esse contato com a natureza é uma coisa que vocês gostam então?

Juliana: Mas lá ninguém tá cuidando assim sabe, meu pai falou que tá cheio de mato.

Thiago: Tipo não tem mais reserva.

Tatiane: Uhum, é verdade, aqui acaba sendo muita plantação e campo aberto pra plantação, né?!

Juliana: O que é mais bom os rio lá.

[...]

Tatiane: E vamos lá, estamos quase encerrando e eu queria perguntar pra vocês se vocês têm preferência por algum lugar, ou a cidade de lá, ou a cidade daqui...

Emanuel: Eu prefiro lá.

Tatiane: Ou vocês preferiam um lugar novo que é a junção dos dois?

Thiago: Os dois.

Alunos: Lá, Lá...

Karine: Que é mais calmo lá.

Juliana: Que a gente tem mais liberdade.

Emanuel: As praças lá é tudo mais organizada tal, lá a segurança é maior, eu acho.

Thiago: Tipo aqui por causa dos estudos e lá pela liberdade.

Juliana: Pode sair a noite... e no bairro é tudo perto, tipo uma coisa próximo o colégio, tudo perto.

Karine: Mercado assim, tipo uma casa depois.

Juliana: Assim cada bairro tem tudo.

Thiago: Lá tipo o posto de saúde é pouco higienizado.

Karine: É só isso também, mas tipo lá é melhor de morar.

A valorização da natureza, os hábitos alimentares relacionados a alimentos mais naturais, menos industrializados, as bebidas feitas com ervas, são símbolos que demonstram uma conexão com o outro país. Este ‘entre-lugares’ demonstra a ‘hibridação identitária’ (SILVA, 2000) a qual reflete no discurso deles, conforme é possível perceber nos excertos analisados. Isso é resultado do movimento transfronteiriço, do contato com diferentes pessoas e países, do cruzamento das fronteiras.

Silva (2000) chama a atenção para o fato de a teoria cultural contemporânea destacar alguns movimentos que subvertem a identidade. O autor afirma que as metáforas utilizadas para descrever esses movimentos recorrem, parte delas, à própria ideia de movimento, viagem, deslocamento: diáspora, cruzamento de fronteiras, nomadismo. Mesmo que de modo indireto, as metáforas da hibridização, miscigenação, sincretismo e travestismo também fazem alusão a alguma espécie de mobilidade entre os territórios da identidade. Sobre hibridismo Silva (2000, p. 87), afirma:

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo - a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças - coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas.

Conforme expressa Bauman (2005, p. 105) como a diversidade cultural é, progressivamente, a direção para onde caminha o mundo moderno, e como o absolutismo étnico é “uma característica regressiva da modernidade tardia”, o risco maior nesse momento sucede das identidades nacional e cultural (novas e antigas) tentarem afirmar-se, tomando versões fechadas de cultura e da comunidade e rejeitando o engajamento. Pensando “os

difíceis problemas que surgem quando se tenta viver com a diferença”, o autor nos orienta a tentar, ao máximo, evitá-los.

A expressão da cultura implícita em “um único povo” (aspas do autor) é, de acordo com Hall (2003) um modo de representar a cultura como unificada. Sendo assim, a etnia é o termo utilizado para fazermos referência às características culturais, tais como: língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” (aspas do autor), essas características são compartilhadas por um conjunto de pessoas. Usar a etnia de modo “fundacional” (aspas do autor) acaba sendo “sedutor” (aspas do autor), entretanto, tal credence termina sendo um mito no mundo moderno, pois como afirma o autor: “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2003, p. 62). Ao discutirmos o deslocamento das identidades nacionais, devemos levar em conta a forma pela qual as culturas nacionais colaboram para “coser” (aspas do autor) as diferenças em apenas uma identidade.

Sobre cultura, Canclini (2009, p. 41), afirma que nós chegamos a uma provável definição, partilhada por disciplinas ou autores que pertencem às mais distintas áreas, o termo abrange o contíguo dos processos sociais de significação ou, mais complexamente falando, a cultura compreende o contíguo de processos sociais do que se produz, daquilo que circula e também daquilo que se consome, enfim dos significados na vida social. Ao conceituá-la desta forma afirmamos que ela não é somente uma soma de obras artísticas ou literárias, menos ainda a soma de objetos materiais repletos de signos e símbolos. Ela se apresenta como *processos sociais*, e um tanto da complexidade de falar dela decorre do fato de que ela é produzida, circula e é consumida na história social. Não aparece sempre do mesmo modo, por isso é importante obter estudos sobre recepção e apropriação de bens e mensagens nas sociedades modernas. Eles nos mostram de que forma um objeto pode se transformar por meio de diferentes usos e reapropriações das sociedades. Assim como nós também aprendemos a ser interculturais ao relacionarmos entre todos.

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

Hall (2003, p. 48) atenta para o fato de que a culturas deveriam ser pensadas por nós enquanto constituindo um *dispositivo discursivo*, o qual simboliza a diferença na qualidade de unidade ou identidade, pois as culturas são constituídas por abissais divisões e diferenças

entranhadas, tornando-se “unificadas” tão somente por meio do exercício de diferentes formas de predomínio cultural. Nesse sentido, Bauman (2005) argumenta que, de acordo com o modelo patriótico da nacionalidade, a identidade nacional é meramente política, pois não passa de uma escolha de pertencimento de determinado indivíduo a uma comunidade que tem por base a união de pessoas com opinião análoga. Ao contrário, a versão étnica sustenta que a identidade nacional é genuinamente cultural, é dada ao ato do nascimento, imposta sobre o indivíduo.

Candau (2008) afirma posicionar-se a partir de uma perspectiva que tem como proposta um multiculturalismo acessível, que interage e ressalta a interculturalidade, por ser considerada a mais apropriada para o construto societal, democrático e inclusivo, os quais vinculem políticas de igualdade com as de identidade. A autora destaca quatro características que especificam a perspectiva intercultural: a primeira delas é o fomento deliberado da inter-relação entre grupos culturais diferentes existentes em determinadas sociedades. Uma posição que se localiza em conflito com os pontos de vista diferencialistas que contribuem para o surgimento de processos radicais de afirmações identitárias culturais próprias, tal qual as perspectivas assimilacionistas as quais não dão valor à explicitação da grandeza das diferenças culturais.

A segunda característica, em compensação, desfaz a visão fundamentalista das culturas e das identidades culturais, ela compreende as culturas em processo de elaboração, de construção e reconstrução contínuo. Cada uma tem raízes, mas elas são históricas, dinâmicas e não prendem as pessoas em determinado modelo cultural.

A terceira característica se constitui pela afirmativa de que nas sociedades atuais, nós vivemos processos de hibridização cultural intensos e mobilizadores que constroem identidades abertas, em frequência permanente, então supostamente as culturas não são puras. A autora recorda que todas as vezes que a humanidade desejou promover “pureza cultural e étnica”, os resultados foram trágicos (genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro). A hibridação cultural é importante para ter em vista a dinâmica das diferentes coletividades socioculturais.

A quarta característica se refere ao fato de não ser possível desvincular as questões de diferença e desigualdade existentes atualmente de maneira particularmente conflitiva, tanto mundialmente quanto socialmente. Relação que é reconhecida pela perspectiva intercultural, tida como complexa e que aceita diferentes formas em cada realidade, sem diminuir um extremo ao outro.

Neste capítulo, com o respaldo teórico-metodológico acerca de identidades e representação analisei os processos identitários dos alunos transfronteiriços a partir deles mesmos (por meio de entrevistas com grupo focal) e das observações em campo. Procurei responder à seguinte questão: Como os alunos transfronteiriços constroem suas identidades no contexto escolar de fronteira?

No capítulo seguinte, tenho por intenção tentar compreender as representações que surgem a partir de funcionários da escola e de moradores do seu entorno social sobre os alunos transfronteiriços, ou seja, as representações construídas pelo olhar do Outro, sobre esses sujeitos.

5 MOVIMENTOS TRANSGRESSIVOS E AS COMPLEXAS IDENTIDADES: O OLHAR PARA O OUTRO

Neste capítulo busco responder à seguinte questão: Quais representações a comunidade do entorno escolar constrói sobre os alunos transfronteiriços?

Para responder a essa pergunta utilizarei os métodos de entrevista com grupo focal (professores), entrevistas individuais com funcionários da escola e moradores do bairro, além de análise documental disponível no informativo do bairro para mostrar um pouco do contexto da comunidade partindo do olhar de dentro dela mesma, também a realidade em que vivem e trabalham os sujeitos desta pesquisa, como constroem as representações e identidades de tal contexto e, conseqüentemente, dos alunos transfronteiriços.

Como a intenção deste capítulo é compreender as representações que surgem na escola e em seu entorno relacionadas aos alunos transfronteiriços, continuarei utilizando o mesmo embasamento teórico-metodológico que envolve identidades e representação (SILVA, 2000; HALL, 2006; BERENBLUM, 2003; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 1998)

5.1 O movimento transgressivo da comunidade

Desde a criação do bairro, houve alguns marcos que simbolizam conquistas importantes para os moradores. O Projeto Memória, abordado anteriormente, foi um deles. Nos parágrafos seguintes ressaltarei outro, a criação do Cidade Nova Informa, o qual demonstra quão importante é o movimento de olhar para a comunidade, sobre a perspectiva de dentro, para compreender a realidade em que vivem e trabalham os sujeitos desta pesquisa, assim como eles constroem as representações e as identidades sobre o lugar e também sobre os alunos transfronteiriços.

O informativo *on-line* “Cidade Nova Informa” (mais conhecido como CNI) nasceu com o propósito de discutir soluções para os problemas que existiam no bairro. Aproximadamente vinte e cinco moradores se mobilizaram em reunião no pátio da Capela São Gabriel Arcanjo, no dia 12 de novembro de 2011³⁶. Sua criação foi uma solução encontrada por ser uma possível ferramenta de comunicação, tanto das problemáticas e soluções, quanto para levar conhecimento aos habitantes, além da divulgação de ações, eventos, talentos, enfim, um espaço cuja intenção era fazer com que a comunidade pudesse se

³⁶ Disponível em: <<http://www.cnifoz.com/2013/06/o-que-e-o-cidade-nova-informa-cni.html>>. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

manifestar, ter voz – para poder cobrar as políticas públicas ausentes – e ao mesmo tempo ser ouvida, não só pelos moradores do bairro, mas ir além, atingindo iguaçuenses, paranaenses e brasileiros de modo geral. O *slogan* do informativo resume bem essa ideia: o povo em ação.

Sobre o início do “Cidade Nova Informa”, José Batista de Souza Filho, membro do CNI e morador do bairro conta, no Documentário Panambi³⁷, como surgiu uma das ferramentas de comunicação mais utilizada por um bairro periférico na Cidade de Foz do Iguaçu:

[...] o CNI começou em 2011, pelas dificuldades do bairro [...] Quem morava aqui você ia buscar um emprego, não conseguia buscar um emprego porque era discriminado, né. [...] E nós, vendo essa dificuldade aí a gente buscou se organizar [...] Vamos discutir com um grupo de pessoas, onde a gente montou um informativo do bairro [...] Esse informativo já nasceu pra fazer crítica do sistema [...] onde que o poder não vem até nós, então já que não vem até nós, vamos fazer crítica também. (TRANSCRIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO PANAMBI, 2017).

Analisando a colocação de José, podemos entender a representação (SILVA, 2000; HALL, 2006) existente sobre os moradores do bairro e, conseqüentemente, dos alunos que estudam na escola. José relata a discriminação sofrida por ser morador do bairro e a ação tomada diante disso: fazer crítica ao sistema. Berenblum (2003) aponta para o fato de o processo de globalização causar duas possíveis conseqüências: ocasionar e aprofundar desigualdades ou favorecer a integração internacional e a formação de movimentos de questionamento e crítica. A autora nos lembra ainda que o novo mapa cultural é caracterizado tanto pelo agravamento e aprofundamento da exclusão e marginalidade quanto pelo ato de surgir novos movimentos sociais de afirmação de identidades culturais. E como tal representação engloba a todos que vivem no local, o sistema educacional também tem compromisso de assumir responsabilidades a serem postas em ação, colocando-se em consonância com o que afirma Berenblum (2003, p. 109), ou seja, que “o projeto *educacional emancipatório* deve colocar a natureza do conflito cultural (Santos, Op. cit.) e garantir um espaço para que possam se manifestar as diferentes vozes dos diversos grupos sociais”.

Desde o seu nascimento, o CNI tinha o desígnio de não ser apenas algo presente no papel. Seus membros almejavam realizar ações tangíveis para que as idealizações fossem sólidas e eficazes. E de um modo sólido e eficaz, no mês de junho de 2012, em uma comemoração que durou três dias e contou com apresentações culturais, além de outras atrações, o informativo foi lançado³⁸. Quatro meses depois, no dia 23 de setembro de 2012 ocorreu outro evento, também organizado pelos membros do CNI, o qual marcou a

³⁷ Disponível em: <<http://www.cnifoz.com/2017/11/documentario-panambi-coord-cristiane.html>>. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

³⁸ Disponível em: <<http://www.cnifoz.com/2012/08/tres-dia-de-apresentacoes-danca-musicas.html>>. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

inauguração da Biblioteca Comunitária do Bairro Cidade Nova³⁹ com a presença de moradores, representantes de instituições e do cantor GOG que nesta oportunidade lançou o livro intitulado “A Rima Denuncia”. O espaço físico da biblioteca foi concedido em modo de comodato – de 2012 à 2022 – e é constituído de doações vindas de dentro e de fora da comunidade.

Esses dois marcos e outras tantas ações que podem ser conferidas no *site* do informativo⁴⁰ vêm ao encontro dos princípios e objetivos do CNI:

- * Desenvolver ações de promoção de cidadania, e controle social contemplando a população em geral e segmentadas de risco acrescido e vulnerabilidade;
- * Utilizar a informação como meio de educação e promoção prevenção através da elaboração de materiais educativo e institucional;
- * Promover ações de intervenção comportamental, por meio de projetos e ou ações estratégicas, objetivando a indução à mudança de comportamento e práticas na resolutividade e efetividade de qualidade de vida do cidadão;
- * Estabelecer, manter e fortalecer parcerias com instituições governamentais e não governamentais, buscando resolutividade nas ações propostas e afins;
- * Promover ações de fortalecimento da instituição visando a sustentabilidade técnica e financeira de suas ações;
- * Defender os interesses coletivos ou individuais das pessoas para que tenham amplos Direitos Humanos;
- * Colaborar com os demais organismos, governamentais ou não, engajados na luta em defesa dos direitos e garantias fundamentais que possibilitem a redução das desigualdades sociais, preconceito e discriminação. (CIDADE NOVA INFORMA, 2013, sem página)

Todas as intervenções que vêm sendo realizadas na comunidade resultam em mudanças e tornam visível a importância da educação para o desenvolvimento das comunidades que sofrem com a invisibilidade do poder público, o qual insiste em não atender às necessidades do bairro, tais como: o término da nova unidade de saúde, a qual está sendo construída há três anos e até o momento não foi concluída; mais médicos disponíveis para o atendimento no posto de saúde – cujo atendimento é compartilhado com os bairros adjacentes; o retorno da farmácia popular que foi fechada – a população precisa se dirigir à Vila C ou ao centro da cidade para ter acesso a remédios; a melhoria no transporte público – a solicitação é que haja mais veículos disponíveis para que o tempo de espera diminua; a manutenção dos pontos de ônibus, lombadas e sinalizações nas ruas; a implantação da rede de esgoto; a manutenção do asfalto; a ampliação e/ou criação de novos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e escolas que comportem a quantidade de estudantes da região – hoje muitos estudantes precisam estudar em escolas de outros bairros pela falta de vagas nas instituições existentes no local – e muitas outras solicitações que não vêm sendo atendidas desde que o bairro foi criado. Sobre isso, Maria Elza Mendes, membro do CNI, afirma:

³⁹ A Biblioteca Comunitária do Cidade Nova está localizada na Rua Elói Armando Nedel, nº 1332, Cidade Nova II – ao lado da Igreja São Gabriel Arcanjo.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.cnifoz.com/>>. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

Então, é duro, é ruim. Mas nós, com essa biblioteca, pensamos, não em transformar o mundo, mas se eu conseguir mudar a cabeça de 5, 10 ou de 1 adolescente, um jovem, um adulto, eu já vou estar muito satisfeita. E a prova disso é que algumas crianças e adolescentes, que frequentam isso aqui, já passaram por todas as instituições dessa cidade, mas aqui na biblioteca comunitária do Cidade Nova, se ele chegar e não tiver uma cadeira vazia, ele pega um livro, deita no chão e vai ler. Para mim é o que mais importa nesse momento. Porque eu olho para ele e falo assim “cara, você é o meu espelho, porque você consegue crescer, você consegue sair disso”. Em um bate-papo com poetas e escritores eles poderem questionar o cara: “como é que você conseguiu chegar até aqui? É muito difícil fazer poesia? Quais são as dificuldades que você encontra quando está com a mochila nas costas, batendo de porta em porta para fazer o seu trabalho?”. Com isso ele vai se conscientizar de que o mundo não é só Foz do Iguaçu. O que eu sinto, não sou de Foz, estou aqui há 20 anos, o que eu sinto é que o morador daqui não tem oportunidades. (CIDADE NOVA INFORMA, 2014, sem página)

As atividades desenvolvidas por meio dos projetos em parceria com os moradores e universidades vêm ganhando visibilidade das mídias locais nos últimos anos, sendo alvo de reportagens, entrevistas e também de estudos acadêmicos. É possível perceber que antes do Projeto Memória e da criação do CNI o discurso retratado pela mídia em relação ao bairro era outro. O que a mídia evidenciava era a violência, a ilegalidade e outros assuntos de teor negativo, resultando em marginalização, discriminação, preconceito, enfim, em práticas que ao contrário do que ocorre hoje, minorizavam as pessoas que viviam no local. Conforme afirma a professora Maria Nelda Matias Bassi, colaboradora do Projeto Memória, em reportagem à Rede Paranaense de Comunicação⁴¹: “a gente sabe que a mídia lá fora valoriza muito mais aquilo que aparece de ruim, então a gente quer mostrar o que tem de bom porque tem muita coisa boa, tem muita gente boa no bairro Cidade Nova, não é só violência” (REDE PARANAENSE DE COMUNICAÇÃO, 2016, sem página). Sobre o preconceito e a estigmatização sofrida pelos habitantes e trabalhadores do local, Maria Elza Mendes afirma:

[...] nós sofremos aqui, agora já é bem menos, mas durante um período, você não podia sair daqui para procurar um emprego. Tinha vaga, já estava quase 90% acertado que era sua, mas se falasse que morava no Cidade Nova pronto, a resposta era “ah, não tem vaga, vamos ver, depois nós te ligamos”. E o pessoal do Cidade Nova ficava na marginalidade mesmo, é a margem da margem. [...] mas mudou muito. Porque, por mais que as políticas públicas não cheguem, a comunidade está fazendo por si. Não estou falando só da Biblioteca Comunitária, estou falando da rede de comércio que aumentou, estou falando da qualidade de vida. (CIDADE NOVA INFORMA, 2014, sem página)

Bom exemplo sobre a comunidade estar fazendo por si, são os eventos culturais que envolvem várias apresentações artísticas de diferentes gêneros e estilos, como os saraus e as festas organizadas pelo CNI, as feiras (Feira Aty Guasu⁴², Feira Cultural⁴³), os lançamentos

⁴¹Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/paranativ-1edicao/videos/t/edicoes/v/no-colegio-ipe-roxo-estudantes-fizeram-trabalho-de-valorizacao-da-historia-do-bairro/4924279/>>. Acesso em: 25 de out. de 2017.

⁴²A palavra *Aty Guasu* pertence à língua guarani e significa “encontro”. Este evento contou com várias apresentações culturais de artistas que fazem parte da região trinacional também houve a exposição e venda de artesanatos, feira gastronômica e de agricultura familiar.
Disponível em: <<http://www.cnifoz.com/2014/10/feira-aty-guasu-cultural-no-cidade-nova.html>>. Acesso em: 25 de out. de 2017.

⁴³A Feira Cultural objetiva expor o trabalho dos moradores, sejam eles artesanais, agrícolas, entre outros.

de livros, os mutirões, a participação em movimentos, protestos, marchas, conferências entre muitas outras ações que ocorrem a cada ano e que ressaltam as qualidades, lutas e interculturalidade⁴⁴ que brotam do chão da periferia. Em um protesto que fez parte do movimento nacional, cujo nome é “Grito dos Excluídos”⁴⁵, realizado em frente à biblioteca comunitária do Cidade Nova, algumas reivindicações foram feitas, tais como melhorias na saúde e educação, investimentos em políticas públicas de inclusão social – especialmente para jovens. Nesta ocasião, Maria Elza Mendes comentou sobre a falta de estrutura da região:

[...] hoje são cerca de 10 mil pessoas morando aqui. Existe a previsão de que outras 1,5 mil famílias sejam transferidas para cá nos próximos meses. O governo oferece moradia, mas se esquece de outras necessidades. Precisamos que o esgoto seja instalado, de vagas nas creches e nas escolas e de médicos no posto de saúde todos os dias. (CIDADE NOVA INFORMA, 2013, sem página)

Essa falta de estruturação relatada por Maria Elza Mendes, nos remete a Freire (2011, p. 79) quando nos relata que ouviu de um jovem operário em um debate sobre a vida na favela que já havia ido o tempo em que ele (o jovem) tinha vergonha de ser favelado. Conforme suas palavras, “‘Agora’, dizia, ‘me orgulho de nós todos, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, de nossa organização’”. Este comentário reflete em muitas realidades brasileiras, inclusive nesta aqui focalizada, pois muitos grupos minoritários têm se mobilizado na direção de ações estratégicas que colocam as identidades em xeque e despertam o respeito à diferença, como afirma o jovem operário, na narrativa realizada por Freire (2011, p. 79): “não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado, mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela”.

Para Woodward (2000), uma das principais colaborações da política de identidade tem sido a de edificar uma política da diferença, a qual revoluciona a estabilidade das categorias biológicas e a constituição de oposições binárias. Em relação aos novos movimentos sociais, a autora afirma que eles historicizaram a experiência, dando ênfase às diferenças entre grupos marginalizados como modo alternativo à “universalidade” da opressão. Woodward (2000, p. 50) declara que a diferença pode ser construída de duas formas: negativamente “por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros”, e, em contrapartida, “ela pode ser celebrada como fonte de diversidade,

⁴⁴ Walsh descreve a interculturalidade como “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001, apud CANDAU, 2008, p. 52).

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.cnifoz.com/2013/09/grito-dos-excluidos-exige-politicas-de.html>>. Acesso em: 25 de out. de 2017.

heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora”. Em entrevista à revista 100 Fronteiras⁴⁶, Maria Elza Mendes explica como o CNI age em relação à diferença:

[...] na instituição não temos nenhum tipo de preconceito, é proibido aqui dentro qualquer tipo de preconceito. Nós temos que respeitar cada indivíduo como ele é, posso não concordar com a opinião de alguém, alguém pode não concordar com a minha, mas preciso respeitar. É preciso ficar muito claro que temos grandes talentos em nosso bairro. (CIDADE NOVA INFORMA, 2014, sem página)

Essa afirmação ressalta uma característica descrita por moradores e visitantes, os quais declaram que as pessoas que vivem no bairro são muito receptivas e acolhedoras, o que faz com que os visitantes, aqueles vindos de fora, se sintam bem, em casa. Essa é uma das tantas qualidades descritas pelos moradores do lugar. Outra qualidade citada é a força e a resistência que os cidadãos têm, pois estão sempre lutando por melhorias, além da busca por melhores condições e mais qualidade de vida através dos estudos.

Na próxima seção, veremos como os moradores se representam, representam o bairro e também como representam os moradores/alunos transfronteiriços. Além disso, também veremos como os professores compreendem os alunos transfronteiriços.

5.2 O movimento de perceber o entorno e olhar para o outro

A escola e a comunidade enfrentam muitas lutas em comum, mas a que mais preocupa, por conta das consequências causadas, é a questão das drogas, tema citado por mais de uma pessoa entrevistada. Ou seja, não é um problema fácil de ser solucionado e não demanda somente a ação comunitária, pois não se constitui em fato isolado, estando disseminado em todos os espaços sociais. É, então, um problema social e necessita de ações de políticas públicas, pois afeta, de alguma forma, todos os moradores da comunidade. Pensando bem, atualmente, é um problema que não tem fronteiras, pois está em diferentes lugares, independente de classe econômica, sexo, idade ou nacionalidade.

A moradora Paola, que trabalha um período no Colégio Ipê Roxo, percebe esse problema social dentro e fora da escola por conta das consequências que o problema traz. Segundo a sua visão, o problema das drogas dentro da escola resulta na evasão e na reprovação. Em relação à comunidade, a moradora percebe que afeta a vida familiar, a saúde física e psicológica. Ela acredita que se o problema não existisse no bairro, ele seria distinto. Como justificativa do problema, ela chama a atenção para a falta de políticas públicas no bairro como precariedade da saúde pública, falta de áreas de lazer no bairro, falta de cuidado

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.cnifoz.com/2014/03/papo-serio-com-maria-elza-mendes.html>>. Acesso em: 15 de nov. de 2017.

em áreas públicas ao redor da escola, falta de investimento, ausência de praças, de campo para a prática de esportes para as crianças, falta de quadra poliesportiva, fora o fato do bairro estar em um lugar de alta tensão, pois localiza-se em uma região onde passam as linhas de transmissão de energia as quais são distribuídas para Furnas (empresa que recebe o escoamento da energia produzida pela Itaipu e distribui para o sistema interligado brasileiro).

Quadro 16 – Excerto 08: entrevista realizada com Paola, funcionária do Colégio Ipê Roxo e moradora do bairro desde 2002 - 12/01/2018

Tatiane: Então, é você poderia relatar os pontos negativos que você observa aqui no bairro e na escola como moradora e também como funcionária da escola?

Paola: Então, o ponto negativo que eu vejo na escola em si que retrata, assim, a dificuldade não só da, da comunidade da Cidade Nova, mas eu acho que em qualquer lugar do Brasil ou do mundo é a drogadição, a drogadição ela traz sérios problemas pra dentro da escola, né?! É o tráfico de drogas, né?! E é o abandono dos alunos pra é, as aulas esse abandono aí causando a evasão, a reprovação. Eu acho que o nosso maior problema na escola é realmente a drogadição, se tirasse esse problema eu acho que o resto seria ameno, né?! E o ponto negativo do bairro pra mim também é a drogadição, né?! A drogadição ela vai afetar a vida, a vida familiar, a vida psicológica, ela vai afetar a saúde, ela vai afetar a educação, então a drogadição ela acaba influenciando todos os fatores da comunidade, mas isso em si, quer dizer se tirasse as drogas o bairro seria outro, então o grande problema é a drogadição, e eu vejo aí que as estruturas familiares, elas ficam cada vez mais fragilizadas, né?! E aí a gente vê que não tem uma saúde adequada pra os tipos de problema, especialista que vai atender as pessoas naquilo que elas necessitam é não tem uma área de lazer num bairro para que as pessoas frequentem, que as pessoas possam, né?! Ter a sua vida social mais equilibrada, isso não existe no bairro. Então têm as questões políticas também que deixa a desejar. Veja que a escola até hoje né?! Já dezoito anos, dezoito anos que tem escola Ipê Roxo aí e a gente ainda não tem um calçamento, né?! poliédrico na frente da escola, então a gente vê que é muito matagal, então a gente vê assim que têm essas falhas aí, esses buracos, mas em si a comunidade poderia ser outra se tivesse aí investimentos e não tivesse a drogadição.

Então eu acho que, por exemplo, no Cidade Nova, não tem uma praça, né?! Não tem um campo pras crianças jogar uma bola, não tem uma quadra. Aí o lugar que eles vêm, pra dentro da escola, aí você pergunta: mas pra que você veio pra escola hoje? Ah eu vim pra escola porque eu não queria ficar em casa, eu ia ficar em casa fazer o quê? Aí quer dizer, vem pra escola porque não tem outro lugar pra ir no bairro, né?! E aí acaba sendo, a escola sendo o centro de todos os afazeres do bairro e aí você o quanto que acarreta a indisciplina dos alunos, porque os alunos saem da escola que é o único lugar, vai pra casa, chega em casa tá tenso o ambiente, os pais estão drogados, estão alcoolizados, aí aquela confusão toda e o aluno não tem lugar pra ele relaxar, pra ele ter um prazer na vida, então acaba não tendo, então é só stress e sem contar ainda que a gente mora ainda numa região de alta tensão, né?! Por causa dessas redes elétricas que correm aqui que foi colocada a comunidade diz que agente corre risco de ter até câncer, né?! Às vezes, muitos problemas que a gente tem de saúde, às vezes saúde mental é por causa dessas torres de energia que tem aqui... Ainda tem esse problema ainda, né?!

Na entrevista, conforme afirma Paola, a escola abarca as necessidades da comunidade em amplo sentido. Freire (2011, p. 62) adverte que não é possível a escola, quando realmente engajada na formação de educandos e educadores, abstrair-se das condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, das famílias e de seus vizinhos. O autor reitera que o respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade só é possível, se são levadas em consideração as condições em que os alunos vêm existindo, se é reconhecida a importância dos “conhecimentos de experiências” com que chegam à escola. Segundo Freire (2011, p. 96) “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

O uso dos narcóticos é visível em muitos lugares do bairro e independe de horário, até mesmo a escola enfrenta problemas com o uso e venda de entorpecentes. A inquietude dos moradores da comunidade é evidenciada nos comentários das mães dos alunos transfronteiriços. Quando questionadas sobre o bairro, relataram pontos positivos e negativos. Positivo pelas amizades feitas e pelas pessoas boas e negativo por conta dos atos ilícitos:

Quadro 17 – Excerto 09: entrevistas realizadas com Bia e Olga, mães de alunos transfronteiriço – 11/01/2018

Tatiane: O que vocês acham do bairro onde moram? Podem ressaltar pontos negativos e positivos?

Bia: Acho muito bom, rapidamente a gente fizemos amigos, mas o que a gente vê muito por aqui são jovens nas ruas fumando essas coisas.

Olga: No meu ponto de ver o bairro é um bairro muito bom, tem as pessoas boas tem as que não são tão boas, né?! Que se envolvem com muitas coisas e outras que não, mas sobre morar aqui no bairro pra nós está sendo muito legal porque nós não temos problema com ninguém, nunca tivemos em lugar nenhum e não temos problema com ninguém, pra nós são, os que conhecemos são todas boas pessoas.

Por ser um tema (tráfico e uso de drogas) que rompe os muros da escola, os funcionários realizam ações em parcerias com outras instituições para que haja conscientização/discussão relacionadas às problemáticas da atualidade. Além da abordagem sobre substâncias alucinógenas e entorpecentes, também são levantadas questões sobre saúde, sociedade, cultura, etc. Conforme podemos verificar no relato feito pelo ex-aluno, morador do bairro há 19 anos e atual funcionário da escola. Quando indagado sobre os pontos positivos e negativos da escola e do bairro, Paulo contesta:

Quadro 18 – Excerto 10: entrevista realizada com Paulo, morador, ex-aluno e funcionário da escola – 11/01/2018

Sobre a escola, a realização de projetos com intervenção com relação ao uso de drogas, parceria com o posto de saúde do bairro para palestras sobre saúde coletiva. Parceria com a escola municipal do bairro para troca de informações pedagógicas e didáticas. A comunidade é bem ativa com relação às reivindicações de seus direitos, visto que a comunidade não tem muitas áreas de lazer, segurança, mas ela está bem próximo de duas universidades públicas, uma estadual e outra federal.

A falta de áreas de lazer também foi um tema citado por mais de um sujeito da pesquisa, fica implícito em tais comentários a ideia de que, se houvesse mais áreas de lazer, poderia haver diminuição de práticas contraventoras, mas conforme relatado pelos moradores como a comunidade não tem praticamente nenhuma área onde possam praticar esportes, se reunir para encontros, etc., as crianças, adolescentes e jovens usam as quadras poliesportivas das duas escolas do bairro – Escola Municipal Ensino Infantil Fundamental Jorge Amado (EMEIEF) e Colégio Estadual Ipê Roxo –, porém somente a quadra do Colégio Ipê é coberta, isso faz com que a procura pela quadra seja maior. Em acordo com a direção, os alunos e ex-alunos usam o espaço para a prática de esportes em horários em que a quadra não está sendo utilizada para as aulas de educação-física ou outras atividades didáticas. A quadra também é utilizada para reuniões comunitárias, pois é o maior local coberto com infraestrutura para a realização de eventos.

A escola apoia a comunidade com o que é possível, mas também tem suas batalhas particulares, as quais vêm de longa data. Sempre que possível, a direção busca solucionar as adversidades que se apresentam, contando, em alguns momentos, com a ajuda dos funcionários da escola, dos alunos e da comunidade. Um exemplo foi mostrado em uma reportagem feita pela Rede Paranaense de Comunicação (RPC) no quadro Redação Móvel (temporada colégios), que foi ao ar no dia 31 de março de 2016 no Jornal Paraná TV 1ª edição, ocasião em que foi relato que os aparelhos de ar-condicionado presentes em quatro salas teriam sido comprados por iniciativa da escola, por meio de uma ação que contou com a ajuda da direção, dos professores e dos pais dos alunos que fizeram festas, rifas, arrecadaram dinheiro e compraram quatro dos aparelhos de ar-condicionado. Por meio de iniciativas próprias os envolvidos com educação se mobilizam e buscam recursos quando a escola necessita de alguma coisa. Mas mesmo com toda mobilização ainda faltam soluções, as quais não podem ou não têm como ser resolvidas somente com união de força popular. A direção

relatou algumas questões em entrevista à RPC no ano de 2016⁴⁷, das quais boa parte ainda não havia sido atendida até o final do ano de 2017:

Quadro 19 – Excerto 11: entrevista realizada pela repórter Izabelle Ferrari pela Rede Paranaense de Comunicação para o Jornal Paraná TV 1ª com direção da escola (Maria e Rosângela) – 31/03/2016

Maria: Aqui o que tem de diferente, assim, é muita luta, né... Tudo que a gente consegue é com a união de todos os professores.

Repórter: Mas ainda tem o que conquistar...

Maria: Nós precisamos ampliar o nosso refeitório, nós precisamos de uma sala é de, aonde a gente possa utilizar pra reuniões porque a escola não tem.

Rosângela: Olha que a gente pensa em ampliar salas de aula, você tem que pensar nos outros espaços também, essa sala que nós queremos, estamos pleiteando ela pra atividades multiculturais que a gente pode trazer mais projetos porque nós estamos para implantar um projeto de teatro, mas o tempo que nós vamos ter disponível pra usar uma sala é 40 minutos, então é um tempo muito limitado, essa sala é para o professor de arte utilizar, o professor de português utilizar pra trabalhar literatura e ela também vai se tornar o nosso centro até de reuniões com os pais porque a gente tem o refeitório e ele é pequeno, então não é confortável atender a comunidade num espaço pequeno [...] Porque ampliar a escola, não basta ter mais salas de aula, nós temos que ampliar o refeitório, pensar na quadra de esporte que é um espaço também, é uma sala de aula do professor de educação física, tudo isso a gente tem que pensar.

Quanto melhor for a estrutura da escola, melhor ela poderá atender e apoiar os alunos e quanto melhor os alunos forem auxiliados, melhor poderão auxiliar a comunidade. Desse modo, a comunidade também terá condições de auxiliar/ajudar a escola. Para que haja uma via de mão dupla – tanto a escola ajudar o bairro, quanto o bairro ajudar a escola – se faz necessário que haja apoio/atendimento por parte das políticas públicas e educacionais. Porém, o que percebo nas políticas públicas é que as comunidades que mais precisam são as que menos recebem apoio. Contudo, os impostos são cobrados do mesmo modo de todos os moradores de diferentes comunidades. O que não se explica é o motivo pelo qual existe distinção em relação ao retorno do valor desses impostos à sociedade, pois é possível perceber que alguns bairros da cidade recebem mais investimentos que outros. Quando indagado sobre os pontos negativos da escola e da comunidade, Paulo responde e justifica dizendo que seria

⁴⁷Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/paranatv-1edicao/videos/t/edicoes/v/no-colegio-ipe-roxo-estudantes-fizeram-trabalho-de-valorizacao-da-historia-do-bairro/4924279/>>. Acesso em: 12 de dez. de 2017.

interessante que a escola tivesse suporte para a realização de projetos e que isso iria ao encontro das necessidades do bairro:

Quadro 20 – Excerto 12: entrevista realizada com Paulo, morador, ex-aluno e funcionário da escola – 11/01/2018

[...] A escola não tem suporte para realizar alguns projetos que vão atingir diretamente a comunidade, visto que ela tem necessidades específicas, como áreas de lazer. O bairro é tachado como um dos piores do município, justamente pelo fato de ter feito um desfavelamento, no fim da década de 90.

Tanto o bairro quanto a escola precisam de manutenção. O trabalho não foi concluído desde o momento em que as casas foram entregues aos moradores ou que a escola foi inaugurada, pelo contrário, é aí que o trabalho deveria iniciar sem jamais parar. A continuidade de assistência deve ser independente do partido político que governa, deve ser um compromisso assumido com o bem estar da população. O abandono e a falta de cuidado por parte do poder público – a falta de políticas educacionais e de políticas públicas – traz consequências para toda a sociedade. Mais do que isso, causa sofrimento à população no momento em que as famílias ficam desestruturadas, que as ruas se tornam inseguras, que as escolas ficam sobrecarregadas e por aí em diante. Tais condições são acentuadas quando medidas públicas depositam cada vez mais famílias em conjuntos de habitações populares, sem prestar a devida assistência ao ambiente e às pessoas. Como afirmou Maria Elza Mendes, o bairro Cidade Nova se tornou “a margem da margem”.

Sobre o assunto que venho discutindo (uso e tráfico de drogas e a falta de assistência e manutenção no bairro e na escola), o soldado Silva, policial militar que atua junto à Patrulha Escolar⁴⁸ desde abril de 2017 e atende à escolas de Foz do Iguaçu e Santa Terezinha de Itaipu, afirma:

Quadro 21 – Excerto 13: entrevista realizada com soldado Silva – 25/01/2018

Tatiane: Eu gostaria de saber se o que você vê em relação a “ilegalidades” no Cidade Nova se diferencia muito do que você vê em outras comunidades.
Silva: Sim. Este bairro é um dos mais “problemáticos” de Foz. Acontecem vários casos que pode ocorrer em qualquer outro bairro, mas ali é mais frequente.

⁴⁸ A Patrulha Escolar é a união da comunidade escolar com a polícia para reduzir a violência e a criminalidade nas escolas e nas suas proximidades. Seu objetivo principal é a PREVENÇÃO e, supletivamente, a repressão aos crimes e atos infracionais. Ela assessora a comunidade escolar a encontrar os caminhos da segurança através de trabalhos de reflexão, palestras e organização para a ação. O policiamento nas escolas passa a contar com policiais militares especialmente capacitados que, conhecendo a realidade da comunidade escolar, buscam medidas que minimizem a ação de criminosos nas escolas e proximidades. Disponível em: <<http://www.seguranca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

Tatiane: Você poderia exemplificar? E também me dizer porque acredita que isso ocorre neste local?

Silva: A equipe da patrulha escolar está presente diariamente na região do Cidade Nova. A grande maioria das vezes é por causa de ocorrência causada por alunos, ou até mesmo por indivíduos que não são estudantes. O que ocorre muito é o uso de entorpecentes e desacato aos professores. Acredito que é um bairro onde não houve investimento na educação e segurança. Pelo que sei (por eu não ser de Foz) é um local destinado às pessoas que estavam em invasões. Então a prefeitura/estado deu um suporte de moradia, mas não resolveu o problema, que seria o atendimento à essa comunidade.

Em relação à assistência prestada à escola e ao bairro por meio da Patrulha Escolar, Silva afirma que as ocorrências atendidas são as que sucedem em outros lugares, mas ali elas ocorrem com mais frequência. O que mais ocorre, segundo ele, é o uso de entorpecentes e desacato aos professores. A representação (HALL, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000) que ele constrói está relacionada ao fato de não haver investimento na educação, na segurança do local, enfim, o atendimento à comunidade, medidas necessárias, na visão dele, já que o bairro é composto por pessoas que viviam em invasões. Tal discurso também é reproduzido por outros habitantes da cidade, o que pode estar relacionado à visão de diferenças, logo, de identidades e representações que surgem de relações assimétricas, neste caso entre ser ou não ser morador do bairro Cidade Nova.

Silva (2000) ressalta que a identidade e a diferença resultam de um processo que é produzido simbólica e discursivamente. O processo de transferência e diferenciação linguísticas por meio do qual a identidade e a diferença são produzidas não é simétrico. Ambas são relações sociais. O que significa dizer que a definição de identidade e diferença, por meio discursivo e linguístico, sujeita-se a vetores de força e a relações de poder. Elas não são somente definidas; são impostas. Não convivem uniformemente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; são disputadas.

Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

De acordo com Silva (2000) é possível dizer que onde há diferenciação – identidade e diferença – pois aí também se apresenta o poder. A identidade e a diferença são produzidas pelo processo de diferenciação. No entanto, existem outros processos que traduzem ou mantêm estreita relação com a diferenciação. São outras marcas da presença do poder, tais

como: “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós’ e ‘eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’)” (SILVA, 2000, p. 81).

Ao inserir novas famílias no entorno do bairro, a assistência às necessidades básicas deve acompanhar e se adaptar às novas realidades. Os três pilares sociais – saúde, segurança e educação – devem ser assegurados a todos. Com novos bairros surgindo nas imediações do Cidade Nova a escola também teve que buscar se adaptar, como afirma Paulo:

Quadro 22 – Excerto 14: entrevista realizada com Paulo, morador, ex-aluno e funcionário da escola – 11/01/2018

Tatiane: E você notou alguma mudança ao longo desses anos, tanto na escola quanto na comunidade?
Paulo: Sim, a mudança veio com a criação de mais bairros em torno da escola, então consequentemente a escola tem que se adaptar a essas novas realidades que estavam se inserindo na escola, novos pontos de vistas e novas necessidades.

Outro morador do Cidade Nova que colaborou com a pesquisa, concedendo entrevista foi Marcos, ele é membro do CNI, aluno da UNIOESTE e participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID⁴⁹) desenvolvido na escola, ressaltou a importância das parcerias quando indagado sobre os pontos positivos e negativos que via na escola e na comunidade.

Quadro 23 – Excerto 15: entrevista realizada com Marcos – 12/01/2018

Creio que a escola se esforça ao máximo mesmo estando limitada, né?! Por não ter é, condições é, acredito que até financeira de promover, mas tudo que ela pode, tudo que ela, tá no seu alcance ela tenta fazer. Uma das alternativas que eu vejo o Colégio Ipê Roxo são as parcerias, né?! Com as faculdades, as diversas faculdades, né?! Principalmente a UNIOESTE né?! E na comunidade as parcerias, por exemplo em relação à biblioteca do Cidade Nova Informa, são parcerias que ajuda driblar essa dificuldade. Creio que o ponto negativo seja nessa lacuna onde a escola não tem é, condições, né?! É essa barreira criada por não ter um financiamento, por exemplo, de incentivo das empresas é, isso ajuda a não, a falta né?! E o que que a escola tenta fazer ela se sai, ela se sobressai sobre essas dificuldades.

⁴⁹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

Para Marcos, o fato de a escola se esforçar para promover educação de qualidade é um ponto positivo, ele sugere como alternativa a busca por parcerias com as universidades e o CNI para superar as dificuldades. O ponto menos favorável para ele seria a falta de condições, de financiamento da instituição de ensino. A somatória de esforços poderia resultar em oportunizar mais qualidade no ensino-aprendizagem dos alunos e mais ferramentas para enfrentar os novos desafios da educação. Conforme afirma Beremblum (2003), a redefinição das identidades, os novos modos de acesso à informação, unidas aos tradicionais (e aos recentes) mecanismos de excluir e diferenciar social e culturalmente, impõem, novos desafios à educação a aos educadores. Nessa circunstância, a reflexão sobre a questão da diversidade não pode faltar nos estudos que abordem a temática da globalização, dos sistemas educacionais contemporâneos, da práxis docente e do dia-a-dia das salas de aula. A autora defende ser imprescindível a contemplação da tendência para a diversidade e da fragmentação assim como, da globalização e da homogeneidade. Deste modo, nascem novas formas de se pensar a heterogeneidade, se reconhece a legitimidade de “outras vozes” (aspas da autora) e as diferenças parecem se situar no centro da atenção, especialmente das teorizações críticas a respeito da educação.

Em relação á atualização profissional, a educação é uma das áreas que ocupa um lugar de grande responsabilidade quando o assunto é a formação continuada e a reflexão sobre a prática envolvendo todos os profissionais da educação. É imprescindível lembrar também a importância da articulação entre todos os níveis de formação acadêmica, seja em nível de pós-graduação, graduação ou escola em nível fundamental ou médio. Através de um trabalho conjunto que leve em consideração a prática do ensino, da pesquisa e da extensão com o propósito de melhorar o ensino-aprendizagem em todos os níveis. Freire (2011), nos alerta para a necessidade de se possibilitar que a curiosidade ingênua volte sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática e, gradualmente, se torne crítica. Nas palavras do autor, “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p. 40).

A funcionária Rosangela faz uma consideração importante sobre a realização de parcerias e projetos que tenham continuidade e não terminem ao final do ano letivo, que partam da realidade e da necessidade da escola, que “adentrem” no espaço familiar e que promovam mais integração entre universidade e escola.

Quadro 24 – Excerto 16: entrevista realizada com Rosângela – 26/07/2017

Rosângela: Olha, tem alguns projetos que a gente desenvolve em parceria, funciona o PIBID, de matemática com a UNIOESTE. Esse ano começou o Panambi, olha poesia, trabalhar poesia, você quer é uma coisa que não atrai muito os alunos, e é um projeto que tá dando super certo, os alunos têm vindo, têm desenvolvido cada coisa legal, só que assim, eu tenho esse ano, eu não tenho certeza se eu vou ter o ano que vem, você entendeu? É tudo...

Tatiane: E essa continuidade seria importante?

Rosângela: Claro que é! Claro que é, meu Deus você levar um moleque aí que só escuta funk o dia inteiro a fazer poesia de qualidade, olha o salto que é o negócio, né? Molecada que ia ficar na rua aí fumando arguile ou fazendo... Aí ele vem pra escola e participa de projeto, é importantíssimo demais, projeto é muito bom, mas tem que ser projeto que atenda nós também, né?! Não só eles.

Tatiane: Que projeto que atenderia vocês hoje?

Rosângela: Olha, hoje eu precisava de alguma coisa na área da saúde se você quer saber, aqui tá todo mundo, é nossos alunos estão doentes, a família deles estão doentes, principalmente mais do que qualquer coisa eu queria um, eu preciso de um projeto e eu tô buscando ainda, mas não consegui encontrar que eu possa trabalhar... Não o aluno, eu possa trabalhar a família do aluno, porque veja bem... Quanto tempo o aluno fica comigo? Quatro horas do seu dia. Quanto tempo ele fica na casa dele? Vinte horas. Entendeu? Então aqui, eu tô trabalhando pra desconstruir a falta de respeito, ele chega em casa a mãe manda ele pra aquele lugar e só sabe xingar e brigar. Tem quantos alunos que vem aqui, olha, teve aula hoje, ele volta aqui amanhã com a mesma camiseta, com o mesmo shorts, sem ter tomado banho, sabe? Isso é muito sério. Ou aluno que estuda à tarde, chega aqui duas horas da tarde porque acordou atrasado porque ficou a noite inteira no celular jogando ou não sei o que jogando e ninguém viu, sabe? Trabalhar com as famílias. O que que adianta eu tentar desconstruir a falta de respeito, mas o pai não respeita o filho, o filho não respeita o pai? Dá na mesma. Então é muito, é muito complicado. Isso é uma coisa que a gente precisava trabalhar, um projeto pra trabalhar com a família. E ó e tem mais heim, eu gostaria que os professores da universidade, principalmente na área de docência, que eles viessem ver o que é trabalhar em sala de aula, talvez eles começassem... Uma coisa que eu senti falta na minha graduação foi partes práticas quando eu vim pra escola, por isso que eu falo que ter trabalhado assim, trabalhei com administrativo, trabalhei com o financeiro, trabalhei com vendas, trabalhei com importação, trabalhei com N coisas, isso aí foi bom pra mim por isso. Eu gostaria que os professores viessem pra eles verem o que é o chão.

Rosângela, em suas representações, relata as relações familiares de alguns alunos que fazem com que a escola busque ajuda, pois elas envolvem a falta de respeito que, segundo Rosângela, deriva do tratamento recebido por parte dos pais ou responsáveis, da falta de cuidado e atenção em relação às práticas cotidianas como higiene pessoal e estabelecimento de horários.

Bourdieu (1996), afirma que a família, em sendo tão somente uma palavra, é também uma palavra de ordem, mais que isso, uma categoria, um princípio comunitário de construção da realidade coletiva. O autor explica que “pode-se dizer, sem contradição, que as realidades sociais são ficções sociais sem outro fundamento que a construção social e que, ao mesmo tempo, existem realmente, coletivamente reconhecidas” (BOURDIEU, 1996, p. 126). O autor

esclarece ainda que nos usos de conceitos classificatórios, como o de família, nós fazemos uma descrição e uma prescrição ao mesmo tempo, porém (família) não aparece como tal porque é (quase) aceita de modo universal, e reconhecida como dada: nós admitimos implicitamente que a realidade à qual aplicamos o nome família, e que posicionamos na categoria de *famílias de verdade*, diz respeito a uma construção naturalizada. De acordo com Bourdieu (1996, p. 127), “a família é um princípio de construção da realidade social”, justamente por isso,

[...] a família como categoria social objetiva (estrutura estruturante) é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada), categoria mental que é a base de milhares de representações e de ações (casamentos, por exemplo) que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva. Esse é o círculo de reprodução da ordem social o acordo quase perfeito que se estabelece então entre as categorias subjetivas e as categorias objetivas funda uma experiência do mundo como evidente, *taken for granted*. Nada parece mais natural do que a família: essa construção social arbitrária parece situar-se no polo do natural e do universal. (BOURDIEU, 1996, p. 128)

O autor nos aclara ainda que, se a família mostra-se como a mais naturalizada das esferas sociais, e se, por isso, está destinada a prover o modelo dos *corpos sociais*, é em razão de a categoria do familiar funcionar como esquema classificatório e princípio de construção do mundo social e da família enquanto corpo social próprio, adquirido no âmago de uma família enquanto ficção social realizada. Logo, a família assume um papel decisivo na manutenção da ordem social e na reprodução biológica e social, melhor dizendo, “na reprodução da estrutura do espaço social e das realidades sociais” (BOURDIEU, 1996, p. 131).

De acordo com as representações expressas por Rosangela, a escola recebe muitos alunos com desestruturas familiar, e isso interfere diretamente no desempenho desses alunos no âmbito estudantil, a instituição família e a instituição escola são muito importantes no processo de construção identitária dos alunos e deve haver um trabalho conjunto entre essas instituições, porém, conforme relata Rosangela, existem “falhas” em relação à instituição familiar que derivam de falta de políticas públicas. Quanto à instituição escolar, a reflexividade deve ser constante, pois a dinâmica do processo educacional exige tal atitude.

Freire (2011, p. 95) nos chama atenção para o fato de o espaço pedagógico ser um texto para ser incessantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Assim, quanto mais solidariedade existir entre o professor e o aluno na convivência deste espaço, mais possibilidades de aprendizagem democrática serão abertas na escola pois, segundo o autor, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2011, p. 96).

Diante das problemáticas anteriormente levantadas, acredito que não seria possível tratar tão somente do tema proposto no início desta pesquisa – as identidades e representações dos alunos transfronteiriços – sem tocar no conjunto de questões que permeiam a realidade social da escola e da comunidade, como o uso de drogas, a falta de políticas públicas e educacionais, entre outros.

As políticas públicas e educacionais causam consequências nos lugares onde são aplicadas, mas a ausência delas também gera efeitos. Durante as observações alguns alunos se tratavam de um modo agressivo, em determinados casos essa agressividade também era transferida aos funcionários (agentes, professores, pedagogos e direção) e até mesmo aos pais. Qualquer mínima informação ou detecção de alguma característica poderia se tornar uma fagulha para a prática de falta de respeito, piadas e até mesmo *bullying*. Porém, essas representações (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000; BERENBLUM, 2003) negativas construídas pelo meu olhar, podem ter sido pontuais, ou seja, ocorreram durante meu processo de observação, podendo ocorrer, ou não, em outros momentos. No entanto, no tempo em que estive realizando as observações, não observei atitudes violentas partindo dos alunos transfronteiriços, mas sim eles sendo alvo de estigmatizações, por serem identificados como “estrangeiros” – seja porque eles mesmos falavam ao serem questionados pelos colegas ou professores, por conta do sotaque ou até mesmo por alguma característica física. Essa constatação é importante porque pode levar um aluno a querer mudar sua fala, seus traços ou até mesmo a omitir assuntos pessoais, ou seja, interfere nas questões identitárias.

Woodward (2000), nos explica que as identidades são produzidas por meio da marcação da diferença. O estabelecimento da diferença acontece por meio de sistemas simbólicos de representação e, também, por meio de formas de exclusão social, como já mencionado. A identidade depende da diferença, não é o oposto dela. Nas relações sociais, as formas de diferença (simbólica e social) são estabelecidas (em parte) através de sistemas classificatórios, os quais aplicam um princípio de diferença a populações, de tal forma tornando essas populações capazes de serem divididas, assim como suas características.

Quando questionada sobre a importância da escola na vida dos filhos e como um deles se adaptou à nova escola quando chegaram ao Brasil, a mãe do aluno Thiago explicou que teve que ir até o colégio por conta do *bullying* que o filho sofria. Mas, observando o comportamento dele em sala de aula no ano de 2017, ele se demonstrou seguro em diversos momentos, fazia brincadeiras com os colegas em sala e no grupo focal foi um dos alunos mais participativos. Em algumas aulas ele fez com que professores interrompessem a explicação pelo excesso de conversa em ocasiões impróprias, inclusive, no segundo semestre do ano uma

das professoras comentou que em conversa com a mãe de Thiago ela afirmou que se fosse necessário a professora podia puxar as orelhas dele, caso ele bagunçasse muito.

Quadro 25 – Excerto 17: entrevista realizada com Olga, mãe de aluno transfronteiriço - 11/01/2018

Tatiane: Qual a importância da escola na vidas dos filhos? Como eles se adaptaram à nova escola quando chegaram no Brasil?

Olga: Bueno, na escola o Thiago, os primeiros dias que ele ia na escola, ele não gostava porque ele não sabia falar muito bem português, não sabia escrever bem em português, não sabia se comunicar direito com as pi lazada da escola e com as professora e todos, e daí as pi lazada e daí os alunos começaram a chamar ele de mandioqueiro do Paraguai e implicar com ele porque ele tinha um dente quebrado na frente, que falta um dente, daí começaram a incomodar ele, né?! fazer bullying dele, daí ele não queria ir na escola, mas eu continuei insistindo, insistindo daí um dia fui lá e falei com a diretora e daí se acalmaram. Um dia brigaram lá com os alunos, a professora me chamou lá também e daí eu aconselhei bem ele que tinha que se dá, se adaptar bem, não era pra fazer conta com que os outros falavam que nós precisava morar aqui que no Paraguai nós não tinha nada, nós tinha que ficar aqui, daí ele foi se adaptando daí agora ele já se dá com todo mundo e daí pararam, pelo menos eu acho né, porque ele não ele nunca mais reclamou e tá tudo tranquilo.

No grupo focal e também em entrevista individual Thiago sempre fez questão de ressaltar que os dois países que viveu têm qualidades e dificuldades sem desmerecer nenhum deles. Em entrevista individual, em relação aos países vizinhos Brasil/Paraguai, Thiago afirmou: “O Brasil não dá de 10 a 0 neles, falando a verdade eles (os paraguaios) são iguais”. A declaração de Thiago faz muito sentido quando lemos o relato da mãe dele, pois se ele afirma que são todos iguais é porque em algum momento ele foi tratado de modo diferente por ser paraguaio/brasiguai. As afirmações feitas em relação aos moradores dos países vizinhos muitas vezes se repetem, o discurso raramente muda, em relação a isso Silva (2000) explica que, geralmente, ao se pronunciar algo sobre determinadas características identitárias de algum grupo cultural, as pessoas acreditam estar simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. Porém se esquecem que aquilo que é dito faz parte de uma trama mais extensa de atos linguísticos que pode contribuir para definir ou reforçar a identidade á qual, supostamente, estamos apenas descrevendo.

Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como “negrão” para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade “negra”. Esse exemplo serve também para ressaltar outro elemento importante do aspecto performativo da produção da identidade (SILVA, 2000, p. 94)

Silva (2000, p. 95), citando Judith Butler (1999), nos esclarece que a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos, os quais reforçam as identidades existentes, pode também significar ser possível a interrupção das identidades predominantes. A repetição pode ser descontinuada, pode ser questionada e contestada. É nessa descontinuidade que se estabelecem relações com as possibilidades de abertura de identidades, as quais não representam somente a reprodução das relações de poder existentes, mas de relações de poder que podem ser alteradas. Ao se posicionar diante de situações e questionamentos Thiago estabelece a descontinuidade de repetições e a abertura de identidades, assim como Juliana e Karine fizeram ao se afirmarem como brasiguaias e contestarem as estigmatizações repetidas.

Qualquer modo de estigmatização é inaceitável, no âmbito escolar não são somente os alunos transfronteiriços que são alvos desse tipo de atitude, mas conforme já foi relatado anteriormente, muitos alunos se tornam mira de brincadeiras de mal gosto por conta de inúmeros motivos. Sobre esse assunto, as instituições de ensino devem agir para que hajam mínimas incidências (ou que elas inexistam) dentro do ambiente educacional. Freire (2011) afirma que qualquer modo de discriminação é contrário à moral e lutar contra ela (a discriminação) é um dever, mesmo que se reconheça a força dos condicionamentos a encarar. A beleza de ser gente está, inclusive, nessa possibilidade e nessa obrigação de brigar. Saber que se deve respeito à autonomia e as identidades do aluno exige dos envolvidos com a educação uma prática que esteja alinhada a tais temas: à autonomia e às identidades.

Quando indagados sobre os alunos transfronteiriços no ambiente escolar brasileiro, os funcionários da escola demonstram algumas representações. Paola, por exemplo, afirmou que os alunos são tímidos inicialmente, mas que aos poucos vão se adaptando ao local. Paulo cita a mistura das línguas, o esforço nos estudos e o acompanhamento dos pais em relação aos estudos dos filhos, fato que também notei com a turma observada, os pais dos alunos transfronteiriços participaram das reuniões e entregas dos boletins, além comparecerem à escola quando solicitados pelas equipe pedagógica.

Quadro 26 – Excerto 18: entrevista realizada com Paola, funcionária do Colégio Ipê Roxo e moradora do bairro desde 2002 – 12/01/2018

Tatiane: A questão um é, então, sobre os alunos transfronteiriços, né... Se há algo que diferencia eles dos demais alunos, os alunos brasileiros, o que você acha?
Paola: Da minha experiência dentro da escola tem muitas diferenças. Primeiro a questão cultural, a questão da cultura diferenciada que eles vêm, assim, principalmente esses alunos eles vêm, assim, de uma região bem do interior a aí eles chegam aqui, cai dentro dessa,

dessa, dessa comunidade e ali eles chegam um pouco retraído, um pouco com medo da situação, inseguros e essa situação faz com que eles fiquem diferentes mesmo, às vezes eles se tornam até intimidados até, né?! Porque sofrem bastante bullying ali na, com, com essa relação ali entre eles, eles sofrem bastante bullying, os alunos. E daí eles ficam um pouco retraídos, mas à medida que eles vão tomando seu espaço e eles vão se adaptando e eles conseguem ultrapassar, mas assim com bastante dificuldade porque tem as questões do, da diferença do sistema educacional do Brasil com o sistema educacional dos países de origem. Então isso também até eles se adaptarem, mas à medida que eles vão se apropriando do conhecimento eles conseguem. Mas essa dificuldade é um, tem um prazo assim pra ser, não é assim de cara que eles já chega e já domina a situação. É diferente, eles têm que se apropriar, conhecer, se adaptar pra poder dominar e a questão assim da, da educação familiar assim é também bem diferenciada desses alunos e a gente viu isso em dois alunos no caso do Gabriel e no caso do Diego, né?! Que eles vieram viver aqui no Brasil, vieram viver com o tio e a avó e assim, a fragilidade com que eles estão expostos ali, né?! É, contribuiu bastante, mas eu vi assim que eles se esforçaram muito, a partir do momento que eles viram que tinham resultado eles foram se empolgando e foram tentando, né?! É, tentando, como que é que fala, vencer essa dificuldade e superar, né?! É uma superação pra esses meninos, eu vejo, assim, que é bem difícil, assim, pra eles chegarem e tentar acompanhar os alunos que estão aqui dentro do processo de ensino-aprendizagem é dentro da questão da, relacionada cultural, o sociocultural, tudo isso é uma dificuldade pra eles...

Tatiane: Então, você percebe outras línguas presentes na escola além da língua portuguesa? E se sim, né?! Por que que você acha que isso ocorre? Também se quiser relatar a maneira como ela ocorre, como você percebe...

Paola: Então, eu percebo, assim, que os alunos que chegam de outros países, eles, eles têm um pouco de dificuldade na língua portuguesa, bastante dificuldade, né?! Nas atividades é de aprendizagem, mas, assim, na língua inglesa e na língua, na língua, no espanhol eles dominam, mas assim só dentro da sala de aula. Porque no interagir, na relação dele com os colegas eles não procuram falar o espanhol ou outra língua, eles procuram falar o português, então eles assim, eles querem mostrar mesmo que sabe falar o português, isso até em questão do sotaque também, eles evitam muito o sotaque, não carregar muito o sotaque então acho que eles se esforçam muito pra falar o português com os colegas.

Em relação aos alunos transfronteiriços, Paola vai construindo representações identitárias (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000; BERENBLUM, 2003) que os identificam com *diferenças culturais* que os tornam *retraídos, com medo, inseguros, intimidados, sofrem bastante bullying*. Mas, essa introdução é seguida de representações identitárias assertivas, pois, a partir do momento em que vão se apropriando do espaço, vão ressignificando suas identidades, ou seja, *eles se esforçaram muito, eles viram que tinham resultado eles foram se empolgando e foram tentando, é uma superação pra esses meninos*. Dessa forma, Paola pontua muitas diferenças entre eles e os demais alunos. Ela pontua a questão cultural/comportamental, uma vez que muitos vêm do interior e chegam no ambiente escolar *retraídos, com medo da situação, inseguros*. De acordo com a funcionária da escola, a situação de chegar em um lugar novo faz com que os alunos ajam de modo diferente, até mesmo intimidados, por conta do bullying que sofrem. Ela também pontua que os alunos chegam

com dificuldades por conta da diferença existente no sistema educacional, mas ao longo do tempo eles se adaptam. Outra questão levantada é em relação à educação familiar que, em alguns casos, é diferenciada pela fragilidade. A superação percebida nos alunos transfronteiriços também é pontuada. Paola explica que, inicialmente, não é fácil para eles acompanhar o ritmo das escolas brasileiras, mas com o esforço e dedicação os alunos mostram superação em relação ao conteúdo, ao sistema educacional e sociocultural. Quando indagada sobre a presença de outras línguas na escola, além da língua portuguesa, Paola afirma que os alunos transfronteiriços apresentam certa dificuldade na língua portuguesa, mas em relação à línguas estrangeiras (espanhol/castelhano e inglês) existe facilidade, ela relatou que a língua espanhola é dominada em sala de aula, enquanto tema de estudo, mas na interação com os colegas os alunos transfronteiriços procuram não falar a língua espanhola ou qualquer outra língua, apenas a língua portuguesa é utilizada, pois ela acredita que eles querem mostrar que sabem falar a língua portuguesa suprimindo até mesmo o sotaque.

Através das representações de Paola em relação aos alunos transfronteiriços é possível compreender o quanto a questão identitária é complexa e se forma, também, a partir das relações com os outros. Sobre este assunto Maher (2007) afirma que não é mais possível compreender as escolas sem levarmos em conta as diferenças existentes no seu interior. No chão da escola há, inclusive, sujeitos bilíngues, estudantes cuja língua materna não é o idioma oficial do Brasil, pois existe grande diversidade: alunos indígenas, surdos, oriundos de comunidades de imigrantes, entre outros. A autora afirma ainda que o multiculturalismo que define características da nova ordem mundial, da progressiva heterogeneidade das sociedades – devido ao aumento das migrações e interações interétnicas e interculturais – não permitem mais que fechemos os olhos para o fato de as culturas não serem monolíticas e estáticas e que, por isso, não há como trabalharmos com noções de identidades culturais mumificadas. Nos esforços para se compreender as manifestações e os efeitos de diferenças culturais no chão da escola, é imprescindível ter claro que discentes e docentes não são autômatos, não agem, impreterivelmente ou todo o tempo, de acordo com convenções interacionais de sua cultura. Além do mais, porque a cultura não é somente pensada, mas igualmente vivida, as significações são constantemente avaliadas e alteradas pela ação humana. Maher (2007) explica que as identidades culturais não são uniformes ou imóveis e o que acontece na sala de aula não é justaposição de culturas. Pelo contrário, as identidades culturais presentes na sala de aula (de professores e alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras todo o tempo, “modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de ‘biculturalismo’, mas de interculturalidades” (MAHER, 2007, p. 89).

Ao questionar se os alunos transfronteiriços se diferenciavam de algum modo dos demais alunos, Paulo morador do bairro, ex-aluno e funcionário da escola que tem maior contato com os alunos em momentos do intervalo, nas aulas de educação física e quando não estão em sala de aula, ou seja, em momentos de maior interação entre os próprios alunos demonstrou que a representação está relacionada ao comportamento diferente, à mistura das línguas, ao esforço nos estudos, à presença dos pais na escola e ao fato dos alunos transfronteiriços serem mais ativos nas atividades escolares.

Quadro 27 – Excerto 19: entrevista realizada com Paulo morador, ex-aluno e funcionário da escola – 11/01/2018

Tatiane: Você acredita que os alunos transfronteiriços se diferenciam dos demais alunos da escola?

Paulo: Os alunos que vêm de outro país, dá para se ver o comportamento diferente e até mesmo a mistura da língua no momento que eles conversam, isso é nítido. Outra questão também que faz com que seja nítido é o seu esforço nos estudos, pais mais presentes na escola, conseqüentemente mais ativos nas atividades escolares.

Sobre o fato de Paulo perceber que existe a mistura de línguas na comunicação dos alunos transfronteiriços, pode-se atribuir ao contexto em que estão inseridos e ao trânsito que muitos alunos percorrem, pois, muitas vezes, estão em contato com diferentes línguas e culturas que pertencem a tríplice fronteira. Rajagopalan (1998) nos explica que a identidade de um indivíduo é construída na língua e através dela. O significado disso é que o indivíduo não possui uma identidade fixa precedente e fora da língua. Ademais, a construção identitária de uma pessoa na língua e por meio dela depende do fato de a própria língua também ser uma atividade em progresso e vice-versa. Ou seja, as questões identitárias de uma língua e de um indivíduo têm implicações mútuas. Isso significa que as identidades estão sempre em fluxo.

Sobre a existência de diferenças em sala de aula os professores afirmaram:

Quadro 28 – Excerto 20: entrevista com grupo focal, com professores da turma – 24/06/2017

Tatiane: Vocês têm alguma consideração que seja negativa ou positiva em relação a esses alunos em sala de aula? Deles influenciarem, trazerem alguma questão linguística diferente ou alguma questão cultural diferente?

Professora de inglês: Não, desse tipo não tem nada.

Tatiane: São bons alunos?

Professora de matemática: São bons alunos porque eles se dedicam mais do que os outros, eu acho.

Professor geografia: Geralmente eles se dedicam mais do que os outros.

Professora de matemática: Se dedicam mais... Só os alunos bons.

Professora de inglês: Comigo, a única coisa assim é que eles têm dificuldade no inglês.

Quando os professores afirmam que os alunos transfronteiriços são bons alunos porque se dedicam mais do que os outros ou que se dedicam mais, tais declarações condizem com o que ressalta Bauman (2005) quando afirma que é importante nos conscientizarmos de que o “pertencimento” e a “identidade” não são sólidos, e nem são para uma vida toda, mas são negociáveis e revogáveis, e que decisões tomadas pelo próprio indivíduo – tais como os caminhos que ele percorre, o modo como ele age – e mantidas ante toda a adversidade encontrada, são pontos de extrema importância não só para o “pertencimento” (aspas do autor), mas também para a “identidade” (aspas do autor).

Em entrevista com o grupo focal de professores da turma em que estudam os alunos transfronteiriços e nas observações realizadas há elogios constantes destinados a alguns alunos transfronteiriços. A professora de matemática comentou, em mais de uma ocasião, que “*esta turma é boa*”.

Ari foi aluno destaque (com todas as notas acima de 7,0) no primeiro trimestre e Ana e Karine foram quase destaques, segundo os professores. Ari foi elogiado pelo bom comportamento e por ser ótimo em tudo. Segundo os professores, ele é o melhor aluno da classe.

A professora de inglês relatou que Juliana tem dificuldade nessa matéria e que tem se demonstrado muito falante, a tal ponto de não prestar atenção na aula, o que atrapalha mais ainda, já que ela tem um pouco de dificuldade nessa disciplina. A professora de matemática relatou para os outros professores que a aluna veio do Paraguai e chegou semianalfabeta de lá: “*ela não sabia nem ler, nem escrever e frações, nada... Ela aprendeu quando veio para o Brasil, ela tem algum atraso mesmo*”. Depois desse comentário, alguns professores reagiram com afirmações sobre a dificuldade da aluna – “*ah por isso então, ela não teve base*”, “*a escrita dela é ruim*”, “*a matemática dela*” –, mas, ao mesmo tempo, ressaltaram pontos positivos – “*ela é muito caprichosa*”, “*ela é dedicada, é uma boa aluna pra trabalhar*”, “*bem tranquilo, uma das melhores*”. Essas últimas observações são mais levadas em consideração pelos professores, pois conforme ouvi destes em pesquisa de campo, nos corredores da escola, o aluno pode superar a dificuldade se tiver vontade de aprender, se houver força de vontade. Quando o aluno demonstra interesse, os professores ficam mais estimulados a ensinar. No entanto, considero importante refletir sobre essas afirmações e considerar as inúmeras possibilidades que levam ao desinteresse e/ou dificuldades do aluno, para que não se atribua apenas a este toda a responsabilidade pelo seu interesse ao aprendizado.

Sobre a aluna Karine, os professores comentaram que ela estava falando muitos palavrões em sala e que é “*menina querida*”. Celso foi descrito como um aluno muito bom e

quietinho. Miguel também foi identificado como um bom aluno. Emanuel foi descrito como tendo um pouco de dificuldade e seria um dos alunos com algum diagnóstico que interfere na aprendizagem, mas o nome dele não constava na lista “oficial” dos 139 alunos diagnosticados com algum transtorno ou déficit de aprendizagem. Silvana foi descrita como boa aluna e os demais alunos não tiveram nenhuma observação.

Com as observações e as entrevistas as representações identitárias demonstram que a autoestima dos alunos é elevada – tanto por eles mesmos, quanto pelos professores. São considerados bons alunos, alguns apresentam dificuldades a serem superadas, assim como qualquer outro da escola, mas não são tratados de jeito diferente pelos docentes por serem transfronteiriços. Conforme relato da professora de matemática os alunos se reúnem para estudar em horário de contraturno e também quando há arrecadação de comidas ou objetos para pontuar em gincanas e/ou festas organizadas para os alunos. Isso demonstra que há reciprocidade entre os alunos, eles se ajudam dentro e fora da escola, isso não quer dizer que conflitos sejam inexistentes. Nos eventos realizados pela escola o fato de ver os alunos se divertirem foi um modo de perceber a carência que eles têm de práticas comemorativas no dia-a-dia. O modo como os alunos se comportam reflete o quão complexas são as questões identitárias presentes e em contato constante no ambiente escolar. Sobre os conflitos e as dificuldades da escola em relação ao corpo discente, a funcionária Rosângela afirmou:

Quadro 29 – Excerto 21: entrevista com Rosângela, funcionária do Colégio Ipê Roxo – 26/07/2017

Rosângela: Olha, diante, se você ficar aqui... você já tem ficado... você, acho que você vai concordar comigo. A questão deles provocarem, brigarem com o colega por causa das características físicas, por causa do sotaque dele é ínfimo perto das outras realidades. E também tem uma coisa bem legal que eu vejo aqui, eles brigam muito entre si, não se respeitam, palavrões horríveis, eles se dão apelidos terríveis, se batem demais, se chutam um o outro, cospem no outro, sabe como se o outro fosse lixo, mas ao mesmo tempo tem esse outro lado, é essa escola tem uma característica que ela aceita muito bem a diversidade por outro lado, é isso que às vezes é meio confuso, eles se matam ao mesmo tempo que se aceitam, sabe?! É um amor e um ódio ao mesmo tempo, mas você pode ver a gente tem a aluna cadeirante, ó como ela é bem recebida.

As representações que Rosângela tem dos alunos que estudam no Colégio Ipê Roxo mostram a complexidade identitária presente neste contexto. Quando ela afirma que os alunos se provocam, brigam por conta de características físicas, dos sotaques, não se respeitam, falam palavrões horríveis, se apelidam de nomes terríveis, se batem, se chutam, cospem uns nos outros, mas apesar de tudo isso, na escola aceita muito bem a diversidade, segundo Rosângela essas diferenças são confusas até mesmo para ela que trabalha a anos na escola.

Woodward (2000) explica que a complexidade da modernidade exige que adotemos diferentes identidades, mas elas podem estar em conflito. A autora esclarece que “todo contexto ou campo cultural tem seus controles e suas expectativas, bem como seu ‘imaginário’; isto é, suas promessas de prazer e realização” (WOODWARD, 2000, p. 31). E também que “toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2000, p. 33).

A carência existe de formas variadas, mas a força do coletivo faz com que a realidade seja modificada, mesmo que de modo lento. A escola, na medida do possível, cumpre com o seu papel e o CNI acabou se tornando um espaço público bastante frequentado e essa via de mão dupla – a frequência de crianças jovens e adultos X as benesses que lhes são oferecidas – fazem com que todos tirem algum proveito, pois não há como colher algo ruim quando se planta conhecimento, educação, esperança, integração, cidadania, entre outras sementes de sentimentos e sensações frutíferos. A lição que podemos tirar é que o extermínio, holocausto, exclusão, marginalização, higienização não são soluções para a sociedade, as margens não devem ser destruídas, elas devem ser melhoradas, transformadas. E nesse caso, se as melhorias não chegam pelo caminho que deveriam chegar, então a periferia faz o seu próprio caminho, criando uma ou várias saídas.

E é dessa forma que muitas pessoas veem a mudança para o Brasil, como uma saída, conforme já comentado antes, as famílias buscam melhores condições de vida, seja de saúde, de estudos, questões que envolvem condições básicas de vida. A mãe do aluno Thiago deixou isso claro ao contar o motivo pelo qual vieram para o Brasil e também ao comentar o que havia mudado desde que chegaram aqui.

Quadro 30 – Excerto 22: entrevista com Olga, mãe de aluno transfronteiriço – 11/01/2018

Tatiane: Gostaria de saber como foi o processo de vir morar no Brasil, os motivos, como foi a saída de lá e a chegada aqui...

Olga: O motivo de nós sair de lá e mudar pra cá é porque temos um piá meio deficiente de uma perna e lá não conseguimos recurso e aí resolvemos vim morar no Brasil, porque todos nos falavam que aqui no Brasil era mais fácil, que nós ia conseguir recurso pra ele, que ia conseguir andar melhor e que ia ser melhor daí viemos pra cá.

Tatiane: O que mudou na vida de vocês com a vinda para o Brasil?

Olga: O que mudou na nossa vida no Brasil porque conseguimos melhorar a saúde né, que eu era muito doente lá no Paraguai, já não podia fazer quase nada e era muito doente né, porque lá a gente não tem assistência que nem aqui apesar que aqui também tá difícil, mas a gente consegue. Lá o remédio era tudo comprado e a gente não tinha dinheiro muitas vezes deixava de comprar o remédio porque não tinha dinheiro, muitas faltava as coisas pra dentro de casa, negócio de mercado e coisa, daí a gente também não podia comprar o dinheiro

porque deixa as criança faltar as coisas e daí era muito difícil e aqui a gente consegue o remédio já mais fácil, né?! Que a gente ganha grátis no SUS e eu melhorei 90% a minha saúde, consegui uma prótese já pra perninha do piá que é deficiente e melhorou muito, não é dizer que a gente vive às mil maravilhas, mas melhorou né, pelo menos na saúde.

Os motivos que levam pessoas a saírem de um lugar para outro geralmente tendem a ser por questões de busca por melhores condições de vida, Olga deixa isso claro quando explica o motivo pelo qual a família se mudou para o Brasil: [...] *porque temos um piá meio deficiente de uma perna e lá não conseguimos recurso e aí resolvemos vim morar no Brasil, porque todos nos falavam que aqui no Brasil era mais fácil, que nós ia conseguir recurso pra ele, que ia conseguir andar melhor e que ia ser melhor daí viemos pra cá.* A busca por melhor atendimento na área da saúde do filho e dela mesma impulsionou a vinda para o Brasil, Olga comenta que aqui conseguiu melhorar a saúde e explica que no outro país era diferente tanto pela assistência quanto pelo tratamento médico: *porque lá a gente não tem assistência que nem aqui apesar que aqui também tá difícil, mas a gente consegue. Lá o remédio era tudo comprado [...] aqui a gente consegue o remédio já mais fácil né que a gente ganha grátis no SUS.* No bairro Cidade Nova existem muitas famílias que vieram dos países vizinhos, no relato dos moradores a grande quantidade de pessoas vindas do Paraguai fica evidente, e em campo de pesquisa percebi a presença de pessoas vindas da Argentina também. Albuquerque (2014) explica que países vizinhos, como o Paraguai, ainda não têm um sistema público que garanta assistência social para a população o que resulta no deslocamento de paraguaios em busca do atendimento nos sistemas públicos de saúde e educação do “lado brasileiro” (aspas do autor). Deste modo, ademais dos recursos econômicos, a região de fronteira é também um espaço de surgimento “de estratégias e táticas de exercício da cidadania das populações que vivem entre dois Estados nacionais”. O autor complementa ainda que “nessas zonas fronteiriças, há geralmente migrações fronteiriças, assim como serviços de saúde e educação que são mais presentes de um lado que do outro do limite internacional e atraem as populações do país vizinho” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 73)

Quadro 31 – Excerto 23: entrevista com Paola, funcionária do Colégio Ipê Roxo e moradora do bairro desde 2002 – 12/01/2018

Tatiane: Uma pergunta que eu fiz lá pra mãe do, não lembro o nome dela agora, pra mãe do Marcos que fiquei pensando se aqui também tem é, ela disse que na rua dela tem muitos moradores que vieram do Paraguai e eu queria saber se aqui em cima também na tua região tem...

Paola: É a mesma coisa, aquilo que eu te falei, o Gabriel mora aqui atrás, né?! Aqui tem várias, o seu Chiquito mesmo morou no Paraguai, o seu Carlito morou no Paraguai, o seu

Valdomiro no Paraguai, então assim, esse pessoal aqui também morou no Paraguai, meus vizinhos do lado morou no Paraguai, então aqui a maioria da rua é do Paraguai, né?! São brasiguaios, na verdade que estão retornando, então aqui nessa, próximo a esse quarteirão aqui eu acho que a maioria das famílias moraram no Paraguai, a maioria, são pessoas que estão retornando do Paraguai ou já retornaram moraram alguns anos e voltaram, mas aqui é uma região que tem bastante brasileiros que moravam no Paraguai e devido lá aquele problema campesino que teve eles perderam as suas, as suas terras lá e acabaram voltando ou venderam muito barato e vieram pro Brasil e acabaram comprando essas casas...

Tatiane: E como é que você fica sabendo que eles vêm de lá ou que foram pra lá e retornaram?

Paola: Eles falam, né?! Eles falam, eles conversam, assim eu tenho um bom relacionamento com a população, eu converso bastante com os vizinhos, né?! Esse jeito que tô mostrando pra você que eu sou, eu interajo com eles, daí eles contam como que era a vida deles lá no Paraguai.

Conforme afirmou Paola, a presença de transfronteiriços na comunidade é significativa e se dá por conta dos movimentos migratórios que ocorrem/ocorreram ao longo do tempo nesta região. Por meio das representações, as identidades vão se construindo. Não é apenas na escola que o contato com outras línguas e culturas acontece, também acontece nas ruas dos bairros. Woodward (2000) defende que a migração gera identidades plurais e contestadas, em um processo que tem por característica grandes desigualdades. A dispersão das pessoas pelo mundo produz identidades as quais são moldadas e localizadas em distintos lugares e por distintos lugares. As novas identidades podem ser tanto desestabilizadas quanto desestabilizadoras. Diáspora é um dos conceitos que permite a compreensão de algumas dessas identidades: não têm uma “pátria” e não podem ser atribuídas a uma única fonte. Logo, a diferença entre a grande variedade de identidades nacionais reside, conseqüentemente, nas diferentes formas pelas quais elas são imaginadas.

As experiências trazidas são, de alguma forma, compartilhadas com aqueles que convivem em uma comunidade, ainda mais se as pessoas são receptivas e estão abertas a novos aprendizados e experiências que, muitas vezes, não são ensinados de modo formal em instituições, a não ser que haja abertura na escola para esse tipo de abordagem. Em entrevista a moradora Linda (vive no local desde 2001) que também faz parte do CNI, trabalha na escola municipal do bairro e já participou de muitos programas de alfabetização atuando em diferentes comunidades da cidade (incluindo o Cidade Nova), relatou alfabetizar muitas pessoas vindas de outros países, contou um pouco sobre o convívio com os moradores transfronteiriços, comentou sobre o que aprendeu e ensinou:

Quadro 32 – Excerto 24: entrevista realizada com Linda, moradora do bairro desde 2001, funcionária da Escola Municipal Jorge Amado e membro do Cidade Nova Informa – 21/12/2017

Tatiane: A senhora me comentou que tem bastante vizinhos que são também de outros países...

Linda: Tem! A minha rua ali... Eu falei que aqui vai virar uma, um bairro paraguaio porque tem muita gente paraguaia, muita... Muitas famílias que vêm...

Tatiane: E por que que a senhora acha que eles vêm? E vêm pra cá, especificamente no Cidade Nova?

Linda: Muitos deles já foi prá, pros filhos estudar outros pra se aposentar, outros já pegou idade e com problema e lá é difícil a saúde, vêm pra cá... Então uns, é como que eu vou dizer? Consegue comprar uma casa, né?! Outros aluga casa, outros mais pra frente junta os filhos tudo e, é... na minha rua mesmo é praticamente todos são paraguaios...

Tatiane: E como que a senhora sabe?

Linda: Porque a vizinhança um vai comenta com o outro, é o jeito de falar... Como a gente tem o comércio eles vão lá pra comprar as coisas daí eles comenta, fala com a gente, então eles fala: Ó cheguei tal ano do Paraguai, eu tô chegando agora e aí vai...

Tatiane: E além disso a senhora vê, por exemplo, alguns costumes deles, como são vizinhos na rua, é que percebe que não é brasileiro ou alguma coisa assim?

Linda: Sim! Que nem o tererê... aprendi tomando com eles e eles fazem também a chipa, a chipa que eu gosto muito da chipa é... aquele que eles fala, fazem com farinha... reviro aprendi a fazer, comer com eles...

Tatiane: Mas eles, como vizinhos, ensinam?

Linda: Ensinam, vão lá em casa fazer... às vezes eles fazem leva lá pra mim... Nossa, uma gracinha.

Tatiane: É sério? Nossa que interessante.

Linda: Nós fizemos quando eu tava dando aula, nós fizemos aqui a comida assim típica, né?! Menina, mas veio tanta comida legal, tanta comida legal...

Tatiane: E a senhora acabou descobrindo alguma comida que não conhecia?

Linda: É que nem a sopa, não a, a sopa paraguaia eu já conhecia né, mas trouxeram também a, ai meu Deus que nós falamos agora o reviro, tererê, a chipa, já falei, né?! A chipaguazu aprendi fazer também tudo com gente que veio lá do Paraguai.

Tatiane: Ai que legal... E a senhora chegou a ensinar eles alguma comida que pra nós brasileiros seja comum? Não sei, às vezes o feijão que a gente come todo dia, a feijoada.

Linda: Sim a feijoada, você sabe como iniciou a feijoada, né?! Daí eu passava pra eles, foi na época dos escravos, né?! que surgiu a feijoada e além disso mais, mais é que nem o carreteiro, né?! Arroz à grega tudo isso eu passava pra eles também.

Tatiane: E assim, a gente geralmente gosta das comidas deles, né?! E eles gostam das nossas comidas, será?

Linda: Ah gosta, a também a, eu tenho uma aluna, aliás, tinha né, uma aluna que veio de Minas aí ela foi fazer o frango com a quixerinha, coisa assim também é, pra mim foi uma novidade, né?! Que eu não fazia, agora passou até vim pras escolas, agora ficou tudo mais fácil.

Tatiane: Ok, e tem alguma coisa em relação a essas pessoas, sejam vizinhos alunos que a senhora acha que seja importante ressaltar, por exemplo, que a senhora acha que as pessoas não sabem? Não sei, talvez algo em relação à cultura, algo que a gente deva saber que às vezes a gente acaba não sabendo, né por não ter informação...

Linda: Eu sou assim uma pessoa que gosta muito da, é de remédio natural e eles me ensinaram muita coisa de remédio natural, inclusive a gente fazia a semana dos remédios

caseiros, aí eles trazia remédio de lá do Paraguai que eles conhecia, né?! Era muito legal, foi muito legal!

Tatiane: E esses remédios que a senhora diz não é os que vão no tererê, as ervas do tererê?

Linda: Não, não.

Tatiane: São diferentes dos que a gente conhece. Que bacana, então a senhora acabou aprendendo com eles também.

Linda: Eu sempre falo, eu não vim aqui pra ensinar eu vim pra aprender. Porque tanto eu tenho pra passar pra eles quanto eles têm pra passar pra mim.

Tatiane: Isso é verdade, isso é uma troca.

Linda: Uma troca, nossa quando chegava o que eles sabia fazer, aí eles queriam escrever, sabe?! É, tipo assim é fazer bolacha, né?! E a gente faz por xícaras as quantidades, eles é por punhado.

Tatiane: Hum... Sério? Eu não sabia disso...

Linda: É a pessoa que não sabe ler então eles têm o método deles, né?! Então é punhado, é quantidade e aí eles vai, bacia, eles vão medindo por bacia.

Em conversa com a moradora Linda ela relata que conhece muitos moradores transfronteiriços no bairro – *Eu falei que aqui vai virar uma, um bairro paraguaio porque tem muita gente paraguaia, muita... Muitas famílias que vêm*–, e também conta que, por meio do contato com esses moradores, acaba sabendo os motivos pelos quais eles vieram, o que inclui a questão estudantil, para que os filhos estudem (como já foi relatado por um aluno transfronteiriço anteriormente), pela questão da aposentadoria, pela necessidade de uso da saúde pública (como também já foi relatado anteriormente pela Olga, mãe de aluno transfronteiriço), entre outros motivos que justificam o cruzamento das fronteiras. Berenblum (2003, p. 31) lembra que o mundo atual é um mundo em que as fronteiras estão cada dia mais difusas, onde as clássicas noções de espaço e tempo são constantemente redefinidas graças aos grandes avanços tecnológicos e ao deslocamento constante de grandes contingentes de pessoas para diferentes regiões do mundo.

Com todos esses cruzamentos de fronteiras a hibridação brota dos inevitáveis encontros entre pessoas, suas diferentes culturas e suas complexas identidades. Linda conta um pouco sobre o que aprendeu e o que ensinou tanto na comunidade, enquanto moradora, quanto na escola, enquanto professora. Ela observa que os moradores são transfronteiriços por conta dos costumes e também porque, em conversa os vizinhos, estes contam. Ela refere-se a hábitos alimentícios, tais como o tererê que ela conta ter aprendido a tomar com eles, a chipa, o reviro, etc. O preparo destes alimentos são ensinados por eles: *vão lá em casa fazer... às vezes eles fazem levam lá pra mim*. Outro ensinamento aprendido com os vizinhos/alunos foi o preparo de remédios naturais: *eu sou assim uma pessoa que gosta muito da, é de remédio natural e eles me ensinaram muita coisa de remédio natural, inclusive a gente fazia a semana dos remédios caseiros, aí eles trazia remédio de lá do Paraguai que eles conhecia, né?! Era*

muito legal, foi muito legal! A troca de sabedoria em relação aos remédios e aos alimentos são um exemplo de hibridação, pois são costumes que pertencem a outro país (Paraguai) e estão sendo consumidos por brasileiros em região fronteiriça. Silva (2000, p. 87), afirma que o hibridismo está associado aos movimentos demográficos, os quais possibilitam o contato entre diferentes identidades: diásporas, deslocamentos nômades, viagens, cruzamentos de fronteiras.

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravização, por exemplo, ou podem ser simplesmente metafóricos. “Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam - “artificialmente” - os limites entre os territórios das diferentes identidades.

Por meio do relato de Linda é possível perceber que tanto ela como moradora e professora aprende, quanto os vizinhos e alunos transfronteiriços também. Há uma troca de conhecimento que vai ao encontro do que Freire (2011) defende, sobre ser necessário que um futuro professor, desde a sua formação acadêmica, admitindo-se enquanto sujeito também da produção do saber, se convença que ensinar não se resume somente à transferência de conhecimento, mas fundamenta-se na criação de possibilidades para a produção ou construção coletiva do conhecimento. O autor afirma ser necessário que, desde o início da formação, fique claro que, embora ocorra de modos diferentes, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p. 24). O autor complementa: “não existe docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25).

Neste capítulo, tentei responder a segunda pergunta que propus no início deste trabalho: Como o ambiente escolar influencia na (re)construção dessas identidades? Para isso, utilizei os métodos de entrevistas individuais e com grupo focal, além de análise documental.

Após responder às questões levantadas no início deste trabalho, passo às considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivei discutir como as identidades dos alunos transfronteiriços se (re)constróem e analisar qual a influência que o ambiente sociolinguisticamente complexo tem nas (re)construções dessas identidades. Para tentar alcançar tais objetivos, fiz as seguintes perguntas de pesquisa: Como os alunos transfronteiriços constroem suas identidades no contexto escolar de fronteira?; Quais representações a comunidade do entorno escolar constrói sobre os alunos transfronteiriços?

Em resposta à primeira pergunta, pode-se verificar que as representações dos alunos são construídas mais pelo que é imposto pela instituição e pelo lugar que habitam, como o uso e aprendizado da língua portuguesa (e também da língua inglesa ensinada na escola). Mas também que as representações adotadas em escolas daqui ou de lá por parte de alguns alunos pode estar relacionado ao que era imposto como regra a ser seguida em instituições de ensino de outro país.

As identidades são formadas de acordo com o trânsito ao qual estão inseridos, logo, as identidades são formadas por características pertencentes aos dois países e também têm influências que resultam da globalização. Através das análises feitas foi possível perceber que eles se posicionam em um entre-lugar, ora lá, ora cá, quando afirmam preferir os dois lugares, uma junção com o que mais lhes representa ser bom: a educação daqui somado ao modo de vida lá. O fato de haver outros alunos transfronteiriços no mesmo ambiente escolar auxilia na adaptação e ao mesmo tempo gera identificação por terem algo em comum: são transfronteiriços, compartilham o mesmo espaço no qual existem não-transfronteiriços.

Nas representações dos alunos transfronteiriços ficou evidente a questão das diferenças escolares entre o Brasil e o Paraguai, a representação que os alunos têm é que consideram ter aprendido mais nas escolas brasileiras. Por meio do grupo focal os alunos se posicionaram identificando-se com o fracasso escolar enquanto viviam e estudavam em outro país e construindo identidades assertivas no Brasil. Torna-se importante situar os alunos em um processo histórico de imigração para melhor compreender a representação negativa que constroem sobre as escolas paraguaias. As imigrações que ocorrem na fronteira derivam dos processos de globalização. É possível perceber que, no caso dos alunos transfronteiriços, elas não ocorreram de modo forçado (por conta de conflitos, expulsão), mas de modo “livre”, por conta das necessidades e outras intenções movidas por diferentes motivos. Sobre os alunos que relataram ter aprendido mais nas escolas daqui do que nas escolas de outro país, entende-se que eles podem se sentir “em casa” estudando em escolas brasileiras. Mas também é

relevante considerar que uma das alunas transfronteiriças (Ana) me relatou, em conversa informal, que gostava mais de estudar no outro país porque lá ela tinha mais amigos.

Conforme as análises feitas, existem situações em que os alunos preferem o outro país. Tais como a valorização da natureza, os hábitos alimentares relacionados a alimentos mais naturais, menos industrializados, as bebidas feitas com ervas, são símbolos que demonstram uma conexão com o outro país. Isso demonstra que não há identidades essencializadas, mas sim complexas. Este ‘entre-lugares’ demonstra a ‘hibridação identitária’ (SILVA, 2000) a qual reflete no discurso deles, conforme é possível perceber nos excertos analisados. Isso é resultado do movimento transfronteiriço, do contato com diferentes pessoas e países, do cruzamento das fronteiras.

Nas sociedades atuais, nós vivemos processos de hibridização cultural intensos e mobilizadores que constroem identidades abertas, em frequência permanente, então supostamente as culturas não são puras. Candau (2008) recorda que todas as vezes que a humanidade desejou promover “pureza cultural e étnica”, os resultados foram trágicos (genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro). A hibridação cultural é importante para ter em vista a dinâmica das diferentes coletividades socioculturais.

Em resposta à segunda pergunta – quais representações a comunidade do entorno escolar constrói sobre os alunos transfronteiriços?

Por meio das análises, foi possível compreender que os funcionários da escola demonstram diferentes representações sobre os alunos transfronteiriços: a timidez inicial, a qual diminui conforme os alunos vão se adaptando; a mistura das línguas; o esforço nos estudos; o acompanhamento dos pais em relação aos estudos dos filhos; a questão cultural/comportamental; as dificuldades de aprendizado por conta da diferença existente no sistema educacional; a educação familiar que, em alguns casos, é diferenciada pela fragilidade a que alguns alunos estão expostos; a dificuldade inicial em acompanhar o ritmo das escolas brasileiras, mas que é superada com o esforço e dedicação dos alunos; a presença de certa dificuldade na língua portuguesa em contraste da facilidade em relação à línguas estrangeiras; o domínio do castelhano em sala de aula, enquanto tema de estudo; o predomínio de utilização da língua portuguesa nos momentos de interação com os colegas com o propósito de quererem mostrar que sabem falar a língua portuguesa suprimindo até mesmo o sotaque.

Já os professores demonstraram representações relacionadas ao desempenho escola dos alunos transfronteiriços, muitos elogios foram feitos, segundo eles os discentes são bons alunos porque se dedicam mais do que os outros. Com as observações e as entrevistas as

representações identitárias demonstram que a autoestima dos alunos é elevada – tanto por eles mesmos, quanto pelos professores.

Pode-se perceber por meio das análises feitas que na escola e na comunidade existe uma política local baseada na aceitação do outro, na escola isso fica claro por meio de trabalhos didáticos realizados pelos professores como a abordagem e aceitação ao que é diferente, seja pelo fomento de diferentes religiões, de diferentes gostos musicais, modos de expressões culturais, etc. A escola busca cumprir com a responsabilidade de desenvolver processos de conhecimento através do currículo oficial, garantindo que o corpo discente aprenda não apenas conteúdos, mas temáticas relativas à vida em sentido amplo: para o convívio social, o mercado de trabalho, a continuidade nos estudos pós-ensino médio, e assim por diante. Mesmo com dificuldades escola e comunidade buscam por si caminhos para driblar as adversidade e os problemas sociais presentes no contexto.

Como relatado na análise de dados, nos momentos de observação em campo tive experiências distintas em relação ao castelhano, como me identifiquei como professora de castelhano e pesquisadora, alunos transfronteiriços falaram comigo nesta língua, alguns em tom mais baixo (para que os outros alunos não percebessem) e outros em tom mais alto (para que todos vissem que, além da língua portuguesa, eles também falavam espanhol), além de compreender que eles se identificavam comigo por conta da língua castelhana, também compreendi que aqueles que falavam em tom mais baixo sentiam certa insegurança por conta do ambiente e dos colegas, pois estavam em uma escola brasileira.

Em campo de pesquisa em análise posterior dos dados, uma das minhas tantas ressignificações que tive foi entender que as diferenças não podem ser apagadas e que estar em um ambiente onde, além das diferenças comuns existentes somam-se outras próprias desse espaço, faz com que estigmatizações, conflitos e ambiguidades surjam.

O fato de haver um trabalho importante na comunidade para a valorização do diferente não garante a ausência de conflitos, até mesmo porque fazemos parte de um mundo moderno e globalizado, uma sociedade fluída complexa, adotamos identidades híbridas e insurgentes, logo pensar em viver em um vácuo de harmonia não corresponderia a este mundo. É sabido que cabe à escola a responsabilidade de minimizar o preconceito existente nesta região, porém não cabe somente a ela esta função cabe também a toda sociedade trabalhar pela transformação, pois por intermédio das observações pude perceber que esta comunidade é de todos que aqui vivem e contém um pouco (ou muito) dos que por aqui já passaram, muitas pessoas de diferentes lugares transitam e/ou vivem nessa região, entendo que através da escola os alunos podem ampliar visões sobre as diferentes identidades que os constituem e

constituem esta região transfronteiriça, mas para que isso ocorra deve-se haver estímulo de conhecimento, reflexão, respeito e aceitação para com as diferentes etnias presentes nesse solo.

De acordo com a realidade descrita até este momento neste trabalho, pelas problemáticas levantadas percebi a importância da perspectiva intercultural neste ambiente. Entendi que ela é a que mais se adequa a esta realidade educacional, por haver nela o reconhecimento de todos os “outros” que surgem neste espaço – vale lembrar que além do indivíduo que fala, todos são “outros” –, quer dizer, não me refiro somente aos alunos transfronteiriços, pois compreendi que o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais deve ser cada vez mais incentivado, dessa forma, acredito que vale a pena investir em uma educação para a negociação cultural, conforme afirma Candau (2008, p. 52), que traz a tona “conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”. Partindo o espaço escolar, entendo que assuntos relacionados à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade devem orientar a perspectiva intercultural. De acordo com Silva (2000), um currículo e uma pedagogia da diferença necessitam ser capazes de abrir o campo identitário para estratégias as quais inclinam-se a por seu congelamento e seu equilíbrio em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Incentivar, em termo de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo. Enfim, favorecer, experiências que tornem difícil o retomo do eu e do nós ao idêntico.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, apud SILVA, 2000, p. 101).

Conforme nos recorda Berenblum (2003), atualmente novos ares cruzam nossas sociedades, e a tendência homogeneizadora, a qual caracteriza a modernidade, está sendo intensamente questionada. Diversidade e diferença começam a ser consideradas somado ao surgimento de novas identidades. Há um encurtamento de distâncias e fronteiras entre as nações, pessoas migram e se deslocam, mesclam-se, as comunicações tornam-se mais rápidas, as identidades nacionais se ressignificam. Vivemos tempos de transformações, de confusão,

época em que conceitos estão sendo redefinidos, de novos pontos de vista e novas abordagens para problemáticas antigas. Novos significados são impressos e modificam os modos de definição e as relações entre estados, nações e identidades. Tempos encorajadores de modificações, no entanto, tempos em que se aprofundam antigos males que atingem os direitos humanos mais básico de grandes número de pessoas e de ressurgimento dos fundamentalismos. Há o agravamento da pobreza e desigualdades, restrição política, social e econômica de vastos setores populacionais, violência, racismo, nazismo, xenofobia são um pouco das particularidades que caracterizam a época atual. “Época caótica e, ao mesmo tempo, fecunda, que produz movimentos de integração e homogeneização e, concomitantemente, movimentos que tendem para diferenciação e a fragmentação” (BERENBLUM, 2003, p. 196).

REFERÊNCIAS

- A GAZETA DO IGUAÇU. Foz do Iguaçu: Gazeta do Iguaçu LTDA. 29 nov. 1998.
- ALBUQUERQUE, L. Fronteiras: entre os caminhos da observação e os labirintos da interpretação. *In: As Ciências Sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa*. Org. COLOGNESE, Antonio; CARDIN, Eric Gustavo. Ed. JB, Cascavel – PR, 2014.
- ALTENHOFEN, C. V. Campinas, 2013. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In: Política e políticas linguísticas*. São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- ARRIAGA-RODRÍGUEZ, J. C. La concepción de las fronteras y los límites territoriales en el pensamiento geográfico de Jean Gottmann. *In: As ciências sociais nas fronteiras - Teorias e metodologias de pesquisa*. (org.) Eric Gustavo Cardin/Silvio Antônio Colognese. 1 Ed. Cascavel, 2014.
- BACK, E. **Fracasso do ensino de Português: proposta de solução**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BASSI MATIAS, M. N. **Material Complementar do Projeto PDE 2014-2015**. Organização e Acervo pessoal. Foz do Iguaçu, 2015.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BERGER, I. R. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira**. Tese (inédito). Florianópolis: UFSC, 2015.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Correa - Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. 2. ed. 1reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRAZ, E. S. **Línguas e identidades em contexto de fronteira Brasil / Venezuela**. Dissertação (inédito). Campinas: UNICAMP, 2010.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 283p.

_____. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2011.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr, 2008.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. Em: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233-252.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. **Diferentes diferenças: interculturalidade na sala de aula**. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

CHRISTIANS, C.G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2006.

CIDADE Nova vai criar sua Associação de Moradores. **Folha do Iguazu**, Foz do Iguazu, 6 a 8 ago. 1999. Cidade, p. 24.

COSTA, C. A.; MORETTI, Edvaldo César. **Invenção do outro e encontro de identidades na fronteira Brasil-Paraguai**, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Málaga, Espanha, n. 11, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/11/cm.htm>>. Acesso em: 07 de julho de 2013.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade & Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. *In*: Bortoni-Ricardo, Stella M. e Cavalcanti, Marilda C. (orgs.), **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 23-43.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2006, pág. 15-41.

DIAS, Hildizina N. **Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural**. Maputo: Livraria Universitaria/UEM, 2008.

DORATIOTO, F. F. M. **Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DORFMAN, A. Textualizando condições fronteiriças: a contribuição da literatura ficcional para o estudo do contrabando. *In*: **As Ciências Sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa**. Org. COLOGNESE, Antonio; CARDIN, Eric Gustavo. Ed. JB, Cascavel – PR, 2014.

ERICKSON, F. O que faz a etnografia da escola “etnográfica”? *In*: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (Org.). **Etnografia e Educação: relatos de pesquisa**. 1973, p. 225-268.

_____. Descrição Etnográfica. *In*: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (Org.). **Etnografia e Educação: relatos de pesquisa**. 1988, p. 3-68.

_____. Registros audiovisuais como fonte primária de dados. *In*: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (Org.). **Etnografia e Educação: relatos de pesquisa**. 1989, p. 178-220.

_____. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989, p. 195-301.

FABRICIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescritões em curso. Em: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-63.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FERRO DE LIMA, F. R. **Desenvolvimento regional na fronteira foz do iguaçu/br - ciudad del este/py**. Tese de doutoramento (inérita). Curitiba: UFPR, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOLHA DO IGUAÇU. Foz do Iguaçu: Editora M'Boicy Ltda. 6 a 8 ago. 1999.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editores, 1996.

GASPARIN, Marlen Niheues. **Políticas linguísticas e representação de identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai**. Dissertação (inérita). Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2016.

GEERTZ, G. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Caritti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOOGLE MAPS. **[Mapa Bairro Cidade Nova]**. [2017]. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Cidade+Nova,+Foz+do+Igua%C3%A7u+-+PR/@-25.4649743,-54.5757651,14z/data=!4m5!3m4!1s0x94f69a503461bb33:0x4149f7e8e771fb05!8m2!3d-25.4623197!4d-54.5567343>>. Acesso em: 06 de jun. de 2017.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais**. Organização: Liv Sovik. Belo Horizonte. Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** (11ª ed.) Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? *In:* SILVA, T.T. da (org.). **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMEL, R. E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, n(52.2): 321-384, jul./dez. 2013.

KRESS, G. Considerações de caráter cultural na descrição lingüística: para uma teoria social da linguagem. *In:* E. R. Pedro (org.) **Análise crítica do discurso:** Uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997, p. 47-76.

KUMARAVADIVELU B. A linguística aplicada na era da globalização. Em: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.

KUMMER, R.; COLOGNESE, S. A. A infusão etnográfica em comunidades na fronteira. **As Ciências Sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa.** Org. COLOGNESE, Antonio; CARDIN, Eric Gustavo. Ed. JB, Cascavel – PR, 2014.

LEVI-STRAUSS, C. **As Estruturas Elementares do Parentesco.** Petropolis: Vozes, 1982.

LIMA, F. R. F. **Desenvolvimento regional na fronteira Foz do Iguaçu/BR - Ciudad Del Este/PY.** Tese de doutoramento (inérita). Curitiba: UFPR, 2011.

LÓPEZ, G. L. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. **Textura,** Canoas n. 1, 2º semestre de 1999, p. 45-50.

MACHADO E SILVA, R. C. Do Ipê Roxo na Cidade Nova: experiência etnográfica e aprendizagem situada, **Etnográfica** [Online], vol. 20 (1) | 2016, Online desde 04 Março 2016, consultado em 18 março 2017. URL : <http://etnografica.revues.org/4225> ; DOI : 10.4000/etnografica.4225.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural., *In:* CAVALCANTI, Marilda, BORTONI-RICARDO, Stella M. (orgs), **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade,** v. 7, p. 7-33, 2004/2005.

MARTINS. J. S. **Fronteira: A Degradação do Outro nos Confins do Humano.** São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade.** 27ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. Campinas; Mercado de Letras, 2002.

_____. Linguística Aplicada vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 13-44.

MORADORES já aprovam o loteamento Cidade Nova. **A Gazeta do Iguazu**, Foz do Iguazu, 29 nov. 1998. Caderno 1, p. 27.

OLIVEIRA, G. M. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br]. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2017.

OLIVEIRA, N. R. O. **Foz do Iguazu Intercultural: Cotidiano e Narrativa da Alteridade**. Dissertação de mestrado, Foz do Iguazu, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **Ensaio sobre a etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Unicamp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

OLIVEIRA, T. C. M. e DORFMAN, A. “**Vivemos um processo de fechamento seletivo de fronteiras no mundo**”, dizem pesquisadores. Sul 21. Rio Grande do Sul. Entrevista concedida a Marco Weissheimer. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/vivemos-um-processo-de-fechamento-seletivo-de-fronteiras-no-mundo-dizem-pesquisadores/>>. Acesso em: 23 de novembro de 2016.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**, São Paulo: Brasiliense, 1994.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

_____. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**, 1, Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.

PIRES-SANTOS, M E. **Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças “brasiguaias” nas escolas de Foz do Iguazu: uma abordagem Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 1999.

_____. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de doutoramento (inérita). Campinas: IEL, Unicamp, 2004.

PIRES-SANTOS, M. E; LUNARDELLI, M. G.; JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA**. v. 31, número especial, 2015, pp. 36-66.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Projeto Cidade Nova**. Foz do Iguazu.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. Prefácio. *In:* OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). **Território sem limites.** Campo Grande, UFSM, 2005.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de Identidade em lingüística: é chegada a hora de uma consideração radical? *In:* SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

REUNIÃO com o presidente para mais melhoras. **Folha do Iguazu,** Foz do Iguazu, 6 a 8 ago. 1999. Cidade, p. 24.

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

SANTOS, J. C. **Construir Fronteiras: Nacionalismo e Territorialismo no Paraná nos Séculos XIX e XX.** Campo Mourão: Editora da FECILCAM, 2014.

SENNA, L. A. G. Prefácio. *In:* MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães, CASTRO, Paula Almeida (Org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferenças:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, 133 p.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In:* MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

STURZA, E. R. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. *In:* **Pro-Posições,** Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010.

TRISTONI, R. H. P. Um olhar intercultural: variedade linguística em região de fronteira. **Estudos Linguísticos e Literários:** Saberes e Expressões Globais. ISSN 2175-389X. Foz do Iguazu, 2011.

VELHO, G. Observando o familiar. *In:* NUNES, Edson O. (Org.). **A aventura sociológica:** objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

ANEXO A - PROJETO BAIRRO CIDADE NOVA